

LICINIA MARIA CORREA

**ENTRE APROPRIAÇÃO E RECUSA:
OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR
PARA OS JOVENS DA PERIFERIA URBANA
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP)**



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2008

LICINIA MARIA CORREA

**ENTRE APROPRIAÇÃO E RECUSA:
OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR
PARA OS JOVENS DA PERIFERIA URBANA
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP)**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientador: Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SÃO PAULO
2008

Correa, Lycinia Maria

Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar
para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP) /
Lycinia Maria Correa – 2008

292 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Vera Teresa Valdemarin

1. Educação -- Brasil. 2. Ensino. 3. Jovens. I. Título.

LICINIA MARIA CORREA

ENTRE APROPRIAÇÃO E RECUSA:
OS SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA OS JOVENS
DA PERIFERIA URBANA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP)

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientador: Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin

Bolsa: CNPq

Data de aprovação: 08/02/2008

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin – Unesp/Araraquara

Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni – PUC/São Paulo

Membro Titular

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas – PUC/São Paulo

Membro Titular

Profa. Dra. Angela Viana Machado Fernandes – Unesp/Araraquara

Membro Titular

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza - Unesp/Araraquara

Membro Titular

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Agradecimentos

E pensar que há tanto e tantos a quem agradecer. Reconheço que este trabalho é a manifestação de um empenho coletivo. Foram muitas as pessoas, instituições e grupos que me apoiaram na realização desta tese. É a estes que dirijo minha sincera gratidão.

No plano institucional, obtive do Programa Alban o apoio financeiro que me permitiu realizar parte do doutorado na França e aprofundar meu objeto de investigação; da Universidade Vale do Rio Doce, a licença remunerada, concedida durante os primeiros semestres de estudo, que me deram a tranquilidade necessária para iniciar o curso; do CNPq, a bolsa concedida para realizar o curso de Doutorado até esta fase final.

No plano acadêmico, sou grata à Professora Vera, minha orientadora, gentil e incisiva em seus comentários. Admiro sua dedicação ao trabalho acadêmico. Agradeço o modo afetuoso e humilde de dialogar com minha produção; aos colegas e professores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, com quem compartilhei minhas incipientes reflexões teóricas; aos colegas e professores do CURSEP (Centre Universitaire de Recherche en Sciences de l'Éducation et en Psychologie) pelo apoio durante o período de estudos na Université de Picardie Jules Verne (Amiens, France). Meu agradecimento mais profundo ao Professor Claude Carpentier, pela carinhosa acolhida, pelas discussões de meu projeto e pela orientação dos estudos que fiz neste período; às colegas do Núcleo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, da Univale, com quem iniciei as primeiras incursões no tema-objeto desta tese.

No plano pessoal, quero expressar a alegria de ter ao meu lado pessoas queridas com quem posso contar sempre. Amizades que não se mede em dias nem em horas, mas nos gestos e na ternura. Ao Yuri, meu companheiro e amigo, com quem decidi partilhar minha vida, meus projetos e com quem acolho a nova vida que se faz em meu ventre.

...Talvez fosse melhor se eu tivesse virado pescador, como você. Não sei se você teria sido feliz com isso, mas quem sabe era melhor mesmo. Sei lá o que você queria para mim. E, na verdade, estaria certo assim, pois todos os meus colegas têm a profissão do pai. Está certo assim: quem tem pai engenheiro, vira engenheiro, quem tem o pai advogado, vira advogado. Também porque assim o pai pode sempre te dar aquela pequena ajudinha, tipo assim, dar umas dicas pra tese, te apresentar a um colega. Coisas assim.

Mas você não queria que eu fosse pescador. Certas vezes, quando eu era criança, você até escondia os anzóis. Você me falava: “Você não acha porque é distraído”. Mas eu sabia que era você que tinha escondido. Quem sabe o que você sonhava pra mim, que castelos.

E, de qualquer maneira, você não era um pai que no final das contas me ajudaria muito. Você mesmo é que falava: “Agora que vai para escola, você está grande, deve fazer por si mesmo, porque eu, mesmo se pudesse, não te ajudaria nunca”. Eu tinha seis anos quando você falava assim, seis anos! Mas você falava demais com o mar. Não sabia nada do mundo¹...

Paola Mastrocola, “Una barca nel bosco”,
Parma: Ugo Guanda, 2004.

¹ “Forse era meglio se facevo il pescatore come te. Non so se ne saresti stato felice, ma forse era proprio meglio. Tu volevi chissà cosa per me. E invece era giusto così, tutti i miei compagni hanno fatto il mestiere del padre. È giusto così: chi ha il padre ingegnere fa l’ingegnere, chi ha il padre avvocato fa l’avvocato. Anche perché così il padre può sempre darti quel piccolo aiutino, tipo darti due dritte per la tesi, presentarti a un collega. Cose del genere. Ma tu non volevi che io facessi il pescatore. Certe volte da bambino, mi hai anche nascosto le lenze. Mi dicevi: non le trovi perché sei sbadato, ma io lo sapevo che me avevi nascoste tu. Chissà cosa mai fantasticavi per me, quali castelli. Tanto tu non eri un padre che poi mi avrebbe aiutato. Me lo dicevi: adesso che vai a scuola sei grande, devi fare da te, io anche se potessi non ti aiuterei mai. Avevo sei anni quando mi dicevi così, sei anni! Ma tu parlavi troppo con il mare, non sapevi niente de mondo”.

CORREA, L. M. Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP). 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

Resumo

O objeto desta tese é a presença da escola na constituição das identidades juvenis. Investiga-se os sentidos e significados que jovens urbanos e pobres atribuem à experiência escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, é realizada com um grupo de jovens estudantes do ensino fundamental e médio, com idade variável entre 17 e 26 anos, oriundos da periferia urbana de São Bernardo do Campo. A coleta de dados efetivou-se em duas etapas, no período 2005-2007, com base em entrevistas intensivas individuais, entrevistas em grupo e observação. O diálogo do objeto com a teoria constrói-se no aprofundamento da noção de juventude e na análise sociohistórica da escola. Conclui-se que há uma presença efetiva da escola na constituição das identidades juvenis. Os jovens fazem-se atores em relação com a escola, mesmo quando estão fora dela. É por intermédio da experiência escolar que constroem os sentidos para suas ações, afirmam suas individualidades e se relacionam com o mundo. A escolarização aparece como horizonte, meta, necessidade ou como desejo a ser realizado. A presença juvenil na escola é pautada por estratégias de apropriação dos produtos escolares, de integração no tempo-espço e de resistência aos mecanismos de aculturação dispersos em seu cotidiano. Contudo, há uma conjugação de mecanismos e práticas escolares que inclui os jovens pobres de forma degradada no sistema de ensino, ao mesmo tempo em que os excluem-integrando à dinâmica social. Há uma silenciosa produção do fracasso escolar no interior do sistema de ensino frente à ruidosa entrada dos jovens nas salas de aula.

Palavras-Chave: experiência escolar, identidades juvenis, condição juvenil

Abstract

The object of this thesis is the presence of school in the constitution of young people's identities. Meanings and feelings given by urban, poor, young people to the school experience are investigated. The research, based on a qualitative approach, is performed with a group of young students (with age between 17 e 26 years old) attending primary or secondary school and coming from the urban periphery of São Bernardo do Campo (in the region of S. Paulo city). Data were collected in two different phases, between 2005 and 2007, by means of open-ended, in depth, individual interviews, group interviews, and observation. A dialogue between the object and the theory is built upon the discussion of the notion of youth and a socio-historical analysis of school. One of our findings is that school represents an effective presence in the constitution of juvenile identities. Young people behave as actors in their relation with school, even when they are outside the school. By means of the mediation with the school experience, they construct meanings for their actions, affirm their individualities, and enter into relationship with the world. Schooling represents to them as an horizon, a goal, a necessity or a desire. Young people's presence in school is characterized by strategies of appropriation of what school produces, strategies of integration in the space-time of school, and strategies of resistance to the mechanisms of acculturation diffused in their daily life. However, there is, in the school, a conjugation of mechanisms and practices that includes poor young people in a degraded way in the teaching system and that, at the same time, excludes them, and integrate them in the larger social dynamics. A silent production of failure is at work in the interior of the school system, together with the noisy entrance of this young boys and girls in the classrooms.

Keywords: school experience, juvenile identities, young people's condition

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
O TEMA	3
O OBJETO	6
COMO SE ORGANIZA ESTA PESQUISA	8
O CONTEXTO DA PESQUISA	11
1.1 QUEM SÃO OS JOVENS DAS PERIFERIAS URBANAS?	14
1.2 OS JOVENS PESQUISADOS	19
1.3 A COLETA DOS DADOS	21
1.3.1 <i>A entrevista em grupo</i>	21
1.3.2 <i>As entrevistas individuais</i>	24
1.3.3 <i>A observação participante</i>	26
1.4 O CAMPO DA PESQUISA	28
1.4.1 <i>O Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo - SP</i>	28
1.4.2 <i>A cidade de São Bernardo do Campo</i>	31
1.5 O TRABALHO ANALÍTICO	34
1.5.1 <i>Eixos de análise</i>	36
A INVENÇÃO DA JUVENTUDE	41
2.1 O QUE É A JUVENTUDE?	42
2.2 A EMERGÊNCIA DA CONDIÇÃO JUVENIL	51
2.2.1 <i>A juventude como um tempo social</i>	58
2.2.2 <i>A constituição das identidades juvenis</i>	63
2.2.3 <i>A constituição dos atores coletivos juvenis</i>	73
2.3 A SITUAÇÃO JUVENIL: A CONCRETUDE DOS MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO	82
2.3.1 <i>Territórios culturais, lazer e sociabilidades juvenis</i>	83
2.3.2 <i>Tribalização e grupos culturais</i>	87
2.3.3 <i>Juventude, signos da juvenilização social e consumos culturais</i>	89
2.3.4 <i>Identidades corporais</i>	92
2.3.5 <i>Juventude e relações de gênero</i>	94
2.4 JUVENTUDE LATINO-AMERICANA: INSTITUCIONALIDADE PÚBLICA E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE .	96
2.4.1 <i>Jovens latino-americanos: um conjunto geracional ou uma diversidade social?</i>	99
2.5 OS JOVENS NO BRASIL: UNIVERSALIDADE E DIFERENCIAÇÃO	102
2.5.1 <i>Jovens e mundo do trabalho</i>	107
2.5.2 <i>Jovens e escola</i>	114
NOS INTERSTÍCIOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	120
3.1 ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	124
3.1.1 <i>Reformas educacionais e democratização do ensino: em que ordem?</i>	128
3.2 A CULTURA QUE SE (RE)PRODUZ ESCOLA: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS	135
3.3 A CONSTITUIÇÃO DOS ATORES JUVENIS NO COTIDIANO ESCOLAR	142
3.3.1 <i>A subjetividade da experiência escolar juvenil</i>	148
3.3.2 <i>O espaço-tempo como locus da relação jovens e escola</i>	156
IDENTIDADES JUVENIS E ESCOLARIZAÇÃO	166
4.1 EIXO ESTRUTURAL: A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES JUVENIS.....	167
4.1.1 <i>Os jovens por suas singularidades</i>	170
4.1.2 <i>Os jovens por suas relações familiares</i>	189
4.1.3 <i>Os jovens por suas redes de sociabilidade</i>	199
4.2 EIXO LONGITUDINAL: OS JOVENS POR SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	207
4.2.1 <i>Experiência escolar e constituição identitária</i>	208
4.2.2 <i>Entre apropriação e recusa: uma relação instrumental</i>	217
4.2.3 <i>Entre o sonho e a realidade: os jovens e as vicissitudes da massificação do ensino</i>	223

4.2.4	<i>A participação da família nos percursos escolares</i>	232
4.2.5	<i>A (in)conciliável relação jovens, mundo da escola e mundo do trabalho</i>	241
4.3	EIXO INTERACIONAL: TEMPO E ESPAÇO COMO <i>LOCUS</i> DA RELAÇÃO DOS JOVENS COM O UNIVERSO ESCOLAR	250
4.3.1	<i>Os modos juvenis de “habitar” a escola</i>	253
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
	REFERÊNCIAS	274

Apresentação

Minha pesquisa é parte constitutiva de minha história. E por certo, de minha “obsessiva” adesão à escola. Entrei na escola aos seis anos e dela jamais saí. Vi e vejo passarem pela escola as gerações que me antecederam, as gerações que me precedem, e até hoje a escolarização é algo que me inquieta. Considero o conhecimento um importante instrumento de emancipação social. E creio que a escola tem a hegemonia no acesso e na transmissão do conhecimento socialmente relevante. Pode-se aprender a ler, escrever e interpretar em qualquer parte, mas o modo escolar de fazê-lo massivamente me parece ser o mais eficaz, o de efeito mais duradouro e, por vezes, o que influencia outros lugares e espaços sociais.

A escola é também um importante agente civilizatório. Foi na escola onde aprendi a “estudar”, “falar”, “conversar” e até “comer”. Lembro-me de que, quando retornávamos do recreio com as mãos cheias de biscoitos, minha professora primária pegava alguns de nossos biscoitos e nos ensinava a mastigar, a sentar à mesa para comer. E nos explicava ainda outras coisas importantes para a vida social, como lavar as mãos antes das refeições. Não sei se aprendi tudo que deveria ter aprendido. Mas depois de observar tantas trajetórias escolares, incluindo meu próprio processo de escolarização, dedico grande parte da minha vida a conhecer esta instituição socializadora chamada escola.

Há algumas décadas, se tivesse que descrever a escola, iria compará-la a uma grande cavidade estomacal que recebia, a cada início de ano letivo, grandes quantidades de alunos. Passados alguns meses, anos, digeriria alguns e rapidamente regurgitava outros tantos. Foi desta observação que “nasceu” a dissertação de Mestrado, finalizada em 1996. De tanto assistir a um contínuo regurgitamento de alunos, quis saber o que as crianças e adolescentes, em suas trajetórias de fracassos escolares, diziam da escola e dos sentimentos que nutriam em relação a ela.

Porque também as crianças, adolescentes e jovens são parte de minha história. Há duas décadas tenho me dedicado à militância em movimentos sociais de luta pela defesa dos direitos da criança pelo protagonismo infanto-juvenil. No Movimento Nacional Meninos e

Meninas de Rua (MNMMR)² e no trabalho como coordenadora pedagógica, vi crescerem as crianças e adolescentes. Na negatividade das estatísticas de violência, desemprego, baixa escolaridade, aqueles meninos e meninas são os jovens pobres descritos através de estereótipos pela mídia e pela opinião pública. Mas também na positividade do seu protagonismo e na força de suas variadas formas de expressão cultural, estes sujeitos se apropriam da condição juvenil e se fazem atores na relação com seus pares e com o mundo social.

Tempos depois de narrar as crianças e adolescentes expulsos do sistema escolar e na iminência de um processo de expansão do sistema de ensino, tenho comigo uma outra metáfora para descrever a escola. Para mim, a instituição escolar tornou-se um grande ruminadouro. Dotada de um estômago duplo e com muitas cavidades, ela “recebe” a massa de alunos, porém a digestão agora é um processo longo. Um processo de deposição-regurgitação-remastigação que, ao invés de reverter-se em benefícios para os alunos, culmina numa escolarização precária, cuja finalidade é ela mesma.

Reconstituo minha trajetória após o Mestrado e percebo minha insistência no “problema da escola e da escolarização dos filhos da classe trabalhadora”. Entre 1996 e 1997, por meio de uma parceria entre o Instituto Marista de Solidariedade e Comissão Local do MNMMR, desenvolvemos um projeto inovador com 300 crianças e adolescentes das periferias urbanas de minha cidade natal, Colatina-ES. Buscávamos construir uma escola integral e desenvolver uma proposta pedagógica que articulasse efetivamente a relação família-escola-comunidade e que contemplasse as crianças e adolescentes que, por razões diversas, estavam excluídos do sistema regular de ensino.

Em 1998, por razões profissionais, decido trabalhar na Universidade Vale do Rio Doce e, por isso, passo a morar em Governador Valadares-MG. No ano de 1999, após a divulgação de uma pesquisa estadual sobre os índices de analfabetismo na região, iniciamos um projeto de educação de jovens e adultos que, em princípio, atenderia os funcionários da universidade, de empresas prestadoras de serviços e comunidades no entorno dos *campi*. O projeto visava discutir a questão da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que

² A sigla MNMMR quer dizer Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que se organiza nacional, estadual e municipalmente por meio da Comissão Nacional, Comissões Estaduais e Comissões Locais. Para o trabalho descrito, foram se agregando outras entidades parceiras, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente, o Conselho Tutelar, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), o orfanato Lar Fabiano de Cristo, Casa de Acolhida da Pastoral do Menor, Pastoral da Juventude, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Assistência Social. O trabalho pedagógico era direcionado, prioritariamente, para as crianças e adolescentes em situação de risco, a saber: adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas, crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, vítimas de maus-tratos e de violência doméstica e órfãos.

demandava políticas específicas no município. Também funcionaria como uma extensão universitária, um espaço formativo para os estudantes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Não paramos por aí. O projeto foi se conformando numa atividade de ensino, de extensão (em parceria com as Secretarias de Educação, de Assistência Social e os movimentos sociais da cidade) e de pesquisa³.

Retomo o trabalho com os adolescentes e jovens. Eles procuram a Educação de Jovens e Adultos em busca do tempo “escolar” perdido. E eu começo a me perguntar: o que ficou perdido no tempo fora da escola? O que precisa ser recuperado? Que linearidade foi interrompida no processo de escolarização destes jovens? Como ser jovem no seu tempo e resgatar o sentimento de pertença a um tempo e espaço escolares? Passo a observar os modos de socialização que os jovens constituem no interior da escola: a apropriação do tempo e espaço escolares – recreio, entrada, as idas ao banheiro, as saídas da sala no decorrer das aulas. Uma inquietação: será que as constantes “demoras” dos jovens no banheiro e o bate-papo fora da sala podem ser tomados por nós, por exemplo, como um tempo de “aprendizado” escolar e não uma atitude de passividade, distanciamento, insujeição ou indisciplina?

Como disse Adélia Prado no poema *Limites*, posso, agora, em meio à tessitura desta tese de doutorado, dizer que um dia me dei conta de que possuo um tema indesligável de mim. Um tema que se circunscreve em minha história. E por isso ele, às vezes, até me parece recorrente, repetitivo. Olhando ao meu redor, percebo, intuo, que não é bem assim. Não é que o tema seja recorrente. Recorrentes são os modos de expropriação da infância que, de tanto se repetir, se estendem aos jovens. São recorrentes também os processos excludentes e includentes de uma ordem capitalista que cada vez mais desumaniza a todos nós: incluídos e excluídos. São ainda estranhamente recorrentes os discursos de que a escola é de todos, a escola é democrática, a escola é o lugar da diversidade social e cultural.

O tema

A presença da temática juventude no debate acerca das políticas públicas sociais não é fato recente. Conhecidos como vítimas ou protagonistas de problemas sociais, entre eles a violência, o desemprego e mais recentemente as DST/Aids, os jovens pobres, dimensionados

³ Dentre as pesquisas originadas no projeto, destacamos a pesquisa intitulada **A articulação entre experiência social e tempo escolar no processo de escolarização de jovens das camadas populares**, realizada com estudantes do ensino fundamental e médio das escolas públicas de Governador Valadares-MG, cujos resultados parciais foram apresentados na 29ª Reunião Anual da Anped, em 2006 e publicados na Revista do Programa Alfabetização Solidária, São Paulo: Unimarçó, v. 6, p. 113-127, 2006, conforme indicado em referência bibliográfica.

como “problemas”, entraram na pauta das políticas sociais desde o início da década de 1980. Contudo, o aumento da população juvenil entre 15 e 24 anos, as mudanças impostas pela mundialização do capital, bem como o protagonismo destes atores no cenário social são fatos que têm reconvertido o olhar sobre a juventude como um grupo específico que demanda políticas sociais setoriais e ações articuladas no campo da educação básica e superior.

Ao fazer o balanço da produção teórica sobre a juventude, Sposito (2000) assinala que os estudos inspirados na emergência do movimento estudantil da década de 1960 centram suas investigações nas formas de mobilização estudantil, mas poucas pesquisas têm examinado a hipótese sobre “[...] a constituição de atores jovens em suas relações com a educação escolar” (SPOSITO, 2000, p. 90). Já Abramo (1997) salienta um outro viés, que concentra sua reflexão nos sistemas e instituições presentes na vida dos jovens, sem, contudo, enfocá-los como sujeitos na maneira como se relacionam com tais sistemas e instituições. Nosso trabalho investigativo se inscreve e converge nestas duas direções. Em primeiro lugar, buscamos evidenciar a emergência da juventude no cenário social e a conseqüente mobilização destes sujeitos em torno de práticas culturais que os particularizam. Segundo, examinamos a relação que os jovens estabelecem com a escola.

No entanto, já afirmava Bourdieu: “*A juventude é somente uma palavra*”⁴. Por isso, ao dirigir-se para a ação juvenil em meio escolar, esta pesquisa faz outra distinção. Nosso enfoque será sobre os segmentos juvenis que, pelos processos de multiplicação das desigualdades sociais, se singularizam nesta categoria plural denominada “juventude”. Os jovens que interrogamos constituem um grupo para o qual a escola, ainda que democrática, e o ensino, ainda que massificado, restam inacessíveis. E quando adentram o espaço escolar, este não se constitui um espaço significativo de aprendizado e sociabilidade. Estão na escola, mas não experimentam a condição de estudantes. Estudam, “concluem” as etapas de ensino, mas os significados de suas apropriações escolares não coincidem com as expectativas geradas. A certificação escolar não encerra os sentidos e significados depositados nela.

Os jovens de quem se fala são oriundos das camadas populares e compõem uma parcela significativa dos alunos que buscam o acesso ao ensino fundamental e ensino médio⁵.

⁴ “La ‘jeunesse’ n’est qu’un mot” (BOURDIEU, 2002, p. 143, grifo e tradução nossa).

⁵ No documento **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**, Sposito (2003b) apresenta dados sobre a escolarização juvenil, informando um expressivo crescimento na década de 1990. Baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD 2001), observa que o volume de estudantes entre 15 e 24 anos passou de 11, 7 milhões, em 1995, para 16,2 milhões, em 2001. O ensino médio registrou um crescimento absoluto de 3 milhões de matrículas. Também houve um aumento relativo no ensino superior, passando de 1,1 milhão para 2,1 milhões. Entretanto, a expansão neste nível de ensino ocorreu pela ação da iniciativa privada, o que acentua as desigualdades na oferta. Os dados apresentam também a permanência nas distorções idade-série. Dos 8,4 milhões de estudantes de 15 a 17 anos matriculados em 2001,

Uma primeira aproximação com os segmentos juvenis nos indica suas dificuldades em manter uma trajetória regular na educação básica. Quando conseguem concluir o ensino fundamental, é o trabalho formal, informal ou subemprego que ocupa o lugar da escola em suas vidas. O ensino médio é, para uma grande maioria, relegado ao segundo plano e, quando possível, ao ensino noturno. A conclusão do ensino médio é, para boa parte dos jovens pobres, o ponto final da escolarização.

Insistentemente, os jovens estão na escola, apesar de a passagem para a segunda etapa do ensino fundamental, para o primeiro ano do ensino médio⁶ e, em seguida, para ensino universitário, consistir nos “gargalos” de suas trajetórias escolares. Quando falam de seu pertencimento ao meio escolar, demonstram uma incompreensão ou uma certa incapacidade para lidar com este aparato institucional. Desconhecem suas regras, seus códigos, suas exigências e quais conhecimentos deveriam alcançar. Uma análise do que ocorre nestes momentos da escolarização dos jovens das camadas populares pode evidenciar uma tensão entre as condições estruturais da vida juvenil e as exigências e regularidades do mundo escolar.

Os jovens oriundos das camadas populares vivem, atesta Bourdieu (1998), um dos efeitos mais potentes e mais ocultos de um jogo duplo do qual participa a instituição escolar na sua relação com o espaço das posições sociais. Vivem o mal-estar crônico de uma experiência escolar que mais se parece uma espécie de blefe permanente. O descontentamento e a desilusão são as conseqüências da perda da eficácia simbólica da escola. Ao “diploma” escolar eram creditadas as perspectivas de mobilidade social, as chances de acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho formal. Contudo, de posse do certificado, os jovens se deparam com a dura realidade. A escola os prepara para um mercado de trabalho que não existe ou que oferece exíguas chances de acesso. O ensino médio que, à época de seus pais, era uma vantagem sobre a concorrência, hoje inflaciona o mercado de trabalho a tal ponto que

4,4 milhões ainda cursavam o ensino fundamental. Ou seja, se considerarmos a idade ideal para a conclusão este nível de ensino (14 anos), 50% dos jovens têm algum tipo de atraso. No ensino médio, as distorções são ainda maiores. Do total de matrícula dos jovens até 24 anos – 7,6 milhões – havia somente 3,9 na faixa etária prevista para este nível de ensino, 15 a 17 anos. Em termos de escolaridade juvenil, houve melhorias: entre 1991 e 2000, a população juvenil de 15 a 24 anos passou de 5,5 anos para 7 anos de estudo. Também a taxa de analfabetismo funcional decresceu, segundo dados de pesquisa nacional conduzida pelo Instituto Paula Montenegro e Ação Educativa. Em 2000, havia 16,3% de analfabetos funcionais entre os jovens de 20 a 24 anos e 15,1% na faixa etária de 15 a 19 anos. Todavia, em 2003 apenas 47% dos jovens de 15 a 24 anos entrevistados apresentavam pleno domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. E somente 35% apresentavam um nível básico de alfabetização, ou seja, a capacidade de localizar informações em textos curtos. Não obstante a expansão do ensino, em 2000 mais da metade da população juvenil na faixa etária entre 15 e 24 anos continuava fora da escola (cerca de 18 milhões) e destes, a maioria não havia completado o ensino fundamental.

⁶ Com base nos dados do Censo Escolar 2001, realizado pelo MEC/Inep, Cury (2002) afirma que, dos 8,4 milhões de matrículas de jovens no ensino médio, apenas 1,8 milhão conclui essa etapa do ensino.

o ensino superior passa a ser a nova possibilidade de ascensão social. Este, todavia, perde seu valor à medida que é alcançado.

O objeto

A pesquisa busca evidenciar se e em que medida a instituição escolar participa na constituição das identidades juvenis. Esta investigação dirige-se para um grupo de jovens, com idade variável entre 17 e 26 anos, que habitam a periferia da cidade de São Bernardo do Campo e objetiva compreender os sentidos e significados da experiência escolar para estes sujeitos.

O objeto desta investigação declarava-se na convivência diária com jovens inseridos nas escolas e em espaços de educação não-formal. Foi tomando forma nas discussões com colegas, nas conversas com os jovens, nas leituras recomendadas e nas pesquisas que fazíamos em equipe. Observar os jovens em seus cotidianos escolares, nos “enfrentamentos” diários da condição de aluno, foi suscitando certas interrogações, a saber: Como estes jovens descrevem sua experiência escolar? Que marcas a escola imprime na identidade destes sujeitos? Como constroem seus percursos escolares em direção a uma escolarização alongada? Quais significados os jovens atribuem à escolarização? Qual o lugar da escola na vida cotidiana destes sujeitos? A escolarização constitui um instrumento de emancipação econômica e social? Quais as relações entre as expectativas dos jovens e os resultados de sua escolarização?

Perguntas sempre anunciam respostas, ainda que provisórias. Minhas indagações eram assim respondidas: a) a apropriação da experiência escolar não se efetiva do mesmo modo para todos os jovens. Nos processos de inserção e transição escolar, estão contidas estratégias de apropriação, lógicas de integração e redes de sociabilidade que singularizam suas experiências escolares; b) a escola tal como se configura hoje é um campo conflitual e a inscrição dos jovens no sistema escolar é pautada por mecanismos invisibilizados em sua condição de alunos; c) o alongamento da escolarização é vivido pelos jovens como uma farsa em relação às suas expectativas porque o acesso à escola não vem acompanhado de uma formação que lhes garanta a mobilidade social pretendida e a execução de projetos de longo prazo.

O cruzamento das hipóteses com o objetivo geral da pesquisa indicou dois outros objetivos a serem perscrutados: a) analisar dois componentes que incidem sobre a experiência escolar, a saber: o lugar que a escola ocupa na vida destes sujeitos e a importância da

formação escolar no tocante a seus projetos pessoais; e b) identificar as formas pelas quais os jovens constroem seu pertencimento ao meio escolar.

No complexo universo juvenil, esta pesquisa dirige-se a um coletivo específico. São sujeitos que transitam por diferentes instituições, nas quais inscrevem sua experiência. Os jovens pesquisados se constituem atores coletivos ao exercerem papéis de liderança entre seus pares, na família ou na comunidade. Por suas trajetórias de participação em movimentos sociais e por suas vivências, apresentam particularidades nas suas variadas formas de apropriação da experiência escolar. Denunciam os problemas vividos na instituição escolar, mostram na vivência cotidiana a desinstitucionalização da escola. Reconstituem uma relação particularizada com o universo escolar. Circunscrevem novos contornos para a escola.

É importante notar que, no campo das ciências humanas, o dado não é dado e é nas margens de um problema aparentemente esmiuçado que as interrogações se manifestam. Quando as interpretações elaboradas nas últimas décadas pareciam haver esgotado o tema do acesso e da permanência dos filhos da classe trabalhadora no sistema de ensino, a realidade social revela outras matizes do fenômeno educacional: a democratização do ensino vem acompanhada de uma multiplicação das desigualdades sociais e encobre os problemas estruturais do ensino que parecem ter sido deslocados para a conclusão do ensino fundamental e médio da maioria dos jovens brasileiros.

Os estudos qualitativos de trajetórias escolares dos jovens das camadas médias e populares têm explicitado que tais desigualdades sociais se reproduzem no interior do sistema escolar. No revés da democratização do acesso ao sistema de ensino, a escola se desinstitucionaliza e abre mão de seu papel socializador e formativo. Com isso, os jovens entram no sistema de ensino levando consigo as expectativas de mobilidade social e de realização pessoal geradas nos discursos da democratização do ensino. Grande parcela destes sujeitos conclui a educação básica e se depara com as poucas chances de inserção no mercado de trabalho ou de consolidar seus projetos pessoais. Há, porém, aqueles que apresentam trajetórias escolares de sucesso, a despeito das condições de precariedade nas quais se constroem. Com a diversidade dos jovens que acessam o sistema de ensino coincidem modos heterogêneos de construção da experiência escolar.

Como se organiza esta pesquisa

No “desenho” final de um objeto nem sempre aparecem os rascunhos, as tentativas, as idas e vindas teóricas e, no nosso caso, a convivência com o tema. Tudo se passa como se tivesse começado e finalizado ali, no trabalho apresentado. Um bom exemplo da densidade de um processo de criação são os rascunhos, as provas que antecederam a pintura do quadro *Guernica*, de Pablo Picasso. A obra é, certamente, um exemplo de primor, de rigor, de composição. Os quadros-rascunho que antecederam a obra-prima são também um exemplo de como as assimetrias, as leituras possíveis, as testagens, a “liberdade” são o que fazem a criação. Quando vemos o quadro, pensamos: “E Picasso criou a *Guernica*”. Ao me deparar com os rascunhos que o pintor fizera durante anos, fiquei intrigada e pensei: “E dos rascunhos de Picasso nasceu a *Guernica*”. Guardadas as devidas proporções entre este trabalho investigativo e uma obra de rara beleza, mas fazendo um uso metafórico do gesto do pintor, o objeto de investigação tal como o concebemos resulta dos inacabados rascunhos, ensaios e tentativas de fazer de uma questão objetivamente formulada a síntese das indagações e do esforço teórico, empírico e analítico empreendido em minha trajetória de pesquisadora.

No primeiro capítulo desta tese, descrevo o caminho percorrido para a sua construção. Naquilo que chamo de *referencial teórico-metodológico*, estão explicitadas minha familiaridade, minhas adesões ao objeto, às teorias, aos sujeitos e ao campo de investigação. Contextualizo a pesquisa, dizendo que os sujeitos investigados são 7 homens e 4 mulheres da periferia urbana com os quais interagi no período de 2005-2007. Tal interação foi mediada pelo Projeto Meninos e Meninas de Rua e construída no trabalho de observação, entrevistas individuais e entrevistas de grupo.

A escolha dos sujeitos pautou-se nos seguintes critérios: estudar em escolas públicas da Região do ABC, estar matriculados no ensino fundamental e médio ou tê-los concluído na última década; ter uma trajetória que os constitui como grupo. Neste caso, os jovens pesquisados organizam-se em torno de núcleos de base, vinculados ao Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo. Participam também de outros espaços sócio-formativos como grupos culturais, partidos políticos, sindicatos e movimentos sociais.

No segundo capítulo, faço minha aproximação teórica com o tema da juventude. Parto do conceito para chegar à condição juvenil e desta para a situação juvenil latino-americana e brasileira. Ao examinar o conceito, pergunto de antemão o que é a juventude e as respostas vieram sob pontos de vista históricos, psicológicos, antropológicos e sociológicos. Mediante este quadro analítico, quis saber: como se passa de uma configuração geracional a uma

condição social? Que aspectos da vida social fazem da juventude algo mais que uma fase da vida? À medida que me aproximava das respostas, outras se interpunham: como se constitui a realidade juvenil? De que maneira este grupo social se institui? Como se situam os jovens por mim pesquisados?

O terceiro capítulo é resultado de um diálogo com historiadores e sociólogos acerca da escola. Proponho uma análise sócio-histórica da instituição escolar, de sua constituição, dos conflitos sociais que a atravessam e de sua capacidade de sedimentação, de produzir cultura própria. A cultura escolar torna-se campo privilegiado nesta análise porque os jovens que adentram o espaço da escola são sujeitos sócio-culturais que se inscrevem ali na condição de atores e assim constroem suas experiências. Em decorrência disso, o tempo e o espaço são duas dimensões do agir coletivo juvenil que confrontam o instituído culturalmente pela escola.

Ao interpretar a realidade observada, procuro, no quarto capítulo, dialogar com os jovens através de seus depoimentos e minhas observações, com os pesquisadores através de suas reflexões e teorias para tecer minha narrativa deste acontecimento social que é a experiência escolar juvenil. Na construção desta narrativa, faço um cruzamento do objeto, dos meus objetivos e das minhas hipóteses para encontrar-me com as identidades juvenis em seus processos de constituição biográfica, em seus trajetos escolares e em seus modos de interação com a escola.

Segundo Bourdieu (2001), no momento em que o pesquisador admite que a familiaridade leva necessariamente à indiferença, a escuta e o diálogo são importantes instrumentos de pesquisa; a refutação é, no caso humano, mais importante que a confirmação. Para o sociólogo, a verdadeira ruptura que o investigador deve fazer ao tomar um objeto é realizar a construção social do objeto pré-construído, questionar o próprio interesse conhecendo seu princípio, tomar uma postura ativa e sistemática e não “[...] ser apenas instrumento daquilo que ele quer pensar” (BOURDIEU, 2001, p. 36). Um objeto científico constrói em torno de si um espaço de relações que não pode ser ignorado pelo investigador. Encontrar-se com o objeto neste desconhecido “espaço de relações” requer certa ousadia para assumir os riscos de comprometer-se com o inusitado, de deparar-se com o imprevisível.

Requer ainda maior ousadia para romper as fronteiras das correntes doutrinárias e produzir uma iconografia do social, reivindicando

[...] a possibilidade de estudar, do modo mais pertinente possível, a diversidade das formas da vida social. [...] De criar (descobrir) espaços, brechas, intervalos nos feudos do saber apropriados pelos paradigmas todo-

poderosos que nos deixam em becos sem saída para a produção de novos conhecimentos sociológicos. Abandonemos essas disposições conformistas de quem está inscrito numa “lógica da reprodução acadêmica” e que levam Bourdieu a contestar o ensino da sociologia que tende a perpetuar e a canonizar oposições fictícias quer entre autores (Weber / Marx / Durkheim / Goffman), quer entre métodos (macrossociologia / microssociologia), quer ainda entre conceitos (estruturas / interações) (PAIS, 2001, p. 45, grifos do autor).

Por isso, assumo em primeira mão que esta é uma pesquisa endereçada e interessada. Endereçada para o universo dos jovens que estão na escola, para os profissionais que trabalham com esses jovens, para os atores sociais que elaboram as políticas públicas educacionais e, principalmente, para os jovens investigados. Interessada pelas identidades coletivas juvenis que se configuram no cenário social e que fazem da escola lócus de sociabilidade e formação. E isto só pode ser feito se adentrarmos nas assimétricas, instáveis e fluidas trajetórias escolares dos jovens. Por isso mesmo, enredar por tais trajetórias constitui, para mim um risco e um desafio. O risco é de habitar distintos lugares teóricos. O desafio está em fazer com que o trabalho interpretativo, que é profundamente subjetivo e pessoal, evoque e coloque o leitor em contato com os sujeitos e suas histórias, também profundamente singulares.

*Uma noite me dei conta de que possuía uma história,
Contínua, desde o meu nascimento indesligável de mim.
E de que era monótona com sua feira de lábios, narizes,
modos de voz e gesto repetindo-se.*

Limites – Adélia Prado

O contexto da pesquisa

Se a pesquisa é uma prática carregada de subjetividade, começo então por enfatizar meu modo de fazer pesquisa: “eu nasci no morro⁷”. Atuo em movimentos sociais há vinte anos. É esta a marca que carrego em minha atividade acadêmica. É na relação com os movimentos sociais que se constitui minha trajetória profissional. Minha atuação como pesquisadora é mediada pela inserção nas lutas populares, pelas práticas produzidas em contextos sociais e políticos de mobilização e luta por direitos fundamentais à existência humana. Conseqüentemente, meu recorte de pesquisa orienta-se para os temas que emergem na reflexão sobre estas práticas. E meu olhar investigativo dirige-se para os sujeitos em suas interações cotidianas. Sujeitos para os quais se dirigem também meus afetos.

Também o processo da pesquisa e a escolha do objeto implicam de antemão minha própria relação com a escola. Uma relação que, em parte, se assemelha à de alguns jovens pesquisados. Em meu percurso escolar, tive que lidar, cotidianamente, com as limitações impostas pelo trabalho, a falta de tempo e de dinheiro para participar das mesmas atividades que os colegas. À medida que avançava na série, as salas de aula, o tipo de escola, a postura dos professores e o grupo de pares refletiam uma seleção social, econômica, étnica e cultural que marcava duramente aqueles que – como eu – não deveriam estar ali.

Estou certa de que minha história, meus sentimentos, o desejo de saber o que mudou nesta escola, quais são os novos desafios encarados pelos sujeitos que adentram o espaço escolar, como constroem suas trajetórias biográficas escolares constituem as “profundas e inconscientes adesões” de que fala Bourdieu (2001). Cresci na favela, sem água, sem luz, sem saneamento básico, em meio a muita violência, com a arregimentação de crianças e jovens pelo narcotráfico e para a prostituição infanto-juvenil. Convivi com uma polícia invasiva e conivente com o narcotráfico. Vi morrerem violentamente quase todos os meus colegas da escola primária, um a um. Vi engravidarem precocemente e se prostituírem muitas de minhas colegas que tentavam, como eu, concluir o ensino fundamental. Vi outras que se tornaram

⁷ Trecho de uma entrevista com Cartola, gravada no disco *Cartola – Documento Inédito*. Na entrevista, Cartola explica como o lugar onde nasceu e viveu foi sua inspiração para compor e cantar. Afirma que a essência de sua música está na paisagem e no cotidiano do morro. Assim, ele e sua música só podem ser compreendidos a partir daquele lugar.

ladras ou se casaram com bandidos. Somos poucos os que conseguiram romper este ciclo. Em 1985, eu era a primeira adolescente do bairro a concluir o ensino médio noturno. Em 1987, concluía o Magistério (diurno). Em 1991, concluía o curso de Pedagogia. São estes os afetos que enredam minha pesquisa e é deste lugar social que me desloco para investigar o social.

Por isso, pesquiso as relações que jovens urbanos e pobres mantêm com a escola. Falo de jovens urbanos porque é na urbanidade que se localiza meu olhar sobre a juventude. Mais especificamente, porque são as periferias urbanas, as favelas, os lugares onde vivem os sujeitos para os quais dirijo minha atenção. São estes os lugares nos quais aprendi a me relacionar com o mundo. É do ponto de vista da urbanidade que observo o mundo, as relações sociais. É a periferia meu ponto de contato com a realidade. É a realidade social meu ponto de contato com a teoria. São estes os primeiros contornos da pesquisa que me levaram a investigar a efetividade da educação escolar no cotidiano dos jovens da periferia urbana.

Se, por um lado, a realidade social faz de mim uma pesquisadora militante, por outro, a academia foi o lugar onde aprendi que toda investigação científica obriga a uma postura ética na apresentação do processo que a gerou. Compreendi que “a ausência de critérios absolutos não deve significar a ausência absoluta de critérios⁸”. O pesquisador deve dizer como realizou a investigação, que procedimentos empíricos utilizou na “captura” ou na compreensão do fenômeno. Também precisa declarar como realizou a escolha do campo de pesquisa e como os sujeitos foram selecionados. Pura objetividade? Nem tanto. É por essa razão que considero fundamental informar os “indicadores objetivos e subjetivos⁹” que influenciaram nas escolhas e nas decisões.

Tomo esta pesquisa como um processo dialético. Uma dialeticidade que caracteriza tanto a atividade científica como a própria prática investigativa da pesquisadora: uma ação que demanda reflexão. Uma reflexão que só tem sentido se retorna à prática e, ao mesmo tempo em que a reelabora, apresenta novos elementos à reflexão. Um processo reflexivo¹⁰

⁸ Citação atribuída a Chalmers, s.d.

⁹ Ao selecionar as três comunidades que comporiam o mosaico de sua pesquisa sobre as culturas juvenis em Lisboa, Pais (1993) afirma a utilização de indicadores objetivos e subjetivos. O autor tinha como critério objetivo apriorístico encontrar jovens imersos em determinadas condições sociais. Contudo, a este “indicador objetivo” seguiu-se a opinião de informadores bem colocados, como sociólogos e arquitetos, que confirmaram as áreas delimitadas. O que pretendo ressaltar é que estes indicadores objetivos e subjetivos não aparecem somente na escolha dos procedimentos metodológicos e empíricos, como também na definição do objeto e das ancoragens teóricas.

¹⁰ A reflexividade é compreendida nesta pesquisa como o trabalho de colocar em discussão todo o processo da pesquisa, desde a escolha do tema, a definição do referencial teórico-metodológico, a coleta dos dados e sua análise, até o lugar ocupado pelo pesquisador, ou seja, as condições sociais de produção de suas próprias práticas. Melucci (2005) assevera que a reflexividade requer a capacidade de voltar continuamente sobre os procedimentos e sobre a prática da pesquisa, o que implica em saber lidar com a tensão permanente entre a responsabilidade do pesquisador, sua atuação profissional, as regras e a linguagem da prática científica e os

porque nele as relações teoria/práticas, sujeitos/objeto, pesquisadora/pesquisados e pesquisadora/campo/sujeitos estarão imersas num contexto relacional e situado. Explicar procedimentos, tornar conhecido o percurso deste trabalho, comunicar os resultados seria um exercício carregado de artificialidade se não fosse o momento adequado para introduzir a dimensão relacional que carrega a pesquisa.

Explicitar o modo como trabalho, como construo os dados, a posição que assumo no campo, as situações de observação, as questões que orientam a pesquisa, as posições teóricas iniciais, os erros e obstáculos atesta minha capacidade de tornar consciente e visível o processo de construção interna da pesquisa. Se o escritor social é um narrador, como sustenta Colombo (2005), os conteúdos de minha narrativa não são independentes de seu modo de

vínculos construídos com os sujeitos-atores e o campo social. O primeiro passo em direção à reflexividade, atesta Ranci (2005, p.62), é “incluir a relação com o ator social dentro do campo de observação do pesquisador, de modo a evidenciar as dinâmicas relacionais através das quais a distância emerge e contribui para a construção do objeto de pesquisa.” O estabelecimento de um contrato é uma forma de reduzir a opacidade da ação social, pois tornar explícitas as diferenças evita, de um lado, a identificação e, de outro, a objetivação. Para Melucci (2005) e seus colaboradores, esta virada hermenêutica no campo da pesquisa social só foi possível mediante a aceitação de que a investigação social não é somente uma exploração da realidade, mas também um jogo relacional, no qual são implicados o pesquisador e os atores sociais. Introduzir a dimensão relacional na pesquisa não significa relativizar os critérios de validade científica, nem pode ser uma espécie de subjetivação universal do conhecer. Ao contrário, as narrações reflexivas apresentam hipóteses, avançam em generalizações, ainda que sejam leituras posicionadas e parciais da realidade.

No nosso entendimento, Geertz (1989) enfatiza um posicionamento teórico mais próximo da semiótica ao acentuar que a pesquisa etnográfica e a análise antropológica não dependem de métodos, técnicas e processos (estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário etc), mas de assumir o risco elaborado para construir uma *descrição densa*, noção apresentada por Gilbert Ryle. Para Geertz, na coleta de dados o etnógrafo não enfrenta de fato o dado, mas uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas que se encontram sobrepostas, que são estranhas, irregulares e implícitas e que ele deve primeiro apreender e depois apresentar. Uma interpretação é, portanto, uma interpretação de segunda ou terceira mão, porque se constitui numa *fictio*, algo modelado, uma fabricação. E o ponto global da abordagem semiótica da cultura é sua função de auxiliar o etnógrafo a ganhar o mundo conceitual no qual vivem os sujeitos, de forma a poder dialogar com eles. A tensão entre a necessidade de penetrar um universo não-familiar e as exigências de avanços teóricos, entre a necessidade de apreender e a necessidade de analisar é tão grande quanto irremovível.

Bourdieu (2001) é outro autor que, em seu trabalho como pesquisador, sinaliza a importância de fazer a objetivação participante. Um exercício difícil que requer romper com as aderências e adesões mais profundas e inconscientes. Segundo Bourdieu, explicitar os sentimentos e objetivar a participação do pesquisador é o exercício mais necessário porque no objeto de pesquisa estão inscritos, implicitamente, os determinantes sociais, os interesses específicos condicionados ao pertencimento social e à posição que o investigador ocupa. Tudo o que antecipa a compreensão do mundo social e do objeto e se torna seu princípio de apreensão. O exercício de objetivação objetivista indicará o quanto somos capazes de nos servir da ciência para intervir no objeto. Mostrará também como um suposto metadiscorso pode tornar-se refém no jogo da aparente objetividade. É que na pesquisa social os próprios atores concorrem com o investigador no monopólio da verdade objetiva. Daí que a verdade dos discursos analisados pode ser a verdade do jogo no qual se envolve o pesquisador e não aquela que aparece efetivamente nos pormenores, nas estratégias retóricas, nas cumplicidades e nos antagonismos, enfim, nas estratégias discursivas dos diferentes atores sociais. “De facto, a ajuda mais decisiva, que a experiência permite que se dê ao investigador principiante, é a que consiste em incitá-lo a ter em consideração, na definição do seu projecto, as condições reais de realização, quer dizer, os meios, sobretudo em tempo e em competências específicas, de que ele dispõe (em especial, a natureza da sua experiência social, a formação que recebeu) e também as possibilidades de acesso a informadores e a informações, a documentos ou fontes, etc. Muitas vezes, é só a cabo de um verdadeiro trabalho de socioanálise que se pode realizar o casamento ideal de um investigador e do seu “objecto”, por meio de toda uma série de fases de sobreinvestimento e desinvestimento”(BOURDIEU,

produção. A reflexividade é uma maneira de aceitar esta evidência e abrir-me ao diálogo com outras possíveis interpretações. Quando a postura de exterioridade e de recuo frente ao objeto é inexequível, assumo meu engajamento disposta a reconstruir uma forma de objetividade, mudando de campo: de observador participante a participante observador¹¹.

Este modo de ir aos conceitos, de “entrar no jogo dos saberes”, como salienta Corazza (2002), é minha prática de pesquisa. É assim que penso, sinto, enfrento, interrogo e suspeito dos conceitos, dos “problemas” – sejam eles fundados na teoria ou na concretude da vida – que se apresentam no meu cotidiano. A autora assevera que não há, de antemão, nenhum critério que nos autorize a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa, este ou aquele constructo teórico. É nossa própria vida que nos encaminha para uma prática de pesquisa. Os métodos, os saberes disciplinares são pontes que ligam áreas do conhecimento até então separadas. São meus os caminhos, os lugares por onde passo e é minha a tarefa de encontrar “[...] pontos de silêncio, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados a serem ainda articulados. É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa ser escutado ecolalicamente” (CORAZZA, 2002, p.125).

1.1 Quem são os jovens das periferias urbanas?

*60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram
violência policial;
a cada 4 pessoas mortas pela polícia, 3 são negras;
nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros;
a cada 4 horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo;
aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente.
[...] Permaneço vivo, prossigo a mística!
27 anos, contrariando a estatística!
Eu sou apenas um rapaz latino americano
apoiado por mais de 50 mil manos!
Efeito colateral que seu sistema fez.
Racionais, capítulo 4 versículo 3!*

(Racionais MC's, Capítulo 4 Versículo 3)¹²

2001, p. 50).

¹¹ É esta postura teórico-metodológica que me possibilita ainda enfatizar na primeira pessoa do singular os meus engajamentos e individualizar minha participação no processo da pesquisa. Quanto opto pela primeira pessoa do plural, admito aí uma construção coletiva do texto produzida no diálogo com outros atores, dentre os quais teóricos, pesquisadores do tema e minha orientadora.

¹² A música *Capítulo 4 Versículo 3* foi gravada no CD *Racionais Ao Vivo*, em 2001. Disponível em: www.tsrocks.com/m/mcs_racionais_texts/capitulo_4_versiculo_3.html Acessado em 14 de dezembro de 2007.

Numa pesquisa empírica precisamos encarar o fato de que os conceitos, os constructos teóricos são o primeiro exercício de objetivação teórico-metodológica. É na reflexão epistemológica, na filtragem dos conceitos que um problema de pesquisa torna-se um objeto de investigação. Recorrendo ao projeto inicial de tese, observamos a profusão de conceitos que rodeavam a problematização do tema e que foram, paulatinamente, sendo afastados para dar lugar àqueles conceitos considerados essenciais à pesquisa. Iniciei o doutorado com a pretensão de investigar a relação entre o tempo social e o tempo escolar nos processos de escolarização juvenis e cheguei até aqui interessada em compreender os sentidos e significados da experiência escolar para jovens da periferia urbana.

De “posse” do objeto, decidi afinal interrogá-lo. A pergunta: *Quem são os jovens das periferias urbanas?* serviu para nos certificar do terreno movediço em que estávamos pisando. Era preciso recuar ao objeto e reconstituí-lo. Primeiro, falávamos de jovens e de experiência “escolar”. Segundo, de jovens urbanos e pobres. Problematizar o conceito de juventude e proceder ao seu *destrinçamento* foi, afinal, o trabalho de maior densidade nesta investigação teórica. Era por intermédio do substantivo jovens que transitaríamos até as adjetivações: urbanos e pobres.

Por essa razão, tratamos de aprofundar o conceito secundário – experiência escolar – levando em conta sua importância relativa ao conceito-chave juventude. A noção de “experiência” – que fundamenta esta investigação – emerge na discussão sobre a constituição das identidades juvenis, já que, para esta pesquisa, a experiência é uma propriedade, uma extensão do conceito juventude. O adjetivo “escolar”, por conseguinte, funciona como um indicador da experiência juvenil. Assim, não menos importante, mas hierarquicamente secundário, este argumento enfatiza o ponto aonde queremos chegar na experiência juvenil, a escola, ou melhor, seus processos de escolarização. A discussão do indicador escola será, portanto, apresentada em relação com o conceito de experiência e de juventude, como se verá mais detalhadamente no segundo capítulo.

A eleição do quadro teórico que sustenta a análise conceitual teve esse direcionamento. Não pretendíamos demarcar francas oposições teóricas e conceituais, tampouco estabelecer um quadro comparativo entre os diferentes autores. Nosso intuito foi buscar as coordenadas para um percurso ou, como afirma Corazza (2003), tornar visíveis as práticas teóricas que constituíram a “juventude” em um problema e aquelas perspectivas teóricas que estavam, de antemão, em consonância com nossas interrogações. Procurávamos, de outra feita, novas perspectivas teóricas, enfoques pouco visíveis e acobertados pelas macroenunciações. Por fim, procurávamos um modo de desvelar o objeto da investigação –

jovens urbanos pobres – e suas trajetórias escolares. Percorrer as teorias foi o jeito encontrado para aproximarmos e tornar visíveis os jovens que conhecíamos empiricamente e com os quais fazemos a interlocução.

O endereço da pesquisa – a periferia¹³ urbana – circunscreve teórica e empiricamente os jovens pesquisados num determinado pertencimento. Salvo exceções, os jovens que habitam as periferias urbanas são pobres¹⁴, porque constituem a classe social que vive do

¹³ Não é de nosso estrito interesse aprofundar o conceito de periferia, contudo ressaltamos que ao utilizá-lo nesta tese, valemo-nos da forma utilizada correntemente na qual a expressão serve para distinguir a condição de marginalidade atribuída aos sujeitos que vivem em condições de pobreza. Ao explicar que o local de moradia é um critério de diferenciação dos segmentos juvenis, Novaes (2006) afirma que atualmente denominam-se favelas, morros, subúrbios, vilas, periferias, conjuntos habitacionais ou comunidades o conjunto das áreas urbanas subjugadas pela violência, a corrupção dos traficantes e da polícia. Em *A família como espelho*, Sarti (1996) descreve detalhadamente o cotidiano do bairro pesquisado, a história e caracterização sócio-econômica de suas famílias. Diferenciando o morador de periferia (casa própria em terreno próprio ou casa alugada) do favelado (casa própria em terreno invadido), Sarti apropria-se do conceito em Valladares (1991, apud SARTI), para contextualizar o processo de periferização das metrópoles brasileiras que se consolida na década de 70 e desloca a pobreza urbana (favelas) do centro para as margens da cidade. Esta nova territorialidade da pobreza evidenciou o chamado morador de periferia em detrimento do favelado. O favelado é o pobre por excelência, aquele que não tem nada, o marginal. O favelado é mais pobre do que o pobre/morador de periferia. Ainda que os pobres estejam em toda a cidade, eles se concentram na periferia, um espaço próprio, reconhecidamente o seu lugar na cidade, o que o difere do morador das regiões centrais. A dicotomia centro-periferia produziu diversas dualidades: legal e ilegal, formal e informal, ideal e real... que, na prática constituíram o modo de encarar as relações humanas no meio urbano. Contrapondo-se à visão dualista e segmentada que interpreta o crescimento da cidade pelo modelo centro-periferia, Pereira (2005), no artigo *Dinâmica imobiliária e metropolização: a NOVA lógica do crescimento urbano em São Paulo*, assevera que o olhar intelectualizado sobre a modernização latino-americana encontra nesta dicotomia um modo de explicar a incapacidade da cidade em absorver determinados contingentes populacionais. As dinâmicas da modernização e da marginalidade eram explicadas como um dado da relação entre o moderno e o arcaico, que num processo de espacialização transfigura-se na dualidade centro-periferia. Todavia, declara o autor, a maneira como este modelo é aplicado na América Latina é insuficiente para compreender a unidade do todo, pois desconsidera a articulação entre as partes e porque justapõe espaços ricos e pobres e interpreta a cidade como um mosaico, onde se incrustam o centro vertical e a autoconstrução periférica. Neste dualismo, há uma lógica de dissociação das formas de produção, na medida em que os ricos vivem no lugar moderno e central e os pobres vivem a franca ebulição de uma urbanização sem urbanismo.

¹⁴ Também o conceito de pobreza não é o escopo nesta pesquisa, o que justifica sua exclusão do corpo deste trabalho. O que não nos impede de explicitar as bases teóricas das quais nos aproximamos ao utilizar a expressão *jovens pobres*. Usualmente, economistas e estatísticos definem a pobreza medindo o bem-estar de uma população em função do grau de desenvolvimento técnico e industrial dos modos de intervenção do Estado-providência. O objetivo aí são as relações de interdependência entre os indivíduos no interior de uma sociedade compreendida como um todo. Na obra *Os pobres*, Simmel (1998) junta-se ao ponto de vista dos sociólogos, ao considerar esta definição equivocada e arbitrária. Equivocada porque coloca o problema da pobreza em termos binários, ou seja, opõe as características dos pobres àquelas do resto da sociedade. Simmel toma como objeto de estudo as relações de assistência entre pobres, a pobreza e a sociedade na qual estes vivem. Na afirmação do sociólogo, pobre é aquela pessoa que possui meios (recursos) insuficientes para atender às suas finalidades e disso poderíamos pressupor que a pobreza é um sofrimento individual. Contudo, a pobreza é relativa porque não corresponde a uma simples relação entre meios individuais e finalidades individuais reais. A pobreza corresponde à relação entre finalidades e estatuto (*a priori* social) do indivíduo e é neste aspecto que se pode observar as diferenças sócio-históricas no grau de necessidade que cada grupo considera o ponto zero e os pontos superiores e inferiores em que começam a pobreza e a riqueza. É, pois, a sociedade por sua organização que define o lugar do pobre. Numa sociedade tribal, o pobre se inclui no interior do círculo desta tribo. Nas sociedades medievais, em que as relações éticas eram definidas pela Igreja, os pobres eram remetidos a certos tipos de organizações piedosas e a doação de esmolas era o modo solipsista de lidar com a pobreza. Lá, o receptor era excluído do processo teleológico, era um mero depositário da doação que, assim como a pobreza, era um fato puramente individual. Com a criação do Estado Moderno, há uma passagem histórica que merece ser

trabalho assalariado filhos de operários e, por conseguinte, segmentados nas camadas populares. Para chegar conceitualmente a estes jovens, há que se desconstruir um enredamento que os encerra na marginalidade, na condição de não-ser, na negatividade dos fatos jornalísticos e dos dados estatísticos, como bem dizem os Racionais em sua música: *“60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial...”*

No universo juvenil, são complexos e heterogêneos os modos de habitar a realidade. Os jovens pobres das periferias urbanas não são personagens de fatos jornalísticos, são atores que vivem de modo particularizado a condição juvenil. Ao inscrever suas experiências e suas ações no âmbito da “categoria juventude”, estes sujeitos rompem com o olhar acadêmico que

destacada, uma vez que este procura resolver as dificuldades sócio-éticas da assistência. No surgimento do Estado Moderno, os pobres pertenciam à comunidade para a qual contribuíam economicamente antes de seu empobrecimento; na sua consolidação, os pobres pertenciam à municipalidade que usufruiu de seus ganhos econômicos. Com o progresso econômico e a intensificação do fluxo migratório, o Estado passa a ser o responsável por todos e os pobres pertencem, a partir daí, a este grande círculo efetivo, constituindo não somente **uma parte do todo**, mas passando a ser tomados, eles mesmos, como **um todo**, uma entidade. Os pobres fazem parte de um círculo que se fecha nele mesmo. No Estado Moderno, a doação passa a constituir-se num fato social, pois há uma difusão de efeitos geradora de interação entre aquele que doa e aquele que recebe. A tentativa moderna de construir uma teleologia da coletividade permite que esta finalidade se coloque distante do indivíduo e retorne sobre ele sem, contudo, manter-se sobre o mesmo. A pobreza, afirma o autor, é uma invenção do Estado Moderno, ao criar a Assistência Social. Uma pessoa podia ser socialmente pobre, sem, contudo, recorrer à assistência. Com efeito, ninguém é pobre socialmente antes de ser assistido e, em termos sociológicos, a pobreza não vem primeiro, seguida da assistência, mas o oposto. Os pobres constituem, na sociedade moderna, uma síntese sociológica única, porque são homogêneos em relação a seu significado e seu lugar no corpo social, mas são destituídos de qualquer qualificação social. São sujeitos mais diversos, derivados de situações sociais mais distintas que flutuam num mesmo oceano.

De um ponto de vista individual, o pobre é o indivíduo desprovido de meios para suprir necessidades que a natureza impõe (alimentação, vestimenta, habitação) e aquelas necessidades típicas de cada classe social. Nas sociedades desenvolvidas, haverá sempre pobres em cada classe social, mas que não seriam pobres se existissem classes inferiores à sua. Contudo, a pobreza, segundo Simmel, não é somente material, mas é também psicológica e decorre do meio social. É possível que haja pobres que não sintam psicologicamente a falta de meios em relação com suas necessidades e pode haver ricos que se sintam psicologicamente pobres porque projetam desejos e objetivos distantes de sua classe social e de seus meios. “Os pobres, como categoria social, não são aqueles que sofrem privações específicas, mas aqueles que recebem ou deveriam receber assistência segundo as normas sociais. [...] Neste sentido a pobreza não pode ser definida como estado quantitativo em si mesma, mas somente em relação à reação social que resulta de uma situação específica” (p.96). Isto prova que o indivíduo é determinado pelo modo como a totalidade do seu grupo social se comporta em direção a ele. O conceito de personalidade não pode ser definido por uma característica interior que qualifica o indivíduo para um papel social específico, mas este reage ao jogo que a sociedade lhe imputa. A função social do pobre é ser objeto do rico e da sociedade. Ser um homem pobre não é pertencer à categoria social dos pobres. O indivíduo pobre pode pertencer à categoria de comerciante, artista, operário e ser definido pela pertença a estas categorias. Somente quando o operário, artista ou comerciante pobre precisa de assistência ou é assistido, ele se torna pobre. Os pobres não se constituem um grupo pela interação de seus membros, mas aos olhos da sociedade. A tendência moderna impôs sobre os pobres a constituição de uma classe na qual “[...] a unidade se funda sobre uma característica puramente passiva, a saber, o fato de que a sociedade reage e se conduz em direção ao pobre de uma maneira particular” (p. 101). A pobreza é um tipo de exclusão singular, porque, de um lado, os pobres são parte da unidade como membros da sociedade. De outro, constituem uma realidade social, o que os situa longe da unidade suprapessoal e abstrata da sociedade. Os pobres são como o estrangeiro que se encontra materialmente fora do grupo no qual reside. De certa maneira, estão no exterior do grupo, mas isto não é nada menos que um modo de interação particular que os vincula no seio da sociedade (inclusão excludente). De modo orgânico, os pobres participam do todo e é por essa razão que estão intimamente ligados aos objetivos da coletividade.

os encerrou na negatividade da violência e do desemprego. Os jovens pobres falam de si mesmos, expressam demandas e desejos. Anunciam isto em suas singulares experiências: “*Permaneço vivo, prossigo a mística! 27 anos, contrariando a estatística! Eu sou apenas um rapaz latino americano apoiado por mais de 50 mil manos!*”

Ao postular uma utilização mais dinâmica do conceito de juventude, Pais (1993, p. 56) argumenta que uma análise ascendente “dos modos de vida dos jovens partindo dos seus mecanismos infinitesimais, das estratégias e táticas quotidianas” pode evidenciar de que forma a sociedade se traduz na vida dos jovens. Falar em *juventudes* é afirmar uma maneira de fazer pesquisa em que a *situação* juvenil é o fator de compreensão das diferenças e desigualdades que atravessam a *condição* juvenil. A pergunta recai “[...] menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2005, p. 44). Explicitar a concepção de juventude consistiu num tipo de aproximação que nos permitiu avançar da noção mais ampliada da realidade juvenil – o ponto de vista histórico, antropológico e sociológico – para chegar às temáticas mais atuais e localizadas que adjetivam tal realidade.

A especificidade desta pesquisa é remeter-se a estudos que considerem a ação socializadora da escola sobre os jovens oriundos das camadas populares. Empreendemos uma análise sócio-histórica da escola, que inicia pelo processo de democratização do ensino, para discutir a relevância social da cultura escolar (noção que será aprofundada no terceiro capítulo) e centrarmos na entrada dos jovens no cenário escolar. Ao problematizar as relações entre os jovens e a escola, buscamos compreender como a democratização/massificação do ensino é vivenciada pelos jovens oriundos das camadas populares, ou seja, por quais elementos podem ser apreendidos os sentidos e significados que estes sujeitos atribuem à experiência escolar.

Destaque-se a contribuição da sociologia da experiência, proposta por Dubet (1994), para a análise dos processos mediante os quais se desinstitucionaliza a escola e é imputada ao sujeito a responsabilidade pela sua própria experiência escolar. A intervenção sociológica guiada pelo sociólogo com estudantes do ensino médio francês suscitou-nos o interesse em examinar cuidadosamente os nexos entre a expansão do ensino no Brasil e a experiência escolar juvenil ou, como sugere Sposito (2005), em saber como se dá este mergulho dos jovens na “sociedade escolarizada”.

A perspectiva teórica aqui delineada confirma nossa opção metodológica de ir ao encontro dos grupos juvenis para saber como fundam suas experiências, para dialogar sobre os lugares sociais onde se inscrevem e nos quais significam sua experiência escolar. Estou

convencida de que, se os estudos quantitativos apontam os dados estatísticos e as variáveis que incidem na trajetória escolar juvenil, um estudo qualitativo dos mecanismos cotidianos por meio dos quais se processam as desigualdades sociais pode informar como as trajetórias de sucesso e fracasso escolar “[...] se reproduzem no *interior* do sistema [...]” (PAIS, 1993, p. 333) ou as situações possíveis resultantes da “[...] combinatoria entre posiciones colectivas y disposiciones individuales.”(BONAL et al, 2005, p. 10)¹⁵ nos percursos escolares juvenis.

1.2 Os jovens pesquisados

A pesquisa efetivou-se com um grupo de onze jovens com idade variável entre 17 e 26 anos (no início da pesquisa) oriundos das periferias urbanas de São Bernardo do Campo/SP que realizam atividades educativas na Organização Não-Governamental Projeto Meninos e Meninas de Rua (PMMR)¹⁶ e pertencem ainda a outros espaços de formação, sociabilidade e lazer. Mas quem são estes sujeitos, de onde os conheço, como chego até esse grupo pesquisado, por que esses jovens e não outros que constituem o mesmo universo?

Em outubro de 2004, quando já cursava o doutorado, fui a São Bernardo do Campo/SP participar das comemorações dos 20 anos de fundação do PMMR, em atenção a um convite formal daquela entidade. Eu era uma das “antigas” educadoras. Trabalhei como educadora social de rua no período de 1992 a 1994. Em 1995, compus a diretoria da instituição pelo período de um ano. Mesmo após minha saída, continuamos o contato pela participação em ações políticas coletivas, eventos de cunho formativo ou comemorativo.

Na conversa com alguns educadores, especificamente o Markinhos¹⁷ (coordenador do PMMR), falei de minha tese, da pesquisa realizada em Governador Valadares/MG e passamos a discutir a participação dos jovens nas atividades do PMMR¹⁸. Dizia-me ele que havia um modo de organização muito particular destes sujeitos, pouco compreendido pelos educadores, uma vez que estes sujeitos não se inscrevem no grupo “atendido” pela organização. Markinhos me explicava a referência que era o PMMR para os jovens em suas formas de

¹⁵ “[...] a combinatoria entre posições coletivas e disposições individuais” (BONAL et al, 2005, p. 10, tradução nossa).

¹⁶ A partir daqui passaremos a utilizar a sigla PMMR quando nos referirmos à Organização Não-Governamental Projeto Meninos e Meninas de Rua.

¹⁷ Marco Antonio da Silva Souza, conhecido como Markinhos, é ex-menino de rua, educador social e atual coordenador do Projeto Meninos e Meninas de Rua em São Bernardo do Campo-SP.

¹⁸ Discutimos as diferentes ações coletivas empreendidas pelos jovens, os diversos “momentos” de participação e mobilização dos jovens em torno de ações específicas: organização das atividades de lazer por ocasião do Dia da Criança, em outubro de 2004; preparação e organização do bloco Eureka para o carnaval; mobilização dos moradores do Bairro Montanhão, uma favela de São Bernardo que, no período das chuvas em janeiro de 2005, teve centenas de desabrigados pelo desabamento de dezenas de barracos. Talvez o acontecimento mais trágico

mobilização e sobre como estes sujeitos se apropriavam daquela possibilidade, criando demandas, organizando ações e instaurando um diálogo permanente acerca da condição juvenil.

Um novo convite fez-me retornar ao PMMR em novembro. Participei da atividade mensal que reúne todos os grupos e famílias atendidos, o “sábado de lazer”. Nesta atividade, os jovens participam como voluntários, organizam atividades e as executam. Fiz ali meu primeiro contato com alguns jovens para tratar da pesquisa, mas em decorrência das atividades de final de semestre, decidimos iniciar formalmente a pesquisa a partir de janeiro de 2005.

Quando expus a pesquisa, o grupo apresentou seus interesses. Manifestavam o desejo de compreender seu próprio processo organizativo, queriam falar de sua vivência como jovens de periferia, como lideranças juvenis, de suas angústias, dos problemas que lhes afetavam. Quando se referiam à escola, ela aparecia num contexto de múltiplos espaços de pertencimento. Concomitante ao diálogo que se esboçava, comecei a duvidar de que era possível fazer a pesquisa com este grupo. Não eram o grupo que eu queria. Não estavam na faixa de idade determinada e, por suas demandas, pressupunha que não fariam o que eu gostaria que dissessem da escola. Decerto, a expectativa de realizar a pesquisa nas condições anteriormente previstas me impedia de negociar com “o campo e os sujeitos” potenciais. Discuti este “problema” com minha orientadora, que me sugeriu retornar ao PMMR, entrar em contato com aquele espaço de relações que me era possível.

Novas indagações me fizeram retornar ao meu modo de fazer pesquisa e exigiam que eu objetivasse esta situação. Percebi que tinha à minha frente “uma” possibilidade de interlocução e era isto que eu buscava. Os jovens do PMMR têm uma experiência de engajamento em atividades sociais e políticas, participam de diferentes grupos culturais e movimentos sociais, tais como: Movimento Negro, partidos políticos, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, Movimento de Defesa dos Direitos Humanos, Conselhos de Escola, Conselhos e Fóruns Municipais e Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente, coletivos feministas, entre outros. Estes jovens constituem formas de mobilização e organização¹⁹ bastante diferenciadas dos modelos construídos pelos movimentos sociais e

deste acidente tenha sido a morte de quatro crianças de uma mesma família.

¹⁹ Este “modo de organizar-se” foi um dos temas da conversa com Markinhos e com Néia (outra coordenadora com que discuti a pesquisa). Eles afirmavam que têm buscado compreender esta forma de atuação diversa de outros atores coletivos que consiste em se mobilizarem em torno de ações pontuais, específicas e locais. Aparentemente dispersos, quando ocorrem determinados fatos sociais ou políticos que “lhes interessa”, estes jovens reaparecem, promovem ou participam das ações propostas, sem aceitar nenhum tipo de adesão a partido político ou movimento sindical. No segundo capítulo, ao analisar a constituição dos atores coletivos juvenis,

pelos grupos institucionais dos quais participam. Apresentam um modo de agir estritamente conexo às suas capacidades, como atores, de constituir “[...] os *scripts* mais ou menos adequados à realidade, influenciando-se, negociando, ‘colocando em jogo’, sem sentido próprio, os cenários que eles produzem” (MELUCCI, 2001, p. 155, grifo do autor).

Encontrei-me novamente com os jovens em fevereiro de 2005 e expus minha intenção, pedindo a eles que me dessem “um tempo” para rever meu projeto e redefinir o percurso da investigação. Perguntei ainda se me autorizavam a acompanhá-los desde já em suas atividades, visitá-los em suas casas, participar de seus espaços, ou seja, observá-los. Deixei explícito que, mesmo não registrando todas estas atividades, era inevitável que eu estivesse pesquisando. Acompanhei parte das ações que o grupo já realizava e pude acompanhar integralmente outras atividades e ações nas quais os jovens se engajaram no ano de 2005: a Jornada Cidadã e a Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Este período de observação passiva foi importante para considerar as expectativas do grupo frente aos objetivos apresentados. A aceitação de que “[...] tout recherche empirique peut être définie comme la rencontre plus ou moins directe entre des acteurs et des chercheurs”²⁰ (DUBET, 1994, p. 224) facilitou a negociação. Um mês depois, retornei ao grupo para explicar os procedimentos da coleta de dados e organizar um cronograma para os encontros grupais e para as entrevistas individuais.

1.3 A coleta dos dados

1.3.1 A entrevista em grupo

A entrevista em grupo é uma forma de conversação conduzida por um moderador (“facilitador”), que apresenta o tema para que as pessoas, numa interação verbal e não-verbal, discutam acerca das questões que o envolvem. O grupo de discussão informal deve ser de tamanho reduzido (cinco a doze pessoas), com o propósito de obter informação qualitativa em profundidade sobre determinado assunto. O objetivo principal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão. Normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum. Na entrevista em grupo, os participantes são incentivados a conversar entre si, trocando suas experiências, relatando suas necessidades, observações etc. O moderador incentiva a interação e participação de todos, evitando que um ou outro tenha

discutimos, a partir da teoria de Melucci (2001a, 2001b), as formas de interação construídas pelos novos movimentos sociais.

²⁰ [...] toda pesquisa empírica pode ser definida como um encontro mais ou menos direto entre os atores e os pesquisadores (DUBET, 1994, p. 224, tradução nossa).

predomínio, e conduz a discussão de modo que esta se mantenha dentro do(s) tópico(s) de interesse. Por isso, as sessões devem ser gravadas (CORRAO, 2000; CENPEC; LITTERIS, 2001; COSTA e KOSLINSKI, 2006).

O moderador tem um importante papel na pesquisa, não existe apenas como coadjuvante. Após negociar com o grupo datas e locais dos encontros, é ele quem encaminha a discussão e, de certo modo, organiza os tópicos a serem discutidos. O moderador tem uma agenda onde estão delineados os principais tópicos a serem abordados. Estes tópicos são geralmente pouco abrangentes, de modo que a conversação sobre os mesmos se torne relevante e permita a interlocução com o grupo. Por ser uma entrevista intensiva, esta técnica utiliza questões e respostas não estruturadas e evita que o moderador/facilitador force na direção de respostas pré-codificadas. Este controle limitado sobre o processo do grupo exige que o moderador esteja bem preparado para este tipo de trabalho. Em relação aos dados, estes têm a vantagem de possibilitar vários formatos de análise, ainda que esta seja mais exigente. Mas, por sua profundidade e pela peculiaridade de cada grupo, os resultados não podem ser generalizados para a população geral nem replicados em outro grupo.

Contudo, a entrevista em grupo tem algumas características que viabilizam sua utilização numa pesquisa em que se deseja maior aprofundamento na trajetória de atores coletivos. Ela possibilita que as informações, as opiniões sejam partilhadas pelo grupo, quer discordem ou concordem com determinados pontos de vista; permite emergir situações de conflito que eram “desconhecidas” pelo grupo e possibilita o reconhecimento entre pares. A interação de grupo permite que os participantes escutem uns aos outros, balançando as posturas e reduzindo a possível distorção fornecida por visões extremas. É a presença dos pares que os encoraja a falar dos temas delicados e “não autorizados”.

No caso desta pesquisa, o que agregava os entrevistados era a participação no mesmo coletivo. Ao avaliar as atividades, o grupo pesquisado afirmou que as entrevistas contribuíram na sua própria dinâmica organizativa, oportunizaram-lhes rever sua trajetória como grupo e como sujeitos, possibilitando a aproximação de jovens que estavam distanciados. Foram momentos de reencontro após um período de afastamento dos pares, condicionado por diferentes fatores: a própria dificuldade do PMMR em manter financeiramente as atividades dos núcleos de base e, principalmente, os problemas e necessidades pessoais dos jovens, como o trabalho; as demandas familiares e o interesse dos jovens em participar de outros espaços socioculturais.

Para esta pesquisa, realizamos na primeira etapa seis sessões coletivas, com uma média de 2 horas de duração, no período de março a junho de 2006. Na segunda etapa,

fizemos quatro encontros, que duraram cerca de 80 minutos cada. Por dificuldades ligadas ao trabalho e outras atividades, os jovens não participaram de todos os encontros. Registrava-se sempre a ausência de alguns membros e, no decorrer das entrevistas, o grupo compunha-se em média de oito participantes.

Nas entrevistas coletivas, pudemos abordar: a) o que significa ser jovem; b) os modos de organização deste grupo juvenil; c) qual a importância atribuída à escola e os significados atribuídos à experiência escolar; d) como enxergam a instituição escolar; e) como se relacionam com as instituições que participam na constituição de suas identidades e f) quais as possibilidades que a escolarização lhes oferece.

Durante a primeira etapa, os temas das sessões giraram em torno da identidade juvenil, suas formas de organização, a relação dos jovens com os diferentes espaços de socialização, o processo de escolarização e a experiência escolar, a relação trabalho-escola, família-escola. Já no segundo momento das entrevistas, procurei incorporar algumas questões apontadas pela banca examinadora quando da qualificação, entre elas: a desinstitucionalização da escola, as possibilidades de mobilidade social via escolarização, a constituição das identidades juvenis no interior da escola e sua função socializadora e formativa.

No último encontro, dia 03 de julho de 2007, concluímos que houve um aprofundamento no que se refere à participação dos jovens na pesquisa. O que parecia algumas vezes desinteresse de alguns pelos temas propostos e pela discussão, era um período de maturação das idéias e de interação entre os pares. Se em alguns encontros a conversa se polarizava entre dois ou três jovens, em outros momentos a participação foi bastante homogênea, indicando o envolvimento com os temas em discussão.

Devemos salientar que houve mudanças na condução das entrevistas coletivas. Na primeira etapa, eu apresentava o tema na forma de uma pergunta ou de uma afirmação e deixava que o grupo discutisse, evitando participar do debate. Minha intervenção era no sentido de moderar, ou seja, mais voltada para garantir que todos se manifestassem, evitar polarizações em torno de uma ou duas pessoas ou mesmo evitar a dispersão do grupo. Pouco intervinha no “andamento” da discussão, evitando mesmo tecer comentários. Às indagações que me eram feitas, respondia ou discutia com o grupo no final da entrevista. Ao final desta primeira intervenção, avaliamos que este meu distanciamento negava ou contrariava minha crença na capacidade de discernimento dos sujeitos e confirmava a falsa idéia de uma possível neutralidade do pesquisador em relação aos sujeitos pesquisados. Após esta avaliação, discuti com o grupo e fiz uma alteração na dinâmica dos encontros grupais para a segunda etapa. Ao apresentar a pergunta ou a temática, eu procurava manter a distância necessária do debate,

sem interferir na dinâmica grupal. Mas, quando solicitada ou interpelada pelo grupo, respondia às perguntas, tecia comentários, registrava observações, fazia novas indagações e, quando percebia a necessidade, confrontava determinadas opiniões.

Tive confirmação da importância desta nova incursão no campo quando retomei de meus escritos o depoimento de alguns jovens no dia em que nos reencontramos. Marquei este encontro para apresentar meu trabalho e para discutir uma proposta de continuidade. Expliquei ao grupo que havia feito o exame de qualificação, como funciona este exame, o que foi apresentado, discutido e os resultados. Expliquei-lhes que um dos resultados foi a sugestão de retomar com o grupo alguns temas que ficaram em aberto e fazer algumas novas perguntas. O grupo concordou e acrescentou que esta nova etapa lhes ajudaria a rever ou confirmar os depoimentos das primeiras entrevistas.

1.3.2 As entrevistas individuais

A densidade dos contextos dos sujeitos pesquisados e a importância que atribuímos ao contato individual orientaram a escolha deste recurso investigativo particularizado, a entrevista individual. Concordamos com Terragni (2005): a escolha da entrevista individual é um modo particular de olhar a realidade. No meu caso, refere-se à oralidade que perpassa minha história familiar e ao que a autora nomeia “tradição oral das mulheres”, ao enfatizar a metáfora da voz – escutar, ouvir e falar, como o fundamento da investigação feminina (HELD, 1996 apud TERRAGNI, 2005)

Ao optar pelas entrevistas individuais, procurei demarcar os processos de individualização que se efetivam tanto no modo como cada sujeito constrói sua experiência escolar, como em suas trajetórias biográficas. Também busquei evidenciar na entrevista individual aspectos não tratados ou pouco enfocados na entrevista de grupo. Minha expectativa era de que, ao narrarem suas experiências escolares, os jovens narrassem a si mesmos: quem são, como vivem, como vêem a vida, o que fazem, o que querem da vida, quais as expectativas em relação ao mundo no qual vivem, quais são seus sonhos, como se relacionam com as instituições família-escola-trabalho.

As entrevistas individuais foram realizadas concomitantemente às entrevistas coletivas. E também foram realizadas em duas etapas. Minha intenção inicial era finalizar as entrevistas grupais para iniciar esta segunda parte da pesquisa empírica. Todavia, no decorrer das entrevistas coletivas, fui observando a dificuldade em agendar datas que atendessem a todo o grupo, e isto alteraria bastante nosso cronograma. Por fim, estávamos já no mês de maio e eu deveria viajar em julho de 2005 para cursar parte do meu doutorado na França.

Como não queria viajar sem finalizar esta primeira etapa da pesquisa de campo, tomei a decisão de realizar, no prazo de um mês, as entrevistas individuais, enquanto concluía a entrevista de grupo e a observação participante.

Na primeira etapa, entrevistei dez jovens, sendo sete mulheres e três homens. Já na segunda etapa, mais um jovem interessou-se em fazer a entrevista, que transcorreu após o exame de qualificação, perfazendo um total de onze jovens: quatro homens e sete mulheres. As entrevistas duraram, em média, setenta minutos cada uma. Foram entrevistas semi-estruturadas e intensivas, que versaram sobre a trajetória escolar dos jovens. Durante a primeira etapa da pesquisa, a entrevista centrou-se na temática da experiência escolar. A proposta era que os jovens falassem de suas experiências escolares e, no decorrer dos depoimentos, eram introduzidas perguntas sobre o tempo dedicado à escola, o cotidiano escolar, a relação com o mundo adulto escolar, o processo de aprendizagem, a importância da educação escolar, a relação escola-trabalho, a participação da família em suas vivências escolares, as perspectivas de continuidade ou de retomada dos estudos e de realização dos projetos pessoais. Muitos destes temas foram objetos de discussão nas sessões grupais e apareciam nas falas dos sujeitos. Buscava-se potencializá-los quando estes emergiam nas entrevistas.

A entrevista com cada jovem permitiu localizar as opiniões, os sentimentos que coincidiam com os expressos no/pelo grupo, bem como as divergências, as opacidades entre o discurso no coletivo e o discurso individualizado. Neste momento, procurei traçar um perfil dos participantes, indo da condição sócio-econômica, composição familiar (de origem e a própria), percurso escolar, escolaridade dos membros da família, chegando às questões mais ligadas aos projetos pessoais, às condições e possibilidades de trabalho, expectativas de emprego, uma vez que percebi o quanto este tema os afetava e interferia na relação dos sujeitos com a escola. Ao falarem de si, os jovens falaram de seus sonhos, expectativas, afetos e desafetos. Sempre que possível, registrava minhas impressões acerca dos encadeamentos, indecisões e contradições que emergiam nas falas dos jovens. Observava e anotava o modo como transcorria a situação de entrevista, as condições ambientais para a realização da mesma e o engajamento de cada sujeito em seus relatos.

Por fim, ressalte-se o quanto foi proveitoso e essencial retornar aos sujeitos para a segunda etapa de entrevistas. Desde o início da pesquisa, havia decidido (em conversa com minha orientadora) que faríamos uma “pesquisa em curso” pois o trabalho não se esgotava nas primeiras incursões. No entanto, só percebi a dimensão deste tipo de pesquisa quando comecei o trabalho e pude comparar tanto o material transcrito quanto as anotações de meu

diário de campo. Percebi que o uso das entrevistas repetidas, um recurso próprio das metodologias feministas, marca efetivamente uma mudança na qualidade da relação entrevistador-entrevistado – partilhar afetos, dissolver desconfianças – e no nível de aprofundamento das informações (COTTERILL, 1992 apud TERRAGNI, 2005). O curso da pesquisa permitiu tanto a mim quanto aos jovens rever o material coletado e aprofundar alguns temas, bem como levantar novas indagações.

1.3.3 A observação participante

[...] l'observation objective est un mythe et toute situation de recherche fabrique son matériau indépendamment même des postulats théoriques et des hypothèses du chercheur. Toute recherche est déjà une relation sociale dans laquelle l'observé observe aussi l'observateur²¹ (DUBET, 1994, p. 230).

Considero que o exercício de observação começou no “primeiro contato” com os jovens e finalizou-se no momento anterior ao fechamento desta pesquisa. É inútil estabelecer como data final o encerramento formal do período de coleta dos dados, porque a cada encontro informal, o pesquisador realiza uma forma de observação que Pais (1993) chama de “observação participante passiva”: uma observação dissimulada, que permite entrever os sujeitos em seu cotidiano sem que estes se sintam observados e não está inscrita na ordem do negociado, do comunicado. Ela só acontece porque o pesquisador não se desliga da sua pesquisa e qualquer situação de interação com os sujeitos será imediatamente transportada ao objeto da investigação.

O trabalho de observação consistiu em participar das atividades de mobilização e de organização realizadas pelos sujeitos, dos eventos em que atuavam como convidados ou como realizadores e de momentos de lazer. Após os primeiros contatos, os jovens me convidaram a visitá-los em suas casas e a conhecê-los em seus cotidianos. Almoçar ou jantar com eles era um atalho para penetrar em seus hábitos diários e estender a observação para a convivência familiar e comunitária. Visitei algumas das escolas onde estudavam, colaborei em algumas atividades, participei de reuniões e encontros formativos. Os três eventos de formação política e de organização que mobilizaram estes jovens foram a Jornada Cidadã, o Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Conferência Lúdica Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Das atividades internas desenvolvidas pelo PMMR, os jovens participaram da organização dos Sábados de Lazer, encontros de formação dos

²¹ A observação objetiva é um mito e toda situação de pesquisa fabrica seu material independente mesmo dos postulados teóricos e das hipóteses do pesquisador. Toda pesquisa já é uma relação social na qual o observado

adolescentes e algumas oficinas lúdicas. Como os sujeitos pesquisados atuam em outros coletivos, procurei observá-los em alguns deles.

A observação negociada ocorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2006. Fizemos o primeiro contato com parte do grupo logo após o carnaval e tivemos nosso primeiro encontro no dia 26 de fevereiro. A segunda etapa iniciou-se no dia 28 de abril, quando retomamos formalmente a pesquisa, e estendeu-se até 03 de julho de 2007. O processo todo ocorreu em um total de oito meses e vinte e dois dias, perfazendo cerca de cento e noventa horas de observação. Durante este tempo, levava comigo um caderno para registro, bem como o roteiro do que seria observado. Em linhas gerais, o roteiro de observação pautou-se nos seguintes aspectos: 1) a constituição das identidades juvenis; 2) os modos de ser e estar no grupo; 3) o lugar da escola no cotidiano juvenil e 4) o pertencimento a distintas instâncias socializadoras. Para cada ocorrência, registrava também minhas impressões, comentários ou indagações que, no momento oportuno, eram respondidas ou confirmadas pelos jovens, educadores e familiares.

Observar o cotidiano juvenil foi a atividade mais intensa durante esta pesquisa. Além dos momentos formais, as saídas de fim de tarde ou noite para os bares e as visitas familiares foram importantes para estabelecer os vínculos com cada sujeito. Algumas entrevistas individuais só foram concedidas depois que “aceitei” conhecê-los em seus espaços mais usuais: os locais de moradia, de trabalho e de lazer. Marcava encontros para a entrevista individual e os jovens não compareciam. Até que depois de uma visita, de almoçar ou jantar com suas famílias, eles diziam: “E aí, não vai fazer a entrevista, não?” Ou então, quando propunha a entrevista, me diziam: “Vamos lá em casa primeiro!”

A situação foi análoga no tocante à escola. Mesmo havendo a possibilidade de fazer visitas às escolas e observar o cotidiano escolar dos jovens, preferi deixar a escola fora do trabalho de observação. Contudo, os jovens demandavam que eu conhecesse suas escolas, que eu tivesse “meu próprio olhar” acerca do espaço ao qual se referiam. Visitei algumas escolas juntamente com estes sujeitos, mas como na maioria das vezes íamos às atividades de fins de semana, não tive a chance de conhecer todas em seu pleno funcionamento.

Em contrapartida, ao realizar a pesquisa no espaço institucional do PMMR, havia o risco de estender o campo de informações e de discussão²². Havia, ainda, como de fato ocorreu num primeiro momento, uma tendência a fazer uma leitura extremamente “política”

também observa o observador (DUBET, 1994, p. 230, tradução minha).

²² Como será detalhado no tópico seguinte, o PMMR desenvolve atividades de formação política dos sujeitos com os quais trabalha. Seja por meio de atividades lúdicas, oficinas temáticas, cursos ou ainda pela “insistência”

da instituição escolar, deixando de enfatizar a instituição que se constitui numa referência socializadora e formativa na vida destes jovens. A decisão de realizar os encontros no PMMR exigiu um trabalho de “desarmamento político” dos jovens nos primeiros encontros até que chegássemos ao momento em que estes sujeitos-atores se manifestassem completamente.

O PMMR tem um papel na relação com estes atores que não pode ser negligenciado nesta pesquisa. Para os jovens que frequentam esta instituição, o PMMR é uma das poucas instâncias socializadoras que lhes possibilita viver plenamente uma relação com o tempo presente. A relação dialógica, o acolhimento, a liberdade de ausentar-se e, ao retornar, serem efetivamente acolhidos com seus problemas, suas angústias, suas novidades, são algumas das características da pedagogia de rua²³ que o PMMR estende aos grupos juvenis. A oportunidade de se organizarem, de descobrirem suas potencialidades, de experimentarem uma relação diferenciada com o tempo e o espaço faz desta instituição lócus privilegiado de gestação de novas lideranças juvenis.

1.4 O campo da pesquisa

1.4.1 O Projeto Meninos e Meninas de Rua de São Bernardo do Campo - SP

O PMMR é uma organização não-governamental que nasceu em 1983, com dois objetivos. O primeiro era o atendimento aos meninos e meninas de rua²⁴ em seus direitos

em garantir a concreta participação destes nos organismos públicos locais, regionais e nacionais.

²³ Algumas referências sobre a pedagogia de rua podem ser encontradas em FREIRE, P. Paulo Freire e os educadores de rua. Brasília: Unicef: Funabem, 1986; GOMES DA COSTA, A. C. Por uma pedagogia da presença. Petrópolis: Vozes, 1994; GRACIANI, M. S. Pedagogia social de rua. São Paulo: Cortez, 1999.

²⁴ A construção deste conceito remete-nos ao debate acadêmico iniciado na década de 1980 sobre quem são as crianças e adolescentes considerados meninos e meninas de rua. Este debate, surgido num contexto de crescente desigualdade e impulsionado pelos movimentos sociais emergentes, visava compreender as condições sócio-econômicas que empurravam crianças e adolescentes pobres para as ruas e quais políticas sociais eram destinadas a essa população. A expressão “meninos de rua” surge neste contexto, em que pesquisadores e organizações não-governamentais iniciavam uma mudança significativa na forma de representar as crianças e adolescentes que se encontravam nas ruas ou sob a guarda do Estado (institucionalizados). Os até então chamados “menores abandonados” começam a ser encarados como crianças e adolescentes que, a despeito de viverem nas ruas e fazerem dela um espaço de sobrevivência, são sujeitos de direitos. Meninos e meninas de rua ou meninos e meninas trabalhadores de rua são crianças e adolescentes na faixa etária entre 08 e 18 anos que, em sua grande maioria, convivem com suas redes familiares, trabalham por necessidade econômica e possuem vínculos com a escola. O debate acadêmico iniciou-se com a denúncia das condições sociais nas quais se encontravam estes sujeitos, mas adentrou para as especificidades da condição infanto-juvenil pobre: violência, trabalho, prostituição infanto-juvenil e, principalmente, representações sociais da infância, adolescência e juventude pobres. Em fins dos anos 1980, na busca por melhor compreender esta categoria genérica (meninos e meninas de rua), passou-se a distinguir como **crianças nas ruas** aquelas que estavam ali por uma questão de sobrevivência, mas que mantinham os laços familiares. **Crianças de rua** eram consideradas aquelas que haviam perdido este elo e viviam nas ruas, sozinhas ou com seus pares. Entretanto, os meninos e meninas de rua ou na rua são comprovadamente apenas a ponta de um processo de destituição da infância e da adolescência a que são submetidos os pobres e miseráveis. Somente uma concepção abrangente de infância e adolescência e uma lei que lhe correspondesse poderia enfatizar a noção de direito da infância, até então desconhecida pela sociedade brasileira. A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/91) marca a introdução da

básicos. O segundo objetivo era o que caracteriza sua atuação como movimento social, que seria articular-se politicamente com outros atores sociais na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Uma das estratégias para que isto se efetivasse foi a luta pela elaboração e aprovação da Lei 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O PMMR, ao lado de outras instituições de defesa e de atendimento, buscava uma alteração não somente legal, mas no campo da política, das práticas e ações governamentais e não-governamentais de atenção à infância e adolescência. Uma perspectiva centrada no direito que confrontasse as representações correntes.

A trajetória do PMMR combina a luta pela defesa dos direitos infanto-juvenis e a mobilização política. Uma característica que o diferenciou historicamente de outras redes de atendimento à infância e adolescência é a aposta cotidiana e efetiva no protagonismo infanto-juvenil, na participação ativa dos sujeitos em todos os espaços de decisão. Assim, o projeto político desta entidade tem a característica organizativa dos movimentos populares da região, pois busca atender a população infanto-juvenil – que vive e/ou trabalha nas ruas e na periferia da cidade de São Bernardo do Campo – em suas necessidades básicas e, ao mesmo tempo, fazer a intervenção política. A participação em Fóruns, Conselhos, Redes Nacionais²⁵ e Internacionais sustenta esta forma de atuação.

O objetivo do PMMR é desenvolver formas de atendimento aos meninos e meninas em situação de risco social, em meio aberto, comunitário e participativo, centradas na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, denunciando o assistencialismo e a repressão. Tanto na perspectiva do atendimento, quanto no trabalho de articulação política, o PMMR destaca a importância da escola como agência socializadora e formativa. No trabalho de intervenção busca-se, pela atuação dos educadores, garantir o retorno, o acesso e a permanência na escola.

No eixo Organização de Meninos, procura-se assegurar o protagonismo das crianças e jovens, sujeitos na relação com a sociedade, pela participação em atividades de formação

igualdade (política) de direitos para os filhos de ricos, pobres e medianos. Na década de 1990, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) passa a utilizar o termo **crianças em situação de risco** para referir-se a um problema em escala mundial: os processos de exclusão social que provocam a negligência com e o abuso das crianças e adolescentes e que afetam seus direitos fundamentais. Os meninos e meninas de rua ou em situação de rua constituem parte desta categoria mais ampla e, ainda que sua complexidade exija maior aprofundamento teórico, ressaltamos que a apropriação deste termo manifesta a conotação política e o simbolismo que historicamente marcou este grupo social. Rizzini et al (2003) sustentam nossa escolha ao afirmar que o “menino de rua” tornou-se a imagem ou símbolo dos milhares de crianças e jovens que vivem em condições de pobreza e marginalidade. Ele é o exemplo mais direto e mais óbvio do descaso social para com as crianças e jovens de nosso país. É este o último para quem se dirigem as políticas sociais. É este o primeiro para quem se dirigem as práticas repressivas. Para uma leitura mais aprofundada, sugerimos Rizzini et al. (2003) e Espínola et al (1989).

²⁵ Destaca-se a participação do PMMR na criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, cujo objetivo principal é potencializar a atuação política das entidades filiadas no âmbito municipal, estadual e nacional e articular os grupos que se fundamentam nesta proposta política.

política, mobilizações e eventos sociais e atividades lúdicas voltadas para o conhecimento das leis de proteção à infância e adolescência. O fato de existir este eixo de ação leva o PMMR a ser uma instituição na qual os jovens têm uma presença e uma participação bastante efetivas²⁶. Por intermédio da Organização de Meninos, garante-se a continuidade da ação pedagógica e política, com a formação de novas lideranças para atuar nos espaços comunitários e políticos.

Até março de 2001, o PMMR se organizava em três áreas: Atendimento, Organização/Formação e Intervenção em Políticas Públicas. Hoje, o PMMR estrutura-se em duas grandes áreas. A primeira, Atendimento, conjuga as seguintes ações: trabalho de rua, espaço de convivência e família. Na segunda, Intervenção Social e Política, estão: organização de núcleos, organização de eventos (Sábado de Lazer, Eureka²⁷, acampamentos, atividades sociais) e acompanhamento de organismos de efetivação das políticas públicas (CMAS, CMDCA, ENES)²⁸.

A relação já estabelecida com os educadores do Projeto Meninos e Meninas de Rua facilitou meu contato. Tenho uma carinhosa relação de amizade com os educadores e educadoras, somos parceiros em atividades sociais e políticas. E foi este contato que me aproximou dos jovens que se organizam em torno das atividades oferecidas pelo PMMR. De fato, conhecia a forma de atuação do PMMR e sua história. Antes mesmo que fosse pautada a questão do protagonismo juvenil, esta instituição gestava metodologias de trabalho e uma proposta pedagógica que considerava as crianças e jovens atores em seus processos

²⁶ A questão da maioria dos jovens constitui-se num problema tanto no que se refere às instituições de atendimento à infância e adolescência, quanto às políticas públicas, já que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza a defesa dos direitos da criança, que vai de 0 a 12 anos, e do adolescente, que se inicia aos 12 e termina aos 18 anos. Há, portanto, uma descontinuidade política, porque as instituições de atendimento e as de cumprimento de medidas sócio-educativas devem, a rigor, deixar de atender estes sujeitos, após completarem 18 anos. Até o final dos anos 1980 não havia, efetivamente, políticas públicas que assegurassem a passagem da adolescência à idade adulta. Na maioria das vezes, os jovens eram, e ainda são, despejados das instituições de atendimento por não caberem no quadro legalmente constituído pelo ECA. Segundo Sposito e Carrano (2003a), é na década de 1990 que emerge, no plano das políticas federais, o tratamento do tema juventude, reconhecendo-se os problemas que afetam uma expressiva parcela da população jovem. Uma discussão sobre a concepção de juventude que sustenta estas políticas é apresentada no segundo capítulo.

²⁷ O Bloco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente) é um bloco de carnaval fundado pelo PMMR em 1992. Este bloco, composto por crianças atendidas no PMMR e de outras entidades da grande São Paulo, tem como objetivos discutir e divulgar de modo lúdico a Lei 8069/90 que garante os direitos das crianças e dos adolescentes. Todo o processo organizativo é feito coletivamente pelas crianças, adolescentes e jovens com o apoio técnico dos educadores sociais, desde a escolha do tema, a composição do enredo, o aprofundamento do tema, a confecção das fantasias e alegorias. É uma manifestação política que tem, a cada ano, ganhado as ruas de São Bernardo do Campo, abrindo o carnaval e mobilizando a comunidade local. Em torno do bloco Eureka, nasceram outras atividades lúdicas, culturais e educativas, como a oficina de percussão e de circo.

²⁸ As siglas correspondem a Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Encontro Nacional de Educação Social. As duas primeiras são atividades locais, com frequência mensal, e a terceira é uma atividade de caráter nacional e internacional, com frequência bienal. A participação nestas instâncias políticas têm alcance local, regional, estadual e nacional.

identitários. É evidente que os conflitos e as crises foram muitos, mas os resultados são visivelmente positivos.

1.4.2 A cidade de São Bernardo do Campo

São Bernardo do Campo é uma das sete cidades que integram o complexo regional do ABC paulista. Santo André, São Caetano do Sul, Diadema, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra e Mauá juntam-se a ela para compor o tecido urbano da Região Metropolitana da Grande São Paulo, com cerca de vinte milhões de habitantes. O destaque dado ao ABC paulista e, no caso específico desta pesquisa, à cidade de São Bernardo do Campo (SBC), deve-se a dois aspectos que particularizam esta região. Primeiro é a implantação, na década de 1970, e consolidação, nos anos 1980, de um complexo parque industrial. O segundo aspecto, vastamente discutido em pesquisas sociológicas, é a presença de um forte movimento operário e sindical que se diferencia do usualmente presente no restante do país. Nos dois aspectos, a região exerceu um papel político e econômico indiscutível já no final do século XIX, e mais fortemente nas décadas de 1970 e 1980. Almeida et al (2005) afirmam que

Este cenário não pode ser tomado como espaço isolado do país e do mundo, longe das influências do sistema mais geral, capitalista, e das estruturas de poder que ultrapassam as suas fronteiras espaciais. Mas, ao mesmo tempo, ele é produzido por forças e ações próprias desse lugar, dando-lhe uma conformação que o torna peculiar no cenário brasileiro e mundial (ALMEIDA et al., 2005, p. 7).

De fato, o parque industrial do ABC, bem como a rede de serviços que construiu em torno de si, conferiu à região um grande potencial político-econômico. Pelos conflitos originados na dominação político-econômica, a luta operária se constituiu com a mesma vitalidade. Foi a luta operária anarco-sindical que emergiu da própria indústria, em oposição à falta de limites do capital, à exploração da mão-de-obra e às más condições de trabalho. Este primeiro “ato” da luta operária ocorreu entre 1881-1922. Entre as décadas de 1930-1950, é o Partido Comunista que encamparia uma luta internacional contra o capitalismo e pela mudança social. “Assim, a região é remetida para fora de suas fronteiras por causa da importância do seu parque industrial e porque passa a ser referência de luta autônoma para os trabalhadores, quando se olha para ela a partir do país” (ALMEIDA et al, 2005, p. 8).

Nos anos 1960 e início dos anos 1970, o Brasil viveu à sombra da ditadura militar. Um período no qual os movimentos sociais e sindicais “saem da arena pública”. Todavia, é um período fecundo de gestação das lutas e enfrentamentos sociais e políticos que estariam por ocorrer. No final da década de 1970 e início dos anos 1980, eclodiam o novo sindicalismo e

os novos movimentos sociais. A autonomia conquistada pela classe trabalhadora e a politização das relações de trabalho contribuíram para que a região do ABC erigisse como referência na luta nacional e internacional. Ainda que a preponderância da luta operária no ABC tenha sido do movimento sindical, outras lutas e ações se instituíam também nos pequenos espaços, como associações, escolas, comunidades e igrejas. Os novos movimentos sociais traziam para a agenda política campos de luta até então difusos na luta sindical: questões de raça/etnia, gênero, saúde, meio ambiente, cultura, infância e adolescência, política partidária, dentre outros. São novos atores sociais que “produzem seus territórios, suas temáticas e identidades coletivas: os estudantes, as mulheres, os jovens, os trabalhadores da cultura, os professores, compondo um quadro ímpar” (ALMEIDA et al, 2005, p. 8).

As identidades constituídas nos clubes de mães, nos grupos de fábrica, no “sindicalismo autêntico”, nas comissões de saúde, embora mutáveis e mutuamente influenciáveis, permaneceram diversas. Os acontecimentos cruciais, onde se encontraram e que constituíram “momento de fusão”, produziram novas formas de identidade coletiva que criaram referências comuns mais abrangentes e vínculos maiores. Assim se deu basicamente nas greves de 1979-80 (em São Bernardo do Campo) (SADER, 1988 apud ALMEIDA et al, 2005, p. 12).

Na opinião de Rodrigues e Martins (2005), o final dos anos de 1970 foi crucial para estes novos atores sociais, principalmente para o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, que protagonizou a defesa da liberdade e autonomia sindical, a organização dos empregados em seus locais de produção, o direito à greve, a negociação direta entre empregados e patrões, o fim da interferência do Ministério do Trabalho na ação sindical, dentre outros aspectos. Este novo sindicalismo que se anunciava viveu, de fato, o ápice de sua atuação nas paralisações por fábrica que se estenderam por todo o Brasil.

Foi na concretude destas lutas, na emergência dos novos movimentos sociais que os anos 1990 viram surgir uma preocupação regional com os problemas que articulam tanto os atores estatais quanto os da sociedade civil dos sete municípios do ABC. O mais grave problema que demandava solução regional era o contraste entre uma extrema desigualdade econômica e riqueza gerada pela indústria regional. O Grande ABC é uma das regiões mais ricas do país, com uma renda *per capita* de 13.054 dólares que, em 2000, superava a renda *per capita* brasileira (3.620 dólares), a paulista (6 mil dólares) e a da Grande São Paulo (6.400 dólares). O PIB do ABC supera o PIB individual de dezenove estados da federação. Nesta região está localizado o município que detém os melhores indicadores de qualidade de vida, mas ocupa o primeiro lugar no ranking de exclusão social do país (São Caetano do Sul); como também o município que ocupa a 2.096ª posição neste mesmo ranking (Rio Grande da Serra)

(ALMEIDA et al, 2005 apud POCHMAN, AMORIM, 2003).

Outro fator que contribuiu para buscar uma solução regional aos problemas sociais foi o impacto da reestruturação industrial na queda tanto relativa como absoluta do trabalho metalúrgico no ABC. Já no final dos anos 1980, a reestruturação industrial provocou uma abrupta diminuição no número de empregados das empresas e montadoras do ABC. Entre 1989-1999, o emprego industrial caiu 52%, enquanto no setor terciário houve um crescimento da ordem de 12% para 22% (comércio) e 36% para 48% no setor de serviços. Também a queda da participação da região na produção total de veículos no país acarretou o desemprego regional com o deslocamento da produção outrora centrada no ABC para múltiplos espaços no país (RODRIGUES e MARTINS, 2005).

No tocante às práticas políticas, com exceção do município de São Caetano do Sul, as administrações locais do ABC contam – há pelo menos duas décadas – com gestões progressistas e de natureza democrática, o que instituiu novos padrões de interação entre o Estado e a sociedade civil, oportunizando a implementação de políticas públicas orientadas para o desenvolvimento social, a efetiva garantia dos direitos e a participação na gestão municipal.

É neste contexto social, econômico e político que a Região do ABC, desde 1983, investe recursos públicos para a consolidação de uma política de educação básica e superior. A partir de 1987, nasce um conjunto de programas e ações educacionais destinadas especificamente à educação de jovens e adultos. Já na década de 1990, surgiram projetos e propostas de atuação com e para a juventude. Mas é somente a partir de 1997 que os governos locais de Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Ribeirão Pires e São Caetano do Sul iniciam o processo de institucionalização das ações públicas para a juventude por meio de instâncias ou órgãos de assessoria e coordenadorias, gestores públicos e destinação de recursos orçamentário-financeiros para a implementação de projetos, programas, atividades e eventos.

Muitas das ações empreendidas, a exemplo do ocorrido nos níveis estadual e federal de governo, se concretizaram pela mediação de políticas setoriais da educação, cultura, esporte, lazer, saúde e assistência ou promoção social, outras focalizaram direta e especialmente alguns setores ou segmentos da população juvenil, notadamente os segmentos jovens das camadas populares (ALMEIDA et al, 2005, p.10).

Ao examinar atentamente as políticas direcionadas para a juventude, vislumbram-se duas esferas de intervenção pública. Uma que tem os jovens como sujeitos e atores sociais na esfera pública, considerando por isso a necessidade de desenvolver ações com eles e outra que

ênfatiza o jovem como problema social ou vítima.

Todavia, ainda que não haja uma concepção unívoca, Almeida et al (2005) constataam a existência de práticas discursivas inovadoras sobre a juventude, os jovens e a maneira de definir as ações. Ainda que de forma dual, conflitiva e polarizada, no campo das ações públicas estes municípios vêm tecendo uma rede institucional de atenção à juventude. Ao focalizar as políticas de educação de jovens e adultos sob uma perspectiva etária – jovens de 15 a 24 anos –, Almeida et al (2005) observam a quase inexistência de ações parametrizadas por referências etárias. Somente o município de Santo André apresentava estes dados segmentados, o que permite inferir a existência de um percentual significativo de jovens que freqüentam as ações de educação de jovens e adultos.

Para a pesquisa *Juventude, escolarização e poder local*, Almeida et al (2005) produziram um conjunto de dados que focalizam as políticas educacionais destinadas a jovens e adultos e as políticas de juventude desenvolvidas pelos governos municipais do ABC²⁹. Ainda que suas análises não enfatizem especificamente o município de São Bernardo do Campo, consideramos que as hipóteses levantadas a propósito das relações entre estas duas modalidades de intervenção, que têm os jovens como elementos centrais, permitem situar a realidade dos jovens investigados neste trabalho.

1.5 O trabalho analítico

[...] as escolhas das perguntas que movem a pesquisa, os métodos que a tornam possível e as modalidades de expressão dos resultados se tornam partes inseparáveis do processo de produção de uma definição particular da realidade. Descrever – escrever de uma experiência particular de observação – não aparece mais como um ato transparente, mas comporta sempre o transcrever – interpretar um sistema simbólico dentro de um outro sistema simbólico – e o re-escrever – interpretar um texto com outro texto (COLOMBO, 2005, p. 268).

Análise dos dados, interpretação da realidade, descrição do social... são algumas das maneiras de nomear este exercício dialógico de contar uma história a partir de muitas histórias. Acreditamos que a palavra envolvimento traduz mais eficazmente o fato de estar implicada, enredada, cercada por narrativas e, ao mesmo tempo, comprometida com meu olhar de pesquisadora, um modo particular de “cientificamente” construir o mundo. Procuramos construir uma narrativa que desse conta de abarcar a objetividade do problema,

²⁹ O detalhamento desta pesquisa com dados relativos à realidade juvenil no ABC paulista pode ser encontrado em Almeida et al. (2005).

das hipóteses, dos objetivos desta pesquisa, sem perder de vista a legitimidade dos acontecimentos, a centralidade dos narradores, sejam eles os sujeitos pesquisados ou os teóricos e pesquisadores convidados ao diálogo.

Melucci (2005) informa que o crescente interesse pela pesquisa qualitativa é movido justamente pelo fato de que a experiência individual e a vida cotidiana – dimensões cruciais da sociedade contemporânea – passam a ter um valor fundamental na compreensão e na construção de conhecimentos acerca das práticas sociais. São os sujeitos que constroem o sentido do seu agir e é na particularidade dos detalhes e na unidade dos acontecimentos que estes sentidos podem ser traduzidos.

A mudança no quadro epistemológico, além de questionar os dualismos sujeito/objeto, fatos/representações, realidade/interpretação, aponta características muito singulares da pesquisa social. Primeiro, a centralidade da linguagem. O lócus do significado deixa de ser o texto. O sujeito e a linguagem “culturalizada”, ligada a tempos e lugares específicos, ocupam papel central na produção do sentido. As narrações não são objetivas, mas são relatos que adotam uma determinada estratégia retórica.

A segunda característica – já discutida no decorrer deste capítulo – é a redefinição profunda da relação entre o observador e o campo. A pesquisa não explica a realidade em si, mas traduz o sentido produzido no interior de um sistema de relações (o campo), por intermédio de outro sistema de relações (a comunidade científica). O terceiro ponto, repara Melucci (2005), é a dupla hermenêutica à qual se liga a pesquisa social. Uma pesquisa não produz conhecimentos absolutos, mas interpretações plausíveis. O que não incorre em renunciar às hipóteses e generalizações, mas considerar “[...] as diversidades, os múltiplos pontos de vista, as diferentes interpretações dos diferentes sujeitos presentes na realidade considerada e construída pela pesquisa” (COLOMBO, 2005, p.284).

Neste raciocínio, tomar-se-ão como premissas algumas inquietações apontadas por Melucci (1991) ao analisar o dualismo sistema-atores que caracteriza as pesquisas no campo da ação coletiva. Ainda que esta pesquisa não tenha um enfoque direcionado para a temática da identidade coletiva dos atores juvenis, ou mesmo que não examine a atuação dos movimentos sociais, os jovens pesquisados são atores e, como tais, produzem sentido para o que fazem. Isto implica que também o observador tem um ponto de vista situado, pelo qual registra a realidade observada.

Por acreditar nesta troca dialógica,

- a) recusamos qualquer perspectiva de análise que nos induza a assumir um papel missionário frente aos atores. Nossa tarefa não é levar a consciência do seu fazer aos atores juvenis.

Ao negociar o processo da pesquisa, nosso compromisso se desdobra em, de uma parte, captar as informações que me permitam o exame das hipóteses levantadas na pesquisa e, de outra parte, arcar com a responsabilidade ética e política de auxiliar estes sujeitos em seu processo de auto-reflexão, produzindo e destinando-lhes um conhecimento de sua própria ação. A distância tomada pelo pesquisador permite vislumbrar “[...] uma margem de opacidade da ação coletiva que depende da impossibilidade de o ator assumir contemporaneamente a própria posição de ator e o ponto de vista das relações nas quais está implicado e para a qual contribui” (MELUCCI, 2001, p.164).

- b) concordamos que os sujeitos pesquisados experimentam a condição juvenil de modo diverso. Assim, as situações e os contextos de socialização nos quais estão imersos direcionam nosso olhar para modos de vida e expressões culturais específicas. Para conhecer a experiência escolar juvenil, adotamos uma postura etnográfica, relativizando o conjunto das práticas significantes³⁰ dos sujeitos pesquisados. Geertz (1989) alega que a tarefa do antropólogo diante de um fenômeno é um tipo de esforço intelectual que representa “[...] um risco elaborado para uma descrição densa”. É para este modo de descrição que convergem nossos propósitos interpretativos. Para o antropólogo, os objetos de investigação do etnógrafo não são determinados comportamentos, discursos ou gestos, mas uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em que são produzidos, percebidos e interpretados os acontecimentos em uma determinada comunidade e que os transforma numa categoria cultural. O que o etnógrafo enfrenta não é um comportamento a ser interpretado, é, ao contrário, “[...] uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (GEERTZ, 1989, p. 20).

1.5.1 Eixos de análise

O roteiro analítico que se configurou nesta pesquisa traduz a intenção da pesquisadora. Uma vez assumido meus enredamentos, meu lugar de pesquisadora e os pontos de vista teóricos, procuro um ângulo analítico que me permita também apreender a especificidade, a circunstancialidade do objeto. No entanto, os depoimentos, as narrativas juvenis se

³⁰ Para compreender os sentidos e significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana, assumimos uma postura interpretativa que busca descrever o fluxo do discurso dos sujeitos investigados, ou como sugere Geertz (1989, p.15), nosso trabalho assume a característica de uma descrição etnográfica que consiste em “salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir e fixá-lo em formas pesquisáveis”.

interpuseram ao meu roteiro, de tal modo que – como no conto *A bela e a fera*, de Clarice Lispector (1999a), em que a personagem Carla percebe que pensamento é visão e compreensão – decidi pensar no que me diziam os jovens. Mas ninguém pode intimar-se a pensar, porque pensar, observa Geertz (1989),

[...] consiste não nos “acontecimentos na cabeça” (embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares para que ele ocorra), mas num tráfego entre aquilo que foi chamado por G. H. Mead e outros de símbolos significantes – as palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como jóias – na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência (GEERTZ, 1989, p. 33).

Precisava, momentaneamente, abandonar minhas assertivas, entregar-me ao objeto e deixar que se perdessem minhas certezas prévias. Pensar era encontrar uma maneira simples de estar com os sujeitos e suas narrativas. Encontrar um modo de ausentar-me dos meus pressupostos, das respostas já elaboradas e comunicar-me diretamente com os ditos e não-ditos. Ao adentrar pelas falas, fui compelida a fazer a mesma indagação feita ao grupo em nosso primeiro encontro. Ao perguntar *o que é ser jovem* para estes sujeitos, tive mais que respostas. Proporcionaram-me um conjunto de reflexões e diálogos que revelam a profundidade e a seriedade com que cada jovem encara a própria vida, o seu tempo social (a juventude) e sua relação com o mundo. Melucci (2001a, p.133) afirma que é difícil encontrar as palavras e as formas para expressar as experiências juvenis que se sucedem. Efetivamente, os jovens são “[...] os únicos que podem nos informar o que lhes está ocorrendo e o que está mudando em sua cultura, em seus modos de ser e em sua relação com a vida e com a realidade. Os jovens são quem experimenta diretamente as coisas”.

Seguindo o caminho do diálogo com os jovens, de orientar-me pelos outros e pelas pegadas deixadas no campo, compreendi que a resposta não estava nos enunciados, nas narrativas, mas nas perguntas, nos motivos que me levaram a fazer as perguntas. Esta é, segundo Gadamer (1983, apud GRUN e COSTA, 2002), a primeira exigência de todo esforço hermenêutico de interpretação: refletir acerca dos pressupostos que se escondem em nossas indagações, considerar não somente os enunciados, mas por que são ditos e de que maneira respondem a alguma coisa.

Geertz (1989) sustenta que nossas descrições, nossas análises começam sempre por nossas interpretações do que pretendem nossos informantes e só depois que passamos a sistematizá-las, fabricá-las é que compreendemos o quanto é intracável a linha entre nosso modo de representação e o conteúdo substantivo. A interpretação é uma leitura do que

acontece de fato numa determinada realidade cultural e, por isso, não podemos divorciar nossa leitura teórica do acontecimento real. O que as pessoas dizem, o lugar, a ocasião, o que fazem e o que é feito a elas – tudo isto é um discurso social que será inscrito no momento da interpretação, da análise.

Apesar de se iniciar qualquer esforço para uma descrição minuciosa, além do óbvio e do superficial, a partir de um estado de confusão geral a respeito do que, diabo, está acontecendo – tentando colocar os pés no chão – ninguém começa (ou não deveria) intelectualmente vazio. As idéias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo; como já disse, elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos (GEERTZ, 1989, p.19).

Recorremos à teoria e encontramos na pesquisa realizada por Abrantes (2003) indicadores que auxiliaram nosso exercício descritivo. Ao estudar as identidades juvenis e suas disposições face à escola, Abrantes percebeu que os jovens desenvolvem formas diversas de vivenciar a escolarização, contrariando a tese de que haveria da parte dos jovens uma adesão distanciada à escola. Para representar estas distintas formas de estar na escola, o autor nota que as disposições juvenis são flexíveis e contextuais e se articulam em torno de três eixos: estrutural, longitudinal e interacional. Ainda que sejam divergentes, essas disposições não se distinguem em apenas dois perfis: conformismo ou resistência. Ao contrário, multiplicam-se numa pluralidade de práticas e identidades, não significam uma dicotomia entre estes dois perfis antagônicos, mas se apresentam articuladas em três eixos que se movem, se combinam, produzindo diferentes representações.

Para Abrantes (2003), o eixo estrutural define-se “[...] pelas posições e disposições que os jovens adquirem no seu contexto de origem, em geral no meio familiar” (p.101). Aqui o autor observa o quanto a socialização primária influencia o processo de escolarização dos sujeitos. Os jovens entrevistados dividem-se basicamente em dois grupos, aqueles provenientes das classes médias e os jovens das classes populares. Enquanto os primeiros dominam os códigos e lógicas da instituição escolar, o que lhes garante uma proximidade com a cultura escolar; os segundos sentem-se estranhos à escola, tendem a considerá-la uma obrigação temporária e fazem da rua seu espaço de socialização. Longe de representar uma dicotomia entre grupos opostos, o autor observa a existência de jovens provenientes de famílias das classes populares que permanecem na escola, integram-se a ela e obtêm boas classificações.

No eixo longitudinal, Abrantes (2003) analisa a evolução dos processos de escolarização e de construção das identidades. As diferenças de idade e o avanço nos níveis

de escolaridade alteram as disposições juvenis face à escola. Para o autor, o insucesso e o sucesso dos percursos escolares são descritores dos espirais de resistência e de identificação que se formam. Entre o ensino fundamental e o ensino médio, diferenciam-se o entusiasmo, a resistência, a relação mais imediata ou a relação mais instrumental e utilitarista com a escola. O eixo interacional corresponde à relação dos jovens com a escola, tanto na formalidade da organização espaço-tempo escolares, como na informalidade dos grupos juvenis, das redes de sociabilidade que se constituem no interior ou que são externas à escola.

Em nossa análise, o **eixo estrutural: a constituição das identidades juvenis** considera que os jovens deveriam primeiro ser encontrados em suas singularidades. Suas histórias pessoais, seus perfis funcionam como nossa porta de entrada para seus universos, quer sejam identitários quer escolares. Em seguida, pontuamos a participação das famílias e das redes de sociabilidade nos processos de constituição identitária juvenis. Estes multipertencimentos são espaços vivenciais que moldaram em cada jovem seus modos de ser e estar no mundo.

No **eixo longitudinal** procuramos **reconhecer os jovens por suas experiências escolares**. Eles dizem como analisam esta experiência, que interesses, desejos e necessidades alimentaram a construção de seus percursos escolares. Colocamos em evidência a diversidade dos percursos, as estratégias que desenvolvem para “*serem alunos*”. Perguntamos pelos modos singulares de se fazerem alunos. Como afirmam suas identidades nos contextos escolares. Demandamos ainda que relações estabelecem com a escola, que expectativas têm nestes processos escolares, quem são os co-partícipes. Eles nos respondem de seus encontros e desencontros com a escola, do significado dos aprendizados escolares, da presença constante e instável dos familiares e dos “outros” sociais (amigos, grupos, educadores sociais) e como conciliar o mundo escolar com o mundo do trabalho.

Na fala dos jovens notamos que o **tempo-espaço escolar** é tenazmente descrito na forma de **eixo de interação**. A escola é para os jovens um território. Território no qual o tempo e o espaço são percebidos de maneira *sui generis*. A experiência juvenil de pertencimento ao espaço-tempo escolar situa-se quase sempre na negatividade. Os jovens habitam um espaço-tempo que não acolhe seus corpos, suas demandas, seus interesses. Os tempos escolares, porém, são necessários marcadores do ritmo de vida juvenil. A entrada na escola, as rupturas, o regime seriado são acontecimentos que dizem suas idades, o que fizeram antes ou o que farão depois. Diferenciam-se dos ritmos familiares e do ritmo de trabalho que são marcados por outros acontecimentos. Estar ou não na escola introduz e desfaz rotinas, hábitos diários.

É deste modo que reconstituímos a realidade juvenil investigada³¹. Ao assumir os eixos analíticos foi imprescindível recuperar a figura do *nômade*. A mesma figura à qual Melucci (1997) refere-se para afirmar os jovens em seus processos de construção identitária, emprego para mim mesma, quando executo a re-construção das identidades juvenis³² em processo de escolarização. Como os povos errantes, procuro deslocar-me por entre depoimentos e constructos teóricos, vaguear sobre minhas impressões, hipóteses e objetivos e, sobretudo nunca me fixar numa determinada narrativa. Não residir em nenhum dos discursos, pertencer a lugar nenhum. Procuramos, como sugere Geertz (1989, p.17), “ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles”. Desse modo, à compartimentalização e à linearidade imposta pelos eixos analíticos, buscamos contrapor os movimentos de constituição das identidades juvenis e de suas experiências escolares. Movimentos alternados, compostos de idas e vindas, comparando-se mais à tessitura de uma rede.

Menos a dizer, mais a escutar. Reconhecer as características da experiência juvenil, encontrar um terreno comum para que aconteça o diálogo. Eis o resultado de minhas andanças por entre teorias e depoimentos juvenis. É provável que o exercício analítico seja mesmo um aprisionamento dos sujeitos e de suas narrativas. Contudo, é menos um esforço de objetivação e mais uma busca pela compreensão que coloca não somente os discursos dos outros (sujeitos da pesquisa) em questão, como também os pressupostos meus (de pesquisadora):

É preciso saber sentir, mas também saber como deixar de sentir, porque se a experiência é sublime pode tornar-se igualmente perigosa. Aprenda a encantar e a desencantar. Observe, estou lhe ensinando qualquer coisa de precioso: a mágica oposta ao “abre-te, Sésamo”. Para que um sentimento perca o perfume e deixe de intoxicar-nos nada há de melhor que expô-lo ao sol (LISPECTOR, 1999a, p. 48).

³¹ Convém ressaltar que, para nós, o **eixo estrutural** corresponderia à coluna vertebral, ao esqueleto ou às coordenadas pelas quais os jovens se situam na vida social. O **eixo longitudinal**, destinado à experiência escolar, refere-se às situações que ocorrem ao longo da vida juvenil e muitas vezes na sua margem. O **eixo interacional** considera a ação mútua exercida tanto pelos jovens quanto pela escola na apropriação ou disciplinarização do espaço-tempo escolar.

³² Para preservar o anonimato dos jovens pesquisados, os nomes que aparecem nos depoimentos analisados e apresentados no capítulo quatro desta tese são fictícios.

A invenção da juventude

É possível dizer que a juventude foi inventada. Apropriando-nos das afirmações de Corazza (2002), suspeitamos que a juventude nada mais é que uma formação histórica, um objeto discursivo produzido em condições históricas determinadas. O debate se inicia com autores que, ao produzir as coordenadas sociais, culturais e de subjetivação da juventude, permitem que se chamem os jovens de jovens. Este capítulo explicita de que modo os jovens desta pesquisa foram nomeados, capturados. Através de que escolhas teóricas tornam-se visíveis os sujeitos dos quais se fala, sob quais concepções serão analisadas suas narrativas, ou seja, de que maneira são vistos e se busca compreendê-los.

Acompanhando a evolução histórico-antropológica do conceito *juventude*, aprofundamo-nos no que tem se configurado atualmente na *condição juvenil*. Na afirmativa de Abramo (2005, p.42), é “[...] o modo como a sociedade constitui e atribui significado a este momento do ciclo da vida, que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico geracional.” Ao abordar o problema das gerações, Mannheim (1990) introduz uma perspectiva analítica que abrange mas não se limita à dimensão geracional. Melucci (2001a, 2001b) situa o conceito historicamente, interrogando-o não pela lógica recorrente, mas de um ponto de vista cultural. Ao invés de saber como a juventude deriva e se situa no conjunto social, ele pergunta como a sociedade produz e atualiza a condição juvenil. Tal amplitude analítica encaminha-nos para três temas que tocam a relação entre juventude e sociedade: a configuração temporal da vida juvenil, a constituição das identidades individuais e a emergência dos jovens como atores coletivos.

No universo multifacetado da juventude, os jovens são iguais, contudo diferentes. Cada sujeito, condicionado pelas experiências, pelo pertencimento social institui um modo de viver esta fase da vida. A estes modos diversos como a condição juvenil é vivida, Abramo, (2005) dentre outros autores, chamará *situação juvenil*. De uma perspectiva cultural, discorrer-se-á sobre os aspectos que marcam a complexa juventude: a cotidianidade, a dimensão simbólica, as formas específicas de relacionar-se com seu entorno e os modos de expressão juvenis.

Os jovens, sujeitos e autores de sua própria condição, não são os mesmos em todos os lugares. Aquilo que os assemelha é, no reverso, o que os particulariza quando tomados em

condições materiais, culturais e geográficas tão díspares quanto as apresentadas no Brasil. Os sujeitos desta pesquisa compõem a juventude, mas não são todos os jovens. São um grupo que se diferencia por sua localização geográfica, cultural e econômica. Encontrar os sujeitos nos lugares onde produzem a si mesmos, onde constroem os significados e sentidos para sua existência ou mesmo onde são produzidos é o que fazemos nesta investigação. Finalizando, focalizamos no debate atual os temas que tocam esta pesquisa: trabalho e escola da juventude latino-americana e brasileira.

2.1 O que é a juventude?

O que é a juventude? Uma condição biológica? Parte do ciclo vital? Fase da vida humana? Ou um modo de ser do humano? Quando começa e quando termina a juventude? A resposta mais imediata seria dizer que a juventude é uma progressão no ciclo da vida humana. Um período da vida caracterizado por intensas mudanças físicas e psíquicas. Um momento de efervescência, de ebulição. Mas, as controvérsias se instalam mesmo quando se trata de definir a idade correspondente a esta fase da vida. Há autores que incluem o período da adolescência, há outros que apresentam a adolescência e juventude como momentos distintos do ciclo vital. A adolescência seria o período da puberdade, da maturação fisiológica, e a juventude seria o período mais fortemente relacionado à maturação da personalidade. Embora admitindo que esta fase da vida conjugue uma condição natural (puberdade fisiológica) a uma condição cultural (o reconhecimento do status adulto), o tema da universalidade construiu-se em torno de consensos e dissensos nas teorias formuladas por historiadores, psicólogos, antropólogos e sociólogos.

Bourdieu (2002) já afirmava que só mesmo um eficiente trabalho de abstração pode categorizar a efemeridade deste momento do ciclo vital. Corazza (2002) confirma que não existe uma realidade-referente onde buscar um objeto discursivo. O que nos permite dizer que não há uma realidade intrínseca na juventude. As operações teóricas que se articularam em torno da realidade juvenil configuraram-na num objeto: a juventude. Em decorrência disso, qualquer esforço por conceituar a juventude deve iniciar-se pelo reconhecimento de que a categoria etária não é suficiente para apreendê-la. O estudo da produção teórica não pode reduzir-se ao levantamento das representações sociais do fenômeno, deve explicitar as transformações sociais que afetam os grupos etários que o compõem.

A juventude apresenta-se como um fenômeno da modernidade. Talvez mais que isso, um fenômeno das culturas ocidentalizadas, das sociedades estatais e industrializadas. Mas, e

os jovens das sociedades segmentárias? E as culturas tradicionais, primitivas? Em que momento, em quais sociedades surgem as representações culturais sobre a juventude? Para compreender as formas como as sociedades organizam a passagem da infância à vida adulta, Feixa (2004)³³ realiza um rastreamento da etnologia e da história, apresentando em sociedades diversas a também diversa forma de encarar, no espaço e no tempo, esta fase da vida. Para ele, um retrospecto etno-histórico, passando por diversas sociedades e períodos, permite vislumbrar o fenômeno da juventude em sua complexidade e, por conseguinte, analisar a condição juvenil de nossos dias. O autor sinaliza a necessidade de “[...] fazer frente ao estudo diacrônico e transcultural desta construção que conhecemos como juventude, com o objetivo de escapar de argumentações etnocêntricas e não-históricas [...]” (FEIXA, 2004, p. 258).

Baseado em investigações antropológicas e etnológicas, Feixa apresenta cinco tipos de sociedades e seus correspondentes modelos de juventude: “[...] ‘os púberes’ das sociedades primitivas; os ‘efebos’ das sociedades estatais antigas; os ‘garotos’ das sociedades camponesas; os ‘rapazes’ das sociedades industriais avançadas e os ‘jovens’ das sociedades pós-industriais” (FEIXA, 2004, p. 261). Ao estudar as sociedades primitivas (segmentárias ou sem Estado), classifica-as em catadoras-recoletoras, horticultoras, de pastoreio, agricultoras e indígenas. Nestas sociedades, destaca-se a pluralidade de modelos no ciclo vital, que vai desde as pausadas transições até classificações etárias rígidas que impossibilitam afirmar um modelo único de duração ou mesmo a existência da juventude como fase da vida.

As diferentes formas de organização da passagem da infância à idade adulta estariam associadas a uma multiplicidade de fatores, dentre os quais as formas de subsistência e as instituições políticas. Em relação à forma de subsistência, Feixa observa, por exemplo, que a invenção da agricultura tornou relevante a atividade econômica dos jovens nas sociedades horticultoras e a agricultura intensiva de caráter sedentário influenciou a determinação do período juvenil. De todo modo, o traço unificador da condição juvenil em tais sociedades é o reconhecimento da puberdade e o valor a ela outorgado como fase de maturação biológica e de formação dos agentes produtivos. Como estes dois processos são fundamentais para a reprodução material e social do grupo, os rituais de iniciação demarcam a entrada dos indivíduos no mundo dos adultos.

Ao tratar da juventude nas sociedades estatais, Feixa (2004) percorre da Antigüidade Clássica (Grécia e Roma Antiga) ao México pré-hispânico. Seu intuito é evidenciar como a

³³ Originalmente, o trabalho intitula-se *La construcción social de la infancia y la juventud en América Latina*. Aqui, utilizamos a tradução em português feita por Augusto Caccia-Bava, intitulada **A construção histórica da juventude** que foi publicada na obra *Jovens da América Latina*, 2004.

emergência do poder estatal, os processos de divisão do trabalho, a urbanização e a hierarquização social fazem aparecer, a um só tempo, uma série de imagens culturais e valores simbólicos associados a um grupo de idade que não goza plenamente dos seus direitos sociais. Na Europa do antigo regime e nas sociedades camponesas contemporâneas, a juventude se apresenta como uma etapa de semidependência. Ao mesmo tempo em que se inserem precocemente na cadeia produtiva, os jovens continuam subordinados à família. Na Europa medieval e moderna, a precocidade da inserção na vida adulta torna difícil identificar uma fase do ciclo vital que corresponda à juventude. Ariès (1973, apud FEIXA, 2004) destaca um sistema de educação tradicional baseado no trabalho precoce e a não-segregação das crianças e jovens dos espaços adultos. A necessidade de distinção e de uma passagem entre o mundo da infância e o mundo adulto era desconhecida pela civilização medieval.

É sobretudo na sociedade industrial, no largo processo de transição do feudalismo para o capitalismo e na sociedade pós-industrial, que se observa, historicamente, a emergência de um grupo social nomeado juventude. Ariès (1973, apud FEIXA, 2004) relata que, a partir do século XVIII, a família passa a desenvolver um papel importante na educação dos filhos, assumindo cada vez mais a responsabilidade por sua aprendizagem, aumentando conseqüentemente a dependência econômica e moral destes em relação aos pais. Mais tarde, a escola torna-se outra instituição-chave nesta tarefa de instituir a infância e a juventude, inclusive com a diferenciação das idades. Esta separação das idades começa pela burguesia, estende-se progressivamente a todas as classes sociais e irá consumir-se com a difusão dos colégios secundários no final do século XIX.

Musgrove (1964, p. 33 apud FEIXA, 2004) afirma que “[...] o jovem foi inventado ao mesmo tempo que a máquina a vapor. O principal inventor da máquina a vapor foi Watt, em 1765, e do jovem foi Rousseau, em 1762.” A juventude é uma invenção moderna sucedida no progresso da civilização industrial que, em razão da complexidade econômica e política, tende a discriminar grupos sociais que competem entre si, marcando simbolicamente sua preeminência atual ou futura. Todavia, é somente no século XX, na sociedade pós-industrial, que a juventude aparece como um grupo social consistente e difundido entre as classes sociais.

Continuando o mapeamento conceitual, encontramos no campo da psicologia evolutiva e da psicanálise dois teóricos que defendem a tese da universalidade desta fase da vida: o psicólogo estadunidense G. Stanley Hall e o psicanalista Erik Erikson. A obra *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, publicada em 1904, por Stanley Hall (1904, apud FEIXA,

2004) é considerada o primeiro tratado teórico sobre a juventude contemporânea, na qual apresenta uma imagem da adolescência como o período da vida livre de responsabilidades, um devir.

Esta teoria foi amplamente difundida entre pedagogos, pais, políticos e psicólogos, sustentando-se ainda hoje. Hall afirmava, inclusive, a universalidade das crises e conflitos que, por serem uma determinação biológica da espécie humana, caracterizariam este período. Inspirado no conceito darwiniano de evolução biológica, Hall referia-se à adolescência – que se estenderia dos 12-13 aos 22-25 anos – como uma etapa pré-histórica, uma fase de amadurecimento biológico e um estado turbulento de transição, da qual a oscilação e as tendências contraditórias são a marca registrada.

Já Erikson publica, em 1968, uma série de ensaios escritos duas décadas antes, sob o título *Juventude: identidade e crise*. Sua preocupação central era discutir nestes ensaios a conceitualização de identidade e a conseqüente crise de identidade que ocorre num determinado estágio do desenvolvimento individual: a adolescência e o começo da idade adulta.

Segundo Erikson (1972), a passagem da infância para a idade adulta requer, nos diferentes indivíduos e sociedades grandes, variações na duração, intensidade e ritualização da adolescência. Este período sancionado é institucionalizado por cada sociedade e cada cultura com o intuito de garantir aos seus jovens um tempo para a integração dos elementos da identidade e, ao mesmo tempo, um compasso de espera na assunção dos compromissos de adultos. Denomina-se *moratória* o período de espera que a própria sociedade concede ao adolescente para que este consiga integrar os elementos da identidade que antes eram atribuídos à infância. Em realidade, não se trata apenas de uma espera, mas de uma “[...] tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem” (ERIKSON, 1972, p. 156).

O fato, observa Erikson, é que este período de reflexão e exercício de diversos papéis – a moratória – tem se alargado na medida em que aumenta a complexidade da vida social. Para ele, o progresso tecnológico amplia a distância temporal entre a infância (começo da vida escolar) e a idade adulta (acesso final do jovem ao mercado de trabalho). Isso faz com que a adolescência se torne um período da vida cada vez mais acentuado e consciente. A adolescência transforma-se num modo de vida, os jovens estabelecem uma subcultura e a fase da vida que deveria ser transitória na formação da identidade constitui-se mais como uma fase final. Esta mudança na realidade juvenil no transcorrer de duas décadas surpreendeu até mesmo o psicanalista. E na publicação de sua obra, Erikson assinala que os acontecimentos

históricos, a aceleração da mudança nas gerações futuras e nas condições do mundo àquela época haviam alterado o status do conflito de identidade.

Para explicar que o conflito de identidade guarda uma relação com a história cultural de cada indivíduo, Erikson toma como exemplo a relação dos adolescentes com o tempo. O autor registra que uma perturbação na experiência do tempo é mais ou menos típica para qualquer adolescente, mas pode tornar-se patológica em alguns. Sob diferentes condições culturais, a juventude incorpora e experimenta o que o autor chama de *perspectiva de tempo*. Esta perspectiva de tempo seria um dos aspectos essenciais, uma significação ideológica na forma de metas e valores que diferentes civilizações possuem e fornecem aos jovens como uma imagem coerente do mundo. Segundo Erikson (1972, p. 188), o que efetivamente cada sociedade oferece à juventude é “[...] uma perspectiva simplificada do futuro que abrange todo o tempo previsível e assim, compensa a confusão temporal do indivíduo”.

Ao indicar que o contexto social tem um forte impacto na qualidade e nos resultados do processo de desenvolvimento identitário, Erikson nos faz pensar que a categoria juventude se constrói em duas vias. De um lado, são os indivíduos pertencentes a uma geração que, ao serem afetados pela complexa dinâmica social, incorporam os modos de vida por ela “impostos”. De outro lado, os jovens são assim reconhecidos porque essa prolongada transição geracional desestabiliza a própria dinâmica social, ocasionando uma descontinuidade ainda não experimentada pelas duas gerações, a precedente e a posterior.

A interpretação da realidade juvenil realizada por Erikson opunha-se radicalmente ao pensamento de Hall. Enquanto o segundo colocava a adolescência como paradigma do progresso industrial, a juventude como idade da moda, postulando uma juvenilização da sociedade; o primeiro atestava a emergência dos movimentos juvenis em 1968, a crise econômica, o novo capitalismo mundial e a revolução tecnológica como exemplos de acontecimentos e transformações sociais que denunciavam essa suposta unidade de representação e atitudes, postulada por Hall. A década de 1970, salientava Erikson, propunha outra resposta à tese da universalidade da juventude.

A crise à qual se referia Erikson foi traduzida pela antropóloga Margaret Mead (1997) como uma crise na função de transmissão intergeracional. Influenciada pelas características dos movimentos juvenis das décadas de 1960-1970, Mead analisara o fenômeno da transmissão cultural, admitindo os distintos graus de complexidade e as diferenças essenciais entre as culturas primitivas, históricas e as contemporâneas posteriores à Segunda Guerra Mundial.

Hoy, subitamente, en razón de que todos los pueblos de mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal³⁴ (MEAD, 1997, p. 93-94).

Mead pondera que estaríamos trilhando um caminho rumo a uma universalização do conceito de juventude, fato que contestava por meio de seus estudos etnológicos junto aos adolescentes samoanos, na década de 1920³⁵. O aparecimento de uma comunidade mundial e as mudanças que se registraram simultaneamente dentro do ciclo vital de uma geração foram de tal forma intensas que reposicionaram as gerações.

En este punto de ruptura entre dos grupos radicalmente distintos e íntimamente vinculados, es inevitable que ambos estén muy solos, mientras nos miramos los unos a los otros seguros de que ellos nunca experimentarán lo que hemos experimentado nosotros y que nosotros nunca podremos experimentar lo que han experimentado ellos³⁶ (MEAD, 1997, p. 109).

O ritmo e a densidade das transformações sociais e sua íntima relação com as mudanças no perfil da juventude tomaram de sobressalto não somente pais, educadores e políticos. Também cientistas sociais foram impactados pela necessidade de explicar como e por que os jovens das culturas tradicionais e, aparentemente, isoladas das influências ocidentais, reivindicavam e incorporavam os elementos da cultura mundial. Mesmo em culturas antagônicas, os jovens desenvolvem características semelhantes, fazendo com que a ruptura geracional abarque todo o mundo. Oliveira (2006) declara que as mudanças ocorridas

³⁴ “Hoje, subitamente, pelo fato de que todos os povos do mundo fazem parte de uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas, os jovens de todos os países compartilham um tipo de experiência que nenhuma das gerações que o antecederam teve e jamais terá. Por outro lado, a velha geração nunca verá repetir-se na vida dos jovens sua própria experiência singular de mudança emergente e escalonada. Esta ruptura de gerações é totalmente nova: é planetária e universal” (MEAD, 1997, p. 93-94, tradução nossa).

³⁵ Contrapondo-se à imagem da adolescência enfatizada por Stanley Hall, os estudos de Mead, na década de 1920, questionavam a universalidade desta fase da vida nomeada juventude. A antropóloga enfatizava que, entre os samoanos, a adolescência representava um desenvolvimento harmonioso de um conjunto de interesses e atividades próprias daquela sociedade. Embora os ritos de passagem e a aquisição de títulos configurassem um modo peculiar de transição, Mead concluíra que em Samoa inexistiam as tensões, os conflitos que significavam a passagem da infância à vida adulta. Mead foi criticada por apresentar uma visão idílica da sociedade em Samoa, como se hierarquização social em função da idade e o longo período de dependência dos jovens em relação aos mais velhos não se constituíssem características desta fase da vida. Contudo, o argumento de Mead acerca desta “não-universalidade” da juventude seria revisitado décadas mais tarde, dando origem à obra *Culture and Commitment – a study of the generation gap*, publicado em 1970. Para este trabalho, utilizaremos a versão espanhola, intitulada *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. 3. ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

³⁶ “Neste ponto de ruptura entre dois grupos radicalmente distintos e intimamente vinculados, é inevitável que ambos estejam muito sós, enquanto nos olhamos uns aos outros seguros de que eles nunca experimentaram o que nós estamos experimentando e que nós nunca poderemos experimentar o que eles experimentam” (MEAD, 1997,

no mundo ocidental a partir dos anos 1950 afetaram decisivamente as culturas juvenis. Já nesta década, as famílias de classe média “[...] não mais refletiam o sonho americano de harmonia e felicidade no seio familiar: o declínio da autoridade paterna, o desconhecimento da vida juvenil nas ruas, o distanciamento do jovem com relação às gerações anteriores mostravam que muita coisa estava se transformando na nossa sociedade” (OLIVEIRA, 2006, p. 245).

Mead (1997, p. 90) procura explicar as mudanças no processo de transmissão cultural e a ruptura definitiva entre as gerações, distinguindo “[...] tres diferentes tipos de cultura – *postfigurativa*, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; *cofigurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares; y la *prefigurativa*, en la que los adultos también aprenden de los niños [...]”³⁷. As sociedades primitivas e os pequenos redutos religiosos seriam posfigurativos, por basearem sua autoridade no passado. Ainda que as relações intergeracionais dentro destas sociedades não sejam amenas, uma certa estabilidade é garantida pelo fato de que são os adultos que conhecem e transmitem aos jovens os valores daquelas sociedades. Mead ressalta, ainda, que a cultura posfigurativa pode ser definida “[...] como aquella en que gran parte de la cultura estática es acrítica y que además debe estar representada por tres generaciones en continuo contacto”³⁸ (MEAD, 1997, p. 91).

Nas sociedades cofigurativas, o modelo que prevalece para os membros está radicado na conduta de seus contemporâneos. Isto não quer dizer que os adultos não tenham um papel fundamental para fixar novos estilos ou estabelecer limites. O que ocorre é, em verdade, uma ruptura com o sistema posfigurativo que introduz formas de vida novas e distintas para os jovens. Referindo-se às sociedades modernas como cofigurativas, acrescenta que “[...] en una sociedad como la nuestra, en la que existe una gran movilidad social, es inevitable que se produzcan brechas generacionales en la educación y las formas de vida”³⁹ (MEAD, 1997, p. 91).

Enquanto nas culturas posfigurativas as mudanças são lentas e imperceptíveis, nas sociedades cofigurativas (modernas) aceitam-se tacitamente as descontinuidades geracionais,

p. 109, tradução nossa).

³⁷ “[...] três diferentes tipos de cultura – posfigurativa, na qual os jovens aprendem primordialmente com os mais velhos; cofigurativa, na qual tanto os jovens quanto os adultos aprendem com seus pares; e a prefigurativa, na qual os adultos também aprendem com os jovens [...]” (MEAD, 1997, p. 90, tradução nossa).

³⁸ “[...] como aquela em que grande parte da cultura estática é acrítica e que, além disso, deve estar representada por três gerações em contínuo contato” (MEAD, 1997, p. 91, tradução nossa).

³⁹ “[...] numa sociedade como a nossa, na qual existe uma grande mobilidade social, é inevitável que se produzam brechas geracionais na educação e nas formas de vida” (MEAD, 1997, p. 91, tradução nossa).

pois se presume que as novas gerações conhecerão, a seu turno, um mundo tecnologicamente distinto da anterior. Todavia, Mead afirmava a emergência de uma cultura com a qual não tínhamos nenhuma familiaridade, pois os mecanismos de mudança e transmissão cultural diferem fundamentalmente daqueles conhecidos pelo homem moderno. Nas sociedades prefigurativas, os jovens são os que sabem e ensinam. Segundo Mead, os jovens vivem num mundo que a maioria dos adultos nunca conhecera e poucos sabiam que iria suceder-se. A divisão entre as gerações trouxe consigo uma ruptura sem precedentes com o passado e completa ausência de futuro. Não se trata somente de uma ruptura entre dois grupos radicalmente distintos, mas de uma sensação de distância, um sentimento “[...] de que falta una conexión viva con los miembros de la otra generación. [...] Los adultos forman una generación estrañamente aislada. [...] Desde este punto de vista hemos de reconocer que no tenemos descendientes, del mismo modo que nuestros hijos no tienen antepasados”⁴⁰, MEAD, 1997, p. 108 -109)

É desta perplexidade que Margaret Mead convida ao exame de nosso conhecimento atual sobre a condição juvenil. Uma perplexidade salutar como o foi para a antropóloga, que ao retornar vinte e nove anos depois a uma aldeia da Nova Guiné, deparou-se com a mudança. E não era uma mudança nos costumes, nos rituais. É que, quando ela e sua equipe chegaram à aldeia, os nativos não pediram medicamentos e outras mercadorias que portavam os estrangeiros, como habitualmente faziam. Em 1967, a pergunta foi: “Tens um gravador?” “Sim, temos. Por quê?” “É que temos ouvido pelo rádio as músicas de outros povos e queremos que eles também ouçam as nossas”.

Este diálogo – às vésperas da década de 1970 – prenunciava o desenvolvimento de um novo tipo de cultura, que implicava um rompimento com os estilos anteriores (posfigurativo e cofigurativo). Neste novo estilo, não era o pai ou o avô que representaria o futuro, mas o filho. Uma metáfora bastante singular para denotar que todos os povos da Terra, por diferentes caminhos do passado, desembocariam numa nova comunidade mundial. Mead compreendeu naquele instantâneo diálogo que os habitantes de Tambunam compartilhavam do nosso mundo. Ao pedir o gravador, eles não recusavam ou negavam sua cultura oral. Ao contrário, eles sabiam que o gravador era, simbolicamente, a chance de manifestarem sua existência para o mundo. Eles sabiam ainda que a tecnologia do gravador não era somente instrumental, era um novo modo de aprender, ouvir e criar sua musicalidade. O gravador permitia a co-

⁴⁰ “[...] de que falta una conexión viva con los miembros de la otra generación. [...] Os adultos forman una generación estrañamente aislada. [...] Deste ponto de vista precisamos reconhecer que não temos descendentes, do mesmo modo que nossos filhos não têm antepassados” (MEAD, 1997, p. 108 -109, tradução nossa).

temporalidade: podiam escutar-se uns aos outros, escutar a si mesmos, escutar os ruídos, as interferências externas. Significava, sim, uma alteração na sua experiência cultural, mas não era o fim.

La invención de la computadora, la desintegración efectiva del átomo y la invención de las bombas de fisión y fusión, el descubrimiento de la bioquímica de la célula viva, la exploración de la superficie del planeta, la extraordinaria aceleración del crecimiento demográfico y la admisión de que si éste proceso continuara se produciría una catástrofe segura, la quiebra de la organización urbana, la destrucción del entorno natural, la interconexión de todas las comarcas del globo mediante los vuelos de retropropulsión y las imágenes televisivas, los preparativos para la construcción de satélites y los primeros pasos que se han dado en el espacio, las posibilidades recién descubiertas de obtener energía ilimitada y materias primas sintéticas y, en los países más avanzadas, la transformación de los ancestrales problemas de producción que padecía el hombre en problemas de distribución y consumo... he aquí los factores que, sumados, han culminado en una división drástica e irreversible entre las generaciones⁴¹ (MEAD, 1997, p. 92)

Para a antropóloga, os jovens de qualquer sociedade ou cultura são os únicos nascidos para esta época. São os que podem melhor compreender e decifrar o mundo em que vivemos. Sendo os mais afetados pela aceleração das mudanças sociais e pelas inovações tecnológicas, os jovens que nascem neste novo mundo são os que estão mais profundamente comprometidos com o futuro e é com eles que precisamos desenvolver um novo tipo de comunicação, um diálogo contínuo no curso do qual tenham liberdade de atuar segundo suas iniciativas e por meio destas conduzir os mais velhos rumo ao desconhecido. Sem a participação direta dos jovens é impossível construir o futuro, pois somente a juventude pode acessar um tipo de conhecimento que permite traçar planos significativos: o conhecimento experimental. Um conhecimento que se constrói no presente, na circularidade dos processos sociais, nas mutações, na instabilidade, na incerteza.

Mead (1997) assevera que a urgência, hoje, não é de explicar a natureza, a gênese e a função da adolescência e da juventude. O problema urgente é delinear a natureza da mudança, seus ritmos e dimensões, para melhor distinguir o que se sucedeu no passado e o que se registra na atualidade. O desafio é apreender o que se transforma na sociedade contemporânea e como a juventude se situa frente aos novos ordenamentos sócio-culturais. Portanto, se há

⁴¹ “A invenção do computador; a desintegração efetiva do átomo e a invenção das bombas de fissão e fusão; o descobrimento da bioquímica da célula viva; a exploração da superfície do planeta; a extraordinária aceleração do crescimento demográfico e a admissão de que se este processo continuasse se produziria uma catástrofe segura; a quebra da organização urbana; a destruição do entorno natural; a interconexão de todas as comarcas do globo mediante os vôos de retropropulsão e as imagens televisivas; os preparativos para a construção de satélites e os primeiros passos que foram dados no espaço; as possibilidades recém-descobertas de obter energia ilimitada e matérias-primas sintéticas e, nos países mais avançados, a transformação dos problemas ancestrais de distribuição e consumo... eis aqui os fatores que, somados, culminaram numa divisão drástica e irreversível

algo realmente novo na juventude – como indaga Martín-Barbero (2002) – esta investigação busca encontrá-lo em duas frentes: uma perspectiva histórico-estrutural elaborado por Mannheim e uma perspectiva sócio-cultural apresentada por Melucci.

Mannheim (1990) analisa o problema das gerações e constrói as bases teóricas da noção de juventude que influenciaram o debate sociológico sobre os movimentos juvenis das décadas de 1960-70. A noção de juventude proposta por ele fundamenta-se na localização diferencial dos grupos de idade que, por sua inserção peculiar no processo histórico-social organizam uma experiência estratificada de suas vivências que é transmitida e validada na sucessão geracional.

Reconhecendo a centralidade da juventude no debate sobre a contemporaneidade, Melucci (2001a) afirma que a juventude – em seus modos de ser e estar no mundo – produz uma condição existencial singular: a condição juvenil. Os jovens, mais que qualquer outro grupo social, experimentam e testemunham a mudança, a ruptura intergeracional sem precedentes que leva à reorganização dos modelos de socialização e à reestruturação espaço-temporal. Examinar a condição juvenil requer uma disposição sociológica de abarcar analiticamente as dimensões individual e coletiva que estão imbricadas na organização social contemporânea.

2.2 A emergência da condição juvenil

À época em que publicava *Le problème des générations*, Mannheim (1990)⁴² destacava a importância da juventude na compreensão das relações sociais. O conjunto geracional era, para o sociólogo, um fenômeno social com uma especificidade que deveria ser descrita e assimilada. Não é porque a juventude funda-se sobre o ritmo biológico que podemos deduzi-la deste. Há uma estrutura social determinada, uma trajetória histórica que repousa sobre este dado biológico, transformando-o numa situação social particular. Ao examinar a situação do problema, o sociólogo não deve simplesmente fazer uma história da teoria das gerações, mas descrever a situação em que as gerações se encontram, para em seguida introduzir sua própria solução.⁴³

Quando investiga o problema das gerações, Mannheim observa que as pesquisas

entre as gerações” (MEAD, 1997, p. 92, tradução nossa).

⁴² A obra é datada de 1928, quando foi originalmente publicada em alemão.

⁴³ Gérard Mauger, um dos tradutores da obra de Mannheim, salienta que sua teoria das gerações é, efetivamente, produto de múltiplas ambivalências: tentar ultrapassar as aproximações positivista e romântico-histórica, apropriar-se do conceito marxista de situação de classe e analisar as relações entre situação e consciência de classe. Entretanto, Mannheim recusa o conceito de ontologia em Heidegger e a fenomenologia de Husserl.

havia tomado duas vias, ou melhor, duas concepções de mundo que se opunham e abordavam o tema de modo diverso. Enquanto o viés positivista esforçava-se por apreender quantitativamente as datas-fronteiriças da existência humana, o viés romântico-histórico renunciava a visão matemática, buscando interiorizar o problema e dar-lhe uma resposta qualitativa. O viés positivista fundava-se na expectativa de tocar a realidade última da existência humana. A solução deste enigma responderia duas perguntas que os filósofos e sociólogos colocavam. Para Hume, era a questão da forma de governo e da continuidade política. Para Comte, a especificidade e o ritmo do progresso. Mas, para ambos, o problema das gerações resumia-se à descoberta de uma lei geral do ritmo na história da humanidade: “[...] qu’il y ait la vie et la mort et une durée de vie limitée mesurable, que les générations se succèdent à intervalles déterminés, tout cela porte le positiviste à croire que la trame de notre destin est intelligible et surtout quantifiable⁴⁴” (MANNHEIM, 1990, p. 27).

Para Mannheim (1990), tratando-o deste modo, a maioria dos pesquisadores cometia o erro de pensar que não estavam diante de um problema real de gerações. De fato, a situação de geração fundava-se no ritmo biológico da existência humana e ele concordava que o ritmo biológico tem efeitos sobre determinados aspectos da vida social. Contudo, “[...] ces spéculations – tout particulièrement quand, fondées biologiquement ou intellectuellement, elles ne sont qu’une faux-fuyant pour se dérober à l’étude de la trame plus accessible et transparente du devenir social et de ses effets sur le phénomène des générations”⁴⁵ (MANNHEIM, 1990, p.38).

A atitude dos cientistas era, no seu entender, a simplificação racionalista de um fenômeno que se configurava mais complexo, reduzindo-o a uma base: descobrir uma lei proveniente da lei biológica que permitisse encontrar o intervalo de tempo médio necessário para a sucessão das gerações; descobrir o intervalo de tempo médio por meio do qual uma nova geração incorpora e substitui a velha geração na vida pública e, principalmente, descobrir a origem natural ou fixar os períodos (idade cronológica) que definem as gerações. Para os liberais positivistas, o problema geracional era a peça de um quebra-cabeça e lhes daria a chave de compreensão da concepção linear do progresso.

Em oposição ao argumento positivista, Mannheim (1990) evoca a corrente de pensamento romântico-histórica alemã, representada por Dilthey (1922, 1924), Heidegger

⁴⁴ “[...] que a vida e a morte teriam uma duração de vida limitada e mensurável, que as gerações se sucedem a intervalos determinados, tudo isso faz crer ao positivista que a trama do nosso destino é inteligível e quantificável” (MANNHEIM, 1990, p. 27, tradução nossa).

⁴⁵ “[...] estas especulações – mais particularmente quando fundamentadas biologicamente ou intelectualmente, são somente uma falsa perspectiva para evitar o estudo da trama mais acessível e transparente da evolução social

(1927) e Pinder (1926a, 1926b). O interesse de Dilthey pelo problema geracional pode ser resumido a duas constatações. A primeira é de que o tempo quantitativamente mensurável – dias, meses, anos, horas, decênios e, portanto, a noção de geração – é apenas uma representação de uma temporalidade interior que só pode ser apreendida pela compreensão. A segunda constatação de Dilthey é o fato de que no fenômeno geracional não importa somente a sucessão, mas também a contemporaneidade⁴⁶, com significado mais profundo que o dado cronológico. Indivíduos contemporâneos são, para Dilthey, aqueles que estão homogeneamente submetidos às mesmas influências da cultura intelectual e da situação sociopolítica. Enquanto para os positivistas a sucessão linear, cronológica era o dado mais importante para compreender o fenômeno geracional, Dilthey preocupava-se em demonstrar que o fato de um grupo de pessoas estar junto, vivendo numa mesma época, o diferenciava dos demais e fazia deste uma unidade, uma contemporaneidade.

Ao aprofundar este viés qualitativo do fenômeno geracional, Heidegger utiliza a noção de destino. Para ele, somente o fato de estarem juntos, circunstancialmente, no mesmo mundo com suas reais possibilidades, faz dos sujeitos algo mais que uma composição de muitos sujeitos. Ou seja, o que faz do destino (fatalidade) de cada sujeito uma realidade é o fato de estar lá, compartilhando e constituindo com os outros uma geração. A aproximação teórica de Pinder tem as mesmas bases do pensamento de Dilthey. Estendendo-se até os limites do pensamento romântico-histórico, interessa-se pelo fenômeno da *não-contemporaneidade na contemporaneidade*. Revela o autor que, num mesmo tempo cronológico, convivem gerações diferentes, porque cada indivíduo vive seu tempo de modo diverso. Ao comparar com a música, Pinder sugere uma representação polifônica do tempo, uma vez que, para cada indivíduo, o mesmo tempo (geracional) é um outro tempo.

Dans le même temps chronologique vivent des générations différentes. Mais, puisque le temps vécu est le seul temps réel, en fait elles vivent toutes dans un temps intérieur complètement différent d'un point de vue qualitatif. "Chacun vit avec des hommes du même âge et d'âges différents confronté à une foule de possibilités simultanées. Pour chacun le même temps est un autre temps, c'est-à-dire *un autre âge de soi-même*, qu'il ne partage qu'avec ceux de son âge"⁴⁷ (PINDER, 1926a apud MANNHEIM, 1990, p. 34-35, grifos do

e seus efeitos sobre o fenômeno das gerações" (MANNHEIM, 1990, p.38, tradução nossa).

⁴⁶ Estas constatações feitas por Dilthey estão no cerne do debate atual sobre noção de juventude e culturas juvenis, condição e situação juvenis. Mais adiante tratamos detalhadamente deste tema.

⁴⁷ "No mesmo tempo cronológico vivem diferentes gerações. Mas, já que o tempo vivido é o único tempo real, de um ponto de vista qualitativo, os indivíduos vivem todos num tempo interior completamente diferente. ' [?] Cada um vive com os outros da mesma idade e de idades diferentes uma grande quantidade de possibilidades simultâneas. Para cada um, o mesmo tempo é um outro tempo, *quer dizer, uma outra idade de si mesmo* que ele compartilha apenas com aqueles de sua idade" (PINDER, 1926a apud MANNHEIM, 1990, p. 34-35, grifo do autor, tradução nossa).

autor).

Pinder menciona ainda que cada geração constitui, a partir dela mesma, um “certo modo de ser”, tornando-se uma unidade qualitativa. Este modo de ser é o que exprime sua unidade, sua experiência própria da vida e do mundo. Negar este “modo de ser” de uma geração é negar sua unidade, é relativizar e destruir sua concepção do mundo.

Após descrever as correntes do fenômeno geracional, Mannheim (1990) trata de apresentar aquilo que ele considera o problema sociológico das gerações. De início, procura explicar as estruturas fundamentais do fenômeno, ou seja, as características específicas dos indivíduos que constituem uma geração. Mannheim (1990) distingue o que considera uma *situação geracional* (que conforma uma geração), um *coletivo geracional* e os elementos que constituem os indivíduos numa *unidade geracional*.

Para ele, a *situação geracional*⁴⁸ são as possibilidades potenciais que, integradas a outras forças socialmente ativas, podem modificar ou exercer certa influência sobre o fenômeno. É necessário estar num mesmo espaço histórico-social, participar da mesma comunidade de vida historicamente situada, partilhar os mesmos obstáculos, as mesmas chances. Mas, para ser um *coletivo geracional* é preciso, sobretudo, que os sujeitos participem do mesmo destino comum desta unidade histórico-social. Ainda que estejam separados por barreiras geográficas, culturais, étnicas ou mesmo em espaços, como o urbano e o rural, o que atualiza a relação destes sujeitos é a mesma problemática histórica.

Outra distinção feita por Mannheim (1990) é de que há, ainda, no interior do coletivo geracional, grupos determinados que se apropriam diferentemente das experiências e, por conseguinte, formam *unidades geracionais* (unidades de fenômenos de geração). Estas unidades se fundam a partir dos conteúdos, mas, principalmente, das forças estruturantes⁴⁹ que marcam estes conteúdos, ou seja, as intenções fundamentais que produzem um elo social entre o indivíduo e a vontade coletiva. Mannheim denomina *unidades de geração* os subgrupos, as heterogeneidades que surgem no interior da comunidade de destino – a juventude – e que se caracterizam por apresentarem uma reação unitária, uma ressonância e um princípio estruturante. São grupos concretos, formados por indivíduos que têm uma aproximação vital, se estimulam mutuamente e fazem aparecer na comunidade o potencial criativo e coesivo de suas intenções fundamentais.

⁴⁸ Ao definir situação de classe e situação de geração, Mannheim as circunscreve no mesmo espaço sociohistórico, mas enquanto a primeira se caracteriza pelas condições socioeconômicas, a segunda se define pelo modo particular de experiência e pensamento que portam seus indivíduos.

⁴⁹ Na tradução, esta idéia de força estruturante pode ser nomeada forma, princípio, intenção, percepção estruturante (nota dos tradutores).

Quando apresenta sua teoria, Mannheim (1990) refere-se à universalidade do componente biológico. Contudo, ressalta que este não é um componente exclusivo para compreender a relação das novas gerações com as anteriores. Absolutamente influenciado pelas teses da Psicologia e da Sociologia modernas e, ao mesmo tempo, impulsionado pelos acontecimentos de sua época⁵⁰, Mannheim (1967) dedicou-se ao estudo da juventude por entender que os jovens eram um dos mais importantes recursos na tarefa de reconstrução social e reorganização mundial.

Na obra *Diagnóstico do nosso tempo*, menciona que a natureza de uma determinada sociedade é que vai definir “os usos” das novas gerações. Para o autor, é este o problema sociológico quando se trata de compreender o papel da juventude nas sociedades “estáticas ou em lenta mudança” e nas sociedades “dinâmicas”⁵¹. Nas sociedades primitivas, os jovens desconheciam os conflitos mentais porque não há uma separação radical entre o que é ensinado pela família e as normas do mundo adulto. A consciência de conflito da juventude é reflexo do caos que impera na sociedade moderna e a perplexidade é a reação natural de um espírito inexperiente. As características elementares de nossa sociedade são por si mesmas responsáveis pela existência do fenômeno geracional. O aparecimento permanente de novos agentes culturais; o concomitante desaparecimento dos agentes culturais anteriores; a participação limitada no tempo histórico dos agentes de um determinado grupo etário; a necessidade de transmissão permanente dos bens culturais e o processo contínuo da mudança de gerações são fenômenos que se confundem com a própria existência da juventude.

O sociólogo acrescenta que a juventude é um estado de inadaptação social ocasionado pelo confronto da vida adolescente e os valores da vida adulta. O jovem não é apenas um ser em estado de fermentação, mas sociologicamente, “[...] a juventude entra nessa quadra da vida pública, e na sociedade moderna é aí então que ela se vê confrontada pela primeira vez com o caos das valorações antagônicas” (MANNHEIM, 1967, p. 52). O que interessava a Mannheim como problema sociológico não era a consciência de conflito que expressavam os jovens, mas o fato de a juventude, como que “vindo de fora” do contexto social, ser um grupo pioneiro predestinado a efetivar qualquer mudança na sociedade. Ao não aceitar como natural a ordem estabelecida, nem possuir interesses econômicos ou espirituais já adquiridos, estariam aptos a simpatizar-se com movimentos sociais insatisfeitos com o estado de coisas. Essa posição de estranho ao grupo era, para Mannheim, um fator mais importante que a

⁵⁰ Mannheim viveu, no exílio, as duas grandes guerras mundiais e morreu em 1947.

⁵¹ Mannheim referia-se às sociedades primitivas ou segmentárias e às sociedades estatais.

efervescência biológica.

Em *A juventude na sociedade moderna*, Foracchi (1972) examina o pensamento de Mannheim (1990) e assevera que na idéia de unidade defendida pelo sociólogo está impressa uma concepção de juventude como o grupo capaz de impor um estilo de ação que o distingue das gerações precedentes. Isto corresponde à locação similar de um certo número de indivíduos na sociedade: uma localização social comum, numa dimensão histórica determinada do processo social. Este modo de análise diferencia o fenômeno geracional pela estratificação da experiência. Os membros de uma geração compartilham o mesmo acervo de experiências, situações de vida e oportunidades de trabalho. Compartilham as alegrias, as tensões, os benefícios e a opressão que configuram seu modo de inserção na vida social.

Os grupos de idade ou grupos juvenis caracterizam-se por uma forte ênfase na experiência comum, em valores comuns e na identificação mútua que os vincula à vida comunitária. Há na juventude moderna não somente um apelo à vida comunitária, mas uma identificação, um vínculo emocional que se impõe como a resposta da juventude às indagações adultas sobre o tipo de vida que desejam. “[...] Tornar-se adulto não equivale apenas a deixar de ser adolescente. Assumir-se como adulto corresponde ao esforço de colocar-se diante das opções de vida que o sistema apresenta e enfrentá-las como tais” (p. 30).

Foracchi (1972) ressalta duas implicações do pensamento de Mannheim nas análises clássicas e modernas. A primeira implicação decorre da noção mais histórica, menos estática e formalista, do seu conceito de geração. Esta preocupação do sociólogo termina por nivelar tal conceito ao de *intelligentzia*, pressupondo que a atuação de uma geração é mediatizada pela formação universitária, o que, por sua vez, abrangeria somente a juventude das camadas altas e favorecidas. A segunda implicação é o acento colocado sobre a dimensão do conflito, tanto no relacionamento das gerações quanto nos movimentos de juventude. A juventude é, desse modo, considerada menos uma transição e mais como uma fase de crise. E a partir dessa caracterização passa a ser examinada, do ponto de vista social e psicológico.

Diferindo da análise histórico-estrutural que balizou o discurso acadêmico e as representações sociais sobre a juventude, Melucci (2001a) aproxima-se do tema reconhecendo de antemão que as ferramentas analíticas da sociologia moderna são inadequadas para levar a termo uma compreensão aprofundada dos fenômenos constitutivos da realidade social. A importância da juventude neste cenário é que – como salientara Mead (1997) – os jovens são os únicos nascidos para este mundo novo. São os que experimentam e exprimem uma transformação que não pode ser apreendida nem interpretada tendo por base o referencial construído na modernidade. Para o sociólogo, não se trata de saber se estamos na

modernidade ou na pós-modernidade⁵², mas de compreender as mudanças nas bases naturais e sociais da sociedade.

Sua hipótese é de que experimentamos uma substancial descontinuidade com o passado, que pode ser verificada em três vertentes. A globalização, a interdependência do sistema mundo é apontada pelo sociólogo como a primeira. Uma globalização que não se restringe ao espaço físico ou geográfico, mas afeta também o espaço mental e relacional. O segundo é a hipersocialização do sistema-mundo, em que o social depende cada vez mais das relações, decisões, formas de organização e poder que ele mesmo produz. O dualismo ação-conhecimento que consistia no fundamento epistemológico moderno é substituído por um sistema em que o conhecimento entra de modo permanente no circuito da ação e vem a ser uma forma de ação. A ação da sociedade sobre si mesma move-se até os mecanismos de constituição dos atores individuais, resultando – numa terceira vertente – em processos de individualização das formas sociais.

Neste exercício analítico, Melucci (2001a) vai ao encontro da juventude para dizer por que e como esta categoria expressa a dinâmica societária à qual estamos submetidos. Por suas condições culturais e biológicas, os jovens constituem o grupo mais diretamente exposto aos atributos antes associados exclusivamente à fase da adolescência (incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança). E é ainda o grupo capaz de dar visibilidade social aos conflitos e aos dilemas com os quais a humanidade se confronta. Ao agregar à condição biológica uma definição cultural, nossa sociedade estendeu a adolescência para além dos limites etários, ampliando a duração da juventude, associando “a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura” (MELUCCI, 1997, p.9).

Quando insiste na centralidade da condição juvenil, Melucci apresenta e reitera alguns temas que estão no cerne das relações entre juventude e sociedade contemporânea. Traz a questão de uma temporalidade intrínseca ao “ser jovem”, dos processos de constituição identitária juvenil e da emergência dos jovens como atores coletivos⁵³.

⁵² Para exprimir suas reflexões, Melucci dialoga com cientistas sociais do seu tempo, como Touraine, Castells, Bauman, Beck, Giddens, dentre outros. Deste modo, está consciente das divergências, das diferenças e da variedade de definições lingüísticas do fenômeno atual. Em suas análises, adota o termo contemporaneidade para referir-se à nova fase da modernidade que outros teóricos chamam pós-modernidade, modernidade tardia, segunda modernidade etc. Quando se refere ao tipo de sociedade em suas obras, Melucci designa sociedade pós-industrial.

⁵³ O aporte teórico apresentado por Melucci (2005, 2004, 2001a, 2001b, 1997, 1991) é o resultado de um trabalho investigativo teórico e empírico de duas décadas efetivado junto a indivíduos e grupos ligados ao movimento social italiano. Desde o final dos anos setenta, Melucci e sua equipe buscam desenvolver uma metodologia que se adequa às indagações sobre a constituição dos novos movimentos sociais.

Segundo os interesses teóricos-metodológicos desta pesquisa, foi feito este recorte, a fim de examinar tais temáticas à luz de um debate já instalado entre sociólogos e pesquisadores que discutem a crise da modernidade e suas conseqüências sobre a vida social. Deste diálogo, espera-se fazer surgir uma concepção de juventude que conjuga uma referência temporal, identitária e de ação coletiva.

2.2.1 A juventude como um tempo social

Nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as setas do *tempo linear* se cruzam com o enroscamento do *tempo cíclico*. Temporalidades ziguezagueantes e velozes, próprias de uma sociedade *dromo...crática*, na qual os tempos *fortes* se cruzam com os *fracos* e, em ambos, se vivem os chamados *contratempos*. São muitos destes contratempos que caracterizam a condição juvenil contemporânea (PAIS, 2005, p. 9, grifos do autor).

Há duas razões para postularmos que a juventude é um tempo eminentemente social. Primeiro, porque é nesta fase da vida que o jovem experimenta o tempo como uma dimensão contraditória e significativa na construção da identidade individual. A dinâmica social na qual se inscrevem os diversos grupos juvenis dificulta qualquer tentativa de segmentação, pois os jovens são produto do seu tempo. A juventude é uma experiência temporal caracterizada pela limitação, é “[...] una particular afiliación a la geografía temporal, como una nacionalidad extraña en términos de duración, que convive con las otras naciones temporales bajo la misma jurisdicción, la misma soberanía: el presente”⁵⁴ (MARGULIS e URRESTI, 2002, p.11).

Segundo, porque, como veremos, o tempo – este elemento medidor e mediador das relações sociais – confunde-se com a própria condição juvenil. Melucci (1997, 2001a) sinaliza que as novas condições temporais são um elemento chave para compreender as relações entre a condição juvenil e a cultura pós-industrial. Este tempo de indeterminação vivido pelo jovem não é tão somente um tempo de expectativas e de projeção, mas é a realidade concreta de um presente estendido ou de um futuro presentificado.

Melucci (2001a) informa que a experiência da idade sempre esteve relacionada com o tempo, mas é a partir da adolescência que ela ganha uma conotação emocional. É no tempo que os jovens ordenam suas escolhas e comportamentos, resultando daí um conjunto de referências para suas ações. É no tempo de vida juvenil que as perguntas sobre quem se é e

⁵⁴ “[...] uma particular afiliação à geografia temporal, como uma nacionalidade estranha em termos de duração, que convive com outras nações temporais sob a mesma jurisdição, a mesma soberania: o presente” (MARGULIS e URRESTI, 2002, p.11, tradução nossa).

quem se quer ser dão sentido à idéia de passado-presente-futuro e demarcam os limites entre infância, juventude e idade adulta. Mas é, sem dúvida, no seio da sociedade que isto se conforma.

Nossa sociedade organiza-se numa dimensão espaço-temporal. O tempo da moderna sociedade era um tempo linear, caracterizado pela singularidade e pela continuidade dos acontecimentos. Leccardi (2005) pondera que a perspectiva de um horizonte temporal estendido – um futuro separado do passado e do presente – orientava a ação individual e coletiva. A juventude, então considerada um período de preparação para a vida adulta, era uma etapa de vida na qual vivia-se o presente projetando o futuro. A autora usa a expressão *diferimento das recompensas* para explicar que todo o processo de socialização moderno tinha em sua base a perspectiva do futuro como espaço para a construção de um projeto de vida. Era a presença de um futuro que permitia ao jovem desenvolver uma grande capacidade de autocontrole, de programar-se e projetar o que faria num tempo vindouro.

Na pós-modernidade, afirma Harvey (2006), a volatilidade e a efemeridade do tempo impede qualquer planejamento de longo prazo e a “[...] compressão do espaço e do tempo tem tido um impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como sobre a vida social e cultural” (p.257). Enquanto a sociedade moderna experimentava a dimensão de um futuro aberto, de um tempo apreendido em projetos individuais e coletivos, o futuro da sociedade contemporânea é indeterminado, governado pelo risco. Um cenário de imprevisibilidades, no qual o presente referencia os horizontes temporais.

Como receptora e perceptora da cultura de hoje, a juventude é o grupo diretamente exposto a estes processos de diferenciação, multiplicação e desnaturalização do tempo. Os jovens, duplamente situados no tempo, percebem que o tempo de ser jovem não constitui uma superação da infância, nem termina com a passagem para a idade adulta, mas recai sobre a infinitude do presente e um futuro inexistente. A incerteza e a escolha são o destino inevitável da vida social e individual na sociedade contemporânea. A juventude deixa de ser uma condição meramente biológica, para tornar-se uma condição social, quando os jovens desafiam as pautas simbólicas dominantes de organização temporal e as convertem em matriz de sua experiência cultural e identitária:

Los individuos no son jóvenes porque (o sólo porque) tengan una cierta edad, sino porque siguen unos ciertos estilos de consumo o ciertos códigos de comportamiento y vestimenta. Ahora, la adolescencia se prolonga mucho más allá de sus fronteras biológicas, y las obligaciones para con la vida adulta se posponen hasta después de los veinticinco e incluso de los treinta

anos⁵⁵” (MELUCCI, 2001a, p. 138).

Ao evaporarem as fronteiras entre a infância e o mundo adulto, a juventude torna-se um tempo sem precedentes. Estas condições de abertura e transformação entre juventude e idade adulta não mais sinalizam a existência de trânsito entre elas. Os jovens se vêem imersos em uma situação paradoxal pois, ao mesmo tempo em que se prolonga a condição juvenil, esta carência de signos de transição impede a entrada no mundo adulto. De uma condição provisória que tenderia a desaparecer no decurso do tempo, “[...] os jovens são socialmente solicitados e desafiados a construir formas positivas de relação entre seu tempo de vida e o tempo social” (LECCARDI, 2005, p.47-8). De uma seqüência linear, previsível e sucessiva, o tempo finito da fase juvenil é agora, na sociedade contemporânea, um tempo infinitamente presente.

Attias-Dontuf (1996) pondera que, na condição juvenil contemporânea, os aspectos que inviabilizariam uma análise unívoca da superposição entre a geração e as faixas etárias convertem-se em dimensões fundamentais para a leitura da realidade juvenil. A juventude não se limita a um período da vida porque os jovens de hoje são confrontados à decomposição de um modelo de ciclo da vida ternário, centrado no trabalho. A incerteza, a instabilidade do trabalho reflexiona na própria fase da vida. Os jovens experimentam uma situação historicamente nova, de uma sociedade multigeracional. As situações de dependência familiar, amplificadas pelos problemas econômicos, obrigam a coexistência dos jovens em relação direta com as duas gerações que o antecederam. Entre o futuro incerto e desconhecido da ausência de trabalho e o passado das relações intergeracionais, existe uma fratura na qual os jovens inventam, originalmente, o presente, e pretendem criar as conexões entre o passado e o futuro.

Concomitante aos processos sociais pelos quais a juventude assume um caráter temporal próprio, também as representações sociais acerca da juventude têm contornos mais amplos. Até o final do século XIX e início do século XX, a juventude era uma prerrogativa dos jovens pertencentes aos setores médios e altos da sociedade, porque esta fase da vida era identificada pela construção de trajetórias biográficas bem lineares e reconhecíveis, que se iniciava com a preparação para o trabalho por meio da formação escolar, o exercício de uma atividade profissional remunerada, a constituição da família até a aposentadoria. Os jovens

⁵⁵ “Os indivíduos não são jovens porque (ou somente porque) têm uma certa idade, senão porque seguem certos estilos de consumo ou certos códigos de comportamento e vestimenta. Agora, a adolescência se prolonga muito mais além de suas fronteiras biológicas, e as obrigações para com a vida adulta se põem para até depois dos vinte e cinco e inclui os trinta anos” (MELUCCI, 2001a, p. 138, tradução nossa).

das camadas populares eram excluídos deste contexto de transição, pois a entrada no mundo do trabalho dava-se muito precocemente, as chances de concluir a educação básica e superior eram mínimas e, em muitos casos a constituição da família era uma realidade já na adolescência.

Entretanto, na medida em que a juventude perde a característica de transição, estende-se e consolida-se numa condição social, este período de permissividade que se situa entre a maturidade biológica e a maturidade social, este modo particular de estar no mundo – a moratória social a que se referia Erikson (1972) – deixa de ser exclusividade dos jovens dos setores médios e altos da sociedade, alcançando todos os segmentos juvenis.

Ainda que em situações sócio-econômicas e culturais bastante distintas, mesmo que sejam reduzidas suas possibilidades e expectativas de vida, estes indivíduos são jovens porque, factualmente, encontram-se envoltos pelos mesmos enredamentos sociais. *Nômades do presente*, assinalava Melucci (2001b), ou *nativos do presente* como dizia Mead (1997), são jovens os indivíduos que compartilham o tempo como um campo de experiências reversíveis e multidirecionais. São jovens porque – concentrados no presente – expressam esta passagem de tempos regulares a tempos alterados. Os nascidos nesta nova ordem mundial capitalista testemunham, explicam e são explicados por seus conflitos com o intemporal, o permanente e o absoluto.

Jóvenes son todos aquellos que gozan de un *plus* de tiempo, un excedente temporal, que es considerablemente mayor que el de la generaciones mayores coexistentes. Ese capital temporal expresa simultáneamente una doble extensión, la distancia respecto del nacimiento – cronología pura y memoria social incorporada – y la lejanía respecto de la muerte, constituyéndose ambos en ejes temporales estructurantes de toda experiencia subjetiva⁵⁶ (MARGULIS E URRESTI, 2002, p.10).

Herdeiros de um tempo imaterial e intangível, nem todos os jovens que vivem a moratória possuem os recursos sociais e culturais para exprimir-se. Aqueles que possuem os meios para exercer controle sobre a incerteza conseguem diferenciar-se utilizando de modo favorável a velocidade e a mobilidade temporal. No entanto, os jovens com poucos recursos sofrem por viver um tempo livre não legitimado e que não se confunde com o tempo da moratória social, pois é um tempo de impotência, uma circunstância desafortunada, que lhes empurra para a marginalidade, a delinquência e a desesperança. Para a maior parte dos jovens,

⁵⁶ “Jovens são todos aqueles que gozam de um plus de tempo, um excedente temporal, que é consideravelmente maior que o das gerações maiores coexistentes. Esse capital temporal expressa simultaneamente uma dupla extensão, a distância em respeito ao nascimento – cronologia pura e memória social incorporada – e a distância em relação à morte, constituindo-se ambos eixos temporais estruturantes de toda experiência subjetiva.” (MARGULIS E URRESTI, 2002, p.10, tradução nossa).

a aceleração do tempo é mais um mecanismo de exclusão social. Seu tempo livre é vivido como o tempo da falta de trabalho, da impossibilidade de alargar o período de formação ou mesmo da descrença nas credenciais escolares como perspectiva de ascensão social (MARGULIS E URRESTI, 2002).

Imersos nas tramas de um tempo social que lhes faculta e, paradoxalmente, lhes nega a própria juventude, os jovens desafiam a dimensão dominante do tempo e definem, por suas capacidades performativas, estratégias de sociabilidade e de constituição da identidade individual. Os jovens definem-se por seus múltiplos pertencimentos, pela participação em diferentes contextos, grupos e dimensões da vida social. Expressam um desejo de experimentar o presente, sem postergar seus ideais a um futuro perfeito e o fazem com uma capacidade espantosa de aceitar a fragmentação e a incerteza do ambiente como um dado a ser transformado. Depositam suas esperanças no presente e é sobre ele que incidem suas ações, ainda que em pequena escala e num contexto social delimitado. Não obstante a centralidade do presente, os jovens que podem, afirma Leccardi (2005), reestruturam suas relação com o tempo biográfico e o tempo social e se empenham em atingir objetivos mais gerais no tocante ao futuro.

Em resposta ao tempo que lhes é oferecido, os jovens tendem a fazer projetos de curto ou curtíssimo prazo, facilmente maleáveis e que incidem sob arcos temporais mínimos. Para Leccardi (2005), este modo *sui generis* de reagir à aceleração do tempo parece mais uma reação à inquietação que lhes evoca a idéia de futuro. Em outros casos, são mesmo marcados pela concretude e pelo desejo de concluir atividades já iniciadas. Ainda que esta nova condição temporal seja vivida por toda a juventude, para os jovens das camadas populares a tipologia dos projetos curtos talvez seja a única referência possível, uma vez que foram antecipadamente impossibilitados de construir as condições adequadas mediante o quadro de indeterminação do futuro.

A juventude é um tempo social porque, se o presente está na centralidade da vida social contemporânea, os jovens são quem melhor co-respondem a este tempo. Os jovens se inscrevem no presente e o vivem não como desvalorização, como mutilação, mas como a forma mesma do seu próprio tempo. Sua empatia pelos aparatos tecnológicos, realidades virtuais, ciberespaço não é mera habilidade ou interesse difuso. As novas tecnologias digitais são uma forma de interação, conexão e desconexão num mundo sem fronteiras, sem conexões espaço-temporais. Martín-Barbero (2002) chama de *cumplicidade expressiva* a capacidade de viverem seu cotidiano em relação direta com as tecnologias audiovisuais e informáticas, de estarem sintonizados com esta nova temporalidade, apropriando-se da fragmentação e da

velocidade para expressar suas identidades.

2.2.2 A constituição das identidades juvenis

A ausência de um percurso previsível para a idade adulta exige do jovem uma atitude temporal tão aberta quanto a amplitude que o horizonte temporal adquire para cada indivíduo na atualidade. E isto muda radicalmente o modo de o jovem organizar sua biografia. Se, na modernidade, a juventude permitia pensar a superposição entre identidade individual e identidade social na constituição de projetos pessoais; hoje cada um deve organizar autonomamente sua biografia e definir continuamente sua identidade.

As instituições sociais que tinham um papel preponderante na construção de sentido para as trajetórias biográficas juvenis perdem esse caráter e ocupam-se apenas de cadenciar os tempos do cotidiano. Ocorre com isso, afirma Leccardi (2005), uma separação entre trajetórias de vida, papéis sociais e vínculos com o universo institucional que conferiam uma forma estável à identidade. Impossibilitados de ancorar suas experiências no mundo das instituições sociais e políticas, a escolha e a definição dos limites depende do próprio jovem, de sua capacidade individual de construir e reconstruir continuamente os sentidos de sua experiência.

Mediante a fluidez das estruturas sociais, os jovens experimentam movimentos oscilatórios e reversíveis, verdadeiros vaivém: entram e saem do mercado de trabalho, saem da casa dos pais e retornam, abandonam e retomam os estudos, casam-se mesmo ante as dificuldades materiais e a inconstância afetiva. Pais (2005) utiliza a metáfora do ioiô para expressar este modo de os jovens cadenciarem suas existências ao se depararem com um futuro indefinido. Num cenário de imprevisibilidades, preferem as escolhas arriscadas, as rupturas e os desvios, ou seja, abrir-se às oportunidades que o instante lhes oferece.

Cultural e biologicamente instalados no tempo, enraizados no presente, os jovens forjam suas identidades fazendo frente às metamorfoses e flutuações. Inventam ritmos de entrada e saída que lhes assegurem comunicar-se com o mundo exterior, mantendo uma unidade interna. A metamorfose é a resposta mais adequada à exigência de continuidade temporal. Alterar a forma, redefinir-se reiteradas vezes no presente, anular decisões anteriormente tomadas são alguns modos de garantir a unidade e a continuidade da experiência individual e afirmar a alteridade.

Para decirlo en otros términos, la juventud es un espacio de irreversibilidad menor que la adultez porque es menor la serie de jugadas que se han realizado y mayor la que queda por hacerse, por lo que las posibilidades

abiertas son más amplias, lo cual implica una manera diferente de estar en el mundo, con percepciones y apreciaciones distintas, con abanicos de opción más amplios, y con una frecuente sensación de invulnerabilidad que deriva de esa falta de huellas previas, raíz de la que emana esa característica imagen de disponibilidad ⁵⁷ (MARGULIS E URRESTI, 2002, p.10-11).

“De forma generalizada, a pessoa se converte no árbitro e regulador destas oscilações, pois é a única capaz de marcar o ritmo e a cadência”⁵⁸. E isto exige dos seres humanos uma nova sabedoria. Uma sabedoria que os jovens manifestam na busca de novas relações entre o processo e criação pessoal em face da incerteza. Em sua relação com o tempo, sugere Leccardi (2005)⁵⁹, os jovens não absolutizam o presente, nem se restringem a viver o aqui e agora. As expectativas no futuro, ainda que indeterminado e incerto, são projetadas e os jovens vivem esta incerteza quanto ao futuro como disponibilidade diante do acidental, do acaso.

Talvez por isso a metáfora do palimpsesto sugerida por Martín-Barbero (2005) seja também adequada para aproximarmos-nos da compreensão destes constructos identitários que desafiam nossa racionalidade. As identidades juvenis assemelham-se a estes textos nos quais um passado quase esquecido emerge nas entrelinhas do presente. As trajetórias biográficas juvenis, estes palimpsestos, se inscrevem em linhas temporais e espaciais bastante difusas, atravessam nossas conhecidas demarcações culturais, territoriais e históricas.

O passado e o futuro aparecem na memória juvenil como episódios, cada qual com seu próprio sistema temporal de referência. Contrapondo-se às referências identitárias baseadas na cultura letrada, na língua e no território, os jovens estruturam suas referências por intermédio de comunidades hermenêuticas. Configuram identidades temporais menos largas, mais precárias, contudo mais flexíveis, com uma elasticidade que lhes possibilita amalgamar ingredientes originados dos mais diversos contextos culturais, constituindo assim “[...] una identidad marcada menos por la continuidad que por una amalgama en la que aun la articulación de los tiempos largos la hacen los tiempos cortos, son ellos los que vertebran internamente el palimpsesto tanto de las sensibilidades como de los relatos que se dice la

⁵⁷ “Para dizer em outros termos, a juventude é um espaço de irreversibilidade menor que a adultez porque é menor a série de jogadas realizadas e maior a que ainda há por fazer, porque as possibilidades abertas são mais amplas, o que implica uma maneira diferente de estar no mundo, com percepções e apropriações distintas, com leques de opções mais amplos, e com uma freqüente sensação de invulnerabilidade que deriva desta falta de sinais prévios, de onde emana essa característica imagem de disponibilidade” (MARGULIS E URRESTI, 2002, p.10-11).

⁵⁸ MELUCCI, 2001b, p.129, tradução nossa.

⁵⁹ Leccardi (2005) refere-se a uma pesquisa recente realizada com jovens franceses e espanhóis, na qual os jovens manifestam uma orientação biográfica definida como “estratégia de indeterminação”, uma crescente capacidade dos jovens de ler a incerteza do futuro como potencialidade e não como limite à ação.

identidad”⁶⁰ (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.34-35).

A constituição da identidade no mundo contemporâneo não se dá pela via do desejo, mas da falta. O sentimento de falta, incompletude, incerteza e indeterminação é constitutivo da vida cotidiana e é marcado ainda por um paradoxo: o fato de que é impossível não escolher. Escolher é liberdade e necessidade. Deve-se decidir o que fazer mesmo que não o saiba, deve-se decidir para onde caminhar ainda que não se tenha destino certo. Deve-se renunciar a partes de si que não correspondem ao percurso escolhido, deve-se abandonar partes da experiência que não se encaixam no hoje. A escolha é o destino e a perda é uma condição permanente.

A multiplicação dos espaços, tempos e cursos para a ação fez da perda uma condição permanente na experiência individual contemporânea. Perde-se não porque há um horizonte no qual a perda é uma das possibilidades, mas porque no curso da experiência social, o indivíduo deve sacrificar aquelas partes do *eu* que não se encaixam no *aqui* e no *agora* e deve renunciar àquilo que não se traduz numa ação. Perde-se porque o indivíduo, instado a construir autonomamente os significados e sentidos de sua ação, vê reduzida sua capacidade de conferir a si mesmo uma identidade estável e definida. Em suma, perde-se porque a multiplicação das oportunidades nem sempre vem acompanhada das condições materiais para sua realização.

A experiência cultural descrita por Melucci (2001b) afeta a todos os grupos sociais e grupos de idade. Mas, nos processos de construção identitária juvenis, esta experiência é mais intensa. É que, sem horizontes temporais estendidos e destituídos das condições materiais de vida, os jovens dispõem somente das condições simbólicas, de sistemas de signos e estímulos imaginários para dar respostas às perguntas identitárias. Estas possibilidades simbólicas ofertadas pelo sistema, contudo, não correspondem a experiências concretas que instituem reais limites ao indivíduo. A metáfora do nômade, evocada por Melucci (1998), é o que melhor descreve as trajetórias biográficas juvenis porque no tempo presentificado, no limite das condições sociais de insegurança e de risco e ainda, por suas desiguais condições materiais, os jovens constroem trajetórias biográficas de curtos episódios, descontínuas e indeterminadas.

Ser nômades sugere a liberdade dentro do *espaço*; ser nômades do presente sugere a liberdade em relação ao *tempo*. [...] O único atributo permanente do eu é sua volatilidade. Sua estabilidade reside no mutamento perpétuo e sua

⁶⁰ “[...]uma identidade marcada menos pela continuidade que por uma amálgama na qual inclusive a articulação dos tempos largos são produzidas pelos tempos curtos, são estes que vertebram internamente o palimpsesto tanto das sensibilidades como dos relatos em que se narra a identidade” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.34-35).

única definição durável é dada pela transitoriedade de cada sucessivo estado momentâneo que isto assume (BAUMAN, 2003, p.58).

Bauman (2003) assevera que Melucci (1997, 2001a, 2001b) foi um dos primeiros pensadores sociais a notar a mudança radical nas condições existenciais e também a modificação nas estratégias da definição identitária. A partir da ênfase que Melucci (2001b) confere ao aprofundamento das mudanças sociais e suas implicações para a configuração da identidade contemporânea, é possível articular sua teoria ao pensamento de Giddens (2002) e Bauman (2003, 2005)⁶¹. Sobre um aspecto estes teóricos são unânimes: a modernidade procedeu à dessacralização dos fundamentos da identidade, enviando para o agir humano e para o meio social as fontes do processo de identificação. A possibilidade outorgada ao indivíduo de pensar a si mesmo em termos individuais, de pensar seus vínculos e suas relações sociais é um legado da vida social moderna. A identidade torna-se um produto da ação consciente e resultado da auto-reflexão e a individuação é mais vivida como uma ação do que uma situação. De fato, pensarmo-nos em termos de indivíduos, demarcar fronteiras entre os níveis individual e coletivo, individual e social converteu-se em algo potencialmente disponível para o conjunto da sociedade moderna.

Todavia, na experiência cultural contemporânea, adverte Melucci (2001b), tem lugar uma transformação nos processos de construção da identidade que acarreta uma crise no conceito moderno de indivíduo. O conceito essencialista de identidade que abriga uma estrutura estável com a qual o indivíduo ou grupo se identifica ou mesmo a idéia de um sujeito ou de um ator que teria um núcleo forte definido metafisicamente desloca-se para dar lugar aos processos pelos quais o indivíduo ou o grupo constrói sua identidade. A imagem moderna do indivíduo-em-si tem se esvaziado progressivamente de suas dimensões substancialistas e vem abrindo-se para a imagem do indivíduo-como-processo que busca constantemente construir-se a si mesmo, salvaguardar seus limites, preservar suas raízes biológicas e sociais. A dificuldade deste novo indivíduo não é a de saber como mudar o curso de sua vida, mas como assegurar sua continuidade e sua unidade. A pergunta “Quem sou eu?” deve ser respondida pelo indivíduo no curso de sua existência e em virtude de um sistema de relações sociais que se mantém em estreita conexão com suas ações.

Giddens (2002) declara que muitas das características da modernidade tardia já

⁶¹ Na obra *Modernidade e identidade*, Giddens (2005) apresenta as principais tendências desta nova ordem social e caracteriza as transformações culturais ocorridas no último século. Em suas análises, o autor nomeia modernidade e alta modernidade ou modernidade tardia os diferentes momentos históricos da sociedade moderna. Bauman (2005), ao responder uma entrevista conduzida (via email) por Benedetto Vecchi, empreende uma reflexão acerca da identidade, sustentando o conceito de modernidade sólida e modernidade líquida para

estavam impressas nas atividades sociais desde o advento da modernidade. Por essa razão, as mudanças descritas por Melucci (2001b) são mais qualitativas que quantitativas. Já no advento da modernidade, o descolamento das relações sociais de seus contextos locais, os processos de reorganização do espaço-tempo e o desencaixe das instituições sociais, associados ao uso regularizado dos sistemas de conhecimento transformaram o conteúdo e a natureza da vida cotidiana, estendendo a dimensão do risco, da dúvida e da incerteza para a constituição do *eu*.

Aceitar o risco como elemento constitutivo da identidade é admitir que nenhum aspecto de nossa atividade social segue um curso predestinado e que estamos expostos às contingências. Frente ao risco e à imprevisibilidade, o indivíduo deve preparar um curso de ações futuras em sua trajetória biográfica. Deve-se considerar não apenas um modo de vida, mas os possíveis modos de vida aos quais deve responder satisfatoriamente no desdobramento temporal da auto-identidade.

O caráter performativo da constituição identitária e a adoção de um estilo de vida assumem, na vida social moderna, um significado particular. Não basta apenas seguir um estilo de vida que se considera “adequado” à sua identidade, mas, sobretudo, deve-se escolher um conjunto de práticas que darão forma material a uma narrativa particular da auto-identidade.

[...] a auto-identidade não é um traço distintivo, ou mesmo uma pluralidade de traços, possuído pelo indivíduo. É *o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia*. A identidade ainda supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a auto-identidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente. [...] Uma pessoa com um sentido razoavelmente estável de auto-identidade tem uma sensação de continuidade biográfica que é capaz de captar reflexivamente e, em maior ou menor grau, comunicar a outras pessoas. [...] A identidade de uma pessoa não se encontra no seu comportamento nem – por mais importante que seja – nas reações dos outros, mas na capacidade de *manter em andamento uma narrativa particular* (GIDDENS, 2002, p.54-56, grifos do autor).

Esta substancial alteração nas narrativas identitárias resume-se em três aspectos: a obrigatoriedade da escolha, a exigência da adoção de um estilo de vida e o impacto existencial da escolha sobre a vida cotidiana. A “liberdade de escolher” e a necessidade da renúncia, conjugadas à escassez de tempo, dão à incerteza uma amplitude jamais imaginada. E o sentimento de desamparo diante da incerteza é o terror mais profundo.

Com efeito, agir frente à multiplicidade de escolhas, adotar um estilo de vida é uma

tarefa complexa. Bauman (2005) sublinha que, na “modernidade sólida”, a liberdade de conceber a auto-identidade vinha acompanhada de uma confiança do indivíduo em si mesmo, nos outros e na sabedoria coletiva da sociedade (na confiabilidade de suas instruções e na durabilidade de suas instituições). Contudo, no ambiente de vida “líquido-moderno”, as identidades são a encarnação mais comum, mais aguçada, mais profunda e perturbadora da ambivalência. A sociedade e suas instituições não mais sinalizam os caminhos para os indivíduos e não são mais os árbitros de suas tentativas e erros.

Opostamente, a força e o poder das instituições baseiam-se em sua não-locabilidade, na versatilidade, na volatilidade e na imprevisibilidade de seus movimentos. As âncoras sociais que faziam parecer natural e predeterminada a identificação foram retiradas e o indivíduo deve buscar por si mesmo os substitutos válidos. “As identidades ganharam livre curso, e agora cabe ao indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno vôo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p.35).

Construir a identidade (ou as identidades pessoais) não se assemelha a compor um jogo de quebra-cabeças. Enquanto na “modernidade sólida”, o indivíduo tinha em mãos todas as peças necessárias à composição de “uma figura”, a auto-identidade. Na modernidade líquida, o indivíduo experimenta a construção identitária com o que tem em mãos e seu problema não é alcançar *um* ponto pretendido, mas saber *quais* pontos podem e merecem esforço para serem alcançados com as peças (meios) que tem em mãos. A caixa do quebra-cabeças não vem com o desenho, o modelo a ser seguido.

Se na “modernidade sólida” o indivíduo guiava-se por uma racionalidade instrumental, ele agora deve guiar-se por uma racionalidade do objetivo. E o mais paradoxal é que ajustar peças para formar um todo consistente e chamá-lo identidade não é, não pode e não deve ser a preocupação do indivíduo contemporâneo. Uma identidade coesa é sinal de inflexibilidade, de limitação da liberdade de escolha. Sinal de modernidade agora é “flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração” (BAUMAN, 2005, p.60). A mudança obsessiva e compulsiva é a essência do jeito moderno de ser e a experimentação infundável é a forma assumida para a construção identitária.

Todavia, encontrar-se diante de muitas opções não significa que as escolhas estão abertas para todos. A modernidade não produz apenas oportunidades, também produz diferença, exclusão e marginalização. A potencial disfunção do capitalismo é a mudança da exploração para a exclusão. Bauman (2005) concorda e assevera que a exclusão está na base das polarizações sociais, do aprofundamento das desigualdades e do aumento da pobreza, ao ponto de criar as identidades de sub-classe, grupo de pessoas que perderam a condição de

sujeito socialmente reconhecido e tiveram o seu *bios* reduzido a *zoe* (uma vida puramente animal).

[...] a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos pólos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por *outros* – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que esteriotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 44, grifo do autor).

Abrir-se a um “[...] constante processo de negociação entre as diversas partes do *eu*, tempos diversos do *eu* e ambientes ou sistemas diversos de relações [...]” é a prerrogativa para responder à “[...] multiplicidade e contraditoriedade de elementos que nos compõem em cada momento” (MELUCCI, 2004, p.67). Porém, é o que confere aos indivíduos a autonomia necessária para serem sujeitos de sua ação. Os processos de individualização atestam a emergência de um ator social que produz sentido para aquilo que diz e faz através de suas interações, que fala de si com um certo sentido de unidade e de permanência, ainda que estejam multiplicadas as facetas de sua identidade.

A perspectiva apontada aqui remete à responsabilidade atribuída ao indivíduo de definir os horizontes, reconhecer os limites e possibilidades de um campo de relações que constitui sua própria identidade. Com isso, o *processo de negociação* é, para o sociólogo, a tarefa mais árdua para o indivíduo. A negociação é o contínuo reajustamento da perspectiva temporal e da capacidade individual ao tecer – no presente – a ligação entre memória e projeto. Neste processo, nada é definitivamente perdido porque também nada é adquirido. Os processos de individualização resultam num tipo de subjetivação e de interiorização da identidade que é profundamente social.

Pensar a identidade em termos de possibilidades e limites é também indagar pelos modos como esta se forma e se mantém. Decerto, as respostas oferecidas pela sociedade e o pressuposto metafísico da unidade do sujeito moderno já não comportam pessoas e grupos imersos em processos de fragmentação e multiplicação identitários que referem a si mesmos como sujeitos de ação. Nos sistemas modernos, o sujeito era definido pela interiorização do social e a separação entre ator e sistema era evidente. A identidade moderna constituía-se pela existência de um sujeito, sua delimitação em relação aos outros e a capacidade de reconhecer

e ser reconhecido por esses outros. Até aqui, as interações primárias, as instituições de socialização tinham papel fundamental na experiência do sujeito, de tal modo que era impossível separar os aspectos individuais das raízes relacionais e sociais identitárias. Eis aí a outra ponta da linha reflexiva tecida por Melucci (2001b, 2004).

Melucci (2001b; 2004) ressalta que os recursos disponibilizados para a individualização, ou *identização* (como prefere o autor), fazem com que os processos de construção do significado da experiência sejam cada vez mais uma prerrogativa dos atores individuais. O sentido da ação – que nos sistemas tradicionais e modernos estava depositado em outro lugar – é produzido e reconhecido pelo indivíduo. O que Melucci (2001b) sugere e Dubet (1994) assegura é que a experiência individual agora construída pelo ator não é resultante de uma lógica de ação, mas de combinatórias subjetivas de elementos objetivos.

Para Dubet (1994), a sociedade não é mais estruturada por um princípio de coerência interna, regido pelos sistemas de integração e de competição e pela cultura. Na sociedade pós-industrial, cada um destes sistemas tem sua própria lógica e se define sobre um campo e um espaço particular. Numa sociedade em que a dispersão das lógicas de ação torna-se a regra, as condutas sociais não são redutíveis à pura aplicação de códigos interiorizados nem podem ser explicadas pelo encadeamento de escolhas estratégicas que fazem da ação uma decisão racional. Só podem ser compreendidas como “[...] condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no seio desta mesma heterogeneidade” (p.15). Se os atores são obrigados a gerir diversas lógicas de ação, é porque o lugar onde isto ocorre – o sistema social – é ele mesmo estruturado por princípios autônomos e por diferentes lógicas.

Para o autor, as condutas sociais não se diluem no fluxo contínuo da vida cotidiana, elas são organizadas por princípios estáveis, porém heterogêneos. Também não se reduzem a papéis sociais ou à busca estratégica de interesses, mas se evidenciam por três elementos essenciais: o primeiro é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que as organizam; o segundo é a distância subjetiva que os indivíduos mantêm para com o sistema e o terceiro é a construção de uma experiência coletiva que substitui a noção de alienação, central para a análise sociológica. Em síntese, a experiência social engendra uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e um distanciamento de si mesmos.

Com base em seus estudos empíricos, Dubet (1994) recusa a idéia de uma socialização total e explica que na experiência social moderna não existe uma adequação absoluta entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema, o que explica um certo estranhamento, um sentimento de inadequação do indivíduo a seu mundo. Os símbolos culturais servem como

orientação, por seu valor de uso e de troca nas relações sociais, mas ao inscrever sua experiência, o indivíduo o fará sob registros múltiplos e não congruentes. A liberdade e a necessidade de gerir diversas lógicas de ação são vividas sob a forma de angústia, de incapacidade de escolher e de inquietude em relação às conseqüências das escolhas. A subjetividade dos atores, a consciência que têm do mundo e de si mesmos repousa numa atividade exercida em meio ao sofrimento, pois o desejo de serem autores de sua própria vida é mais um projeto ético do que uma verdadeira realização pessoal.

Em seu trabalho de combinar uma variedade de lógicas de ação, o ator não adere a nenhum dos papéis e, centrado em sua experiência, distingue sua subjetividade como indivíduo da objetividade do sistema. Desse ponto observa-se nitidamente o trabalho reflexivo do ator que passa seu tempo a explicar o que faz e por que o faz. Esta prática de justificação destaca o ator de sua experiência, permitindo-lhe julgar e argumentar sobre seu papel. A *noção de experiência* considera cada indivíduo um intelectual, um ator capaz de avaliar conscientemente sua relação com o mundo.

Para demarcar as lógicas de ação pelas quais o indivíduo constrói sua experiência, Dubet (1994) começa por uma operação de ordem analítica, visando isolar e descrever as lógicas presentes em cada experiência concreta. Numa segunda operação, ele procura compreender a atividade do ator, ou seja, o modo como combina e articula as diversas lógicas. Por último, ele remete tal experiência ao sistema, no intuito de conhecer a heterogeneidade dos sistemas de ação e a maneira pela qual os atores sintetizam e catalisam estas lógicas no plano individual e coletivo. No tocante às lógicas de ação, Dubet observa que as contradições do sistema levam o indivíduo a articular sua experiência social por meio de três lógicas de ação dela decorrentes: uma lógica de integração, a lógica estratégica e a lógica de subjetivação.

Lógicas que nos remetem à estrutura do conjunto social, constituída por um sistema de integração (comunidade), um sistema de competição (mercado) e um sistema cultural.

Assim, dentro da lógica de integração, o ator se define por seus pertencimentos, visando mantê-los e fortalecê-los no seio de uma sociedade considerada um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o ator tenta garantir a realização de seus interesses numa sociedade concebida como um mercado. No registro da subjetivação social, o ator se representa como um sujeito crítico confrontado a uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994, p.111).

Ao descrever a lógica de integração, Dubet recupera o lugar da família, da comunidade de origem no processo de socialização primária do indivíduo. Para ele, nenhum de nós escapa

às formas de identificação originadas numa tradição familiar, no pertencimento a uma classe social, religião, sexo, língua, nação e em valores que constituem nossa segunda natureza. A identidade é originariamente vivida como uma adscrição, uma atribuição social por meio da qual o ator se constitui como ser social e é assim que o ator reforça, confirma e reconhece seu pertencimento a um grupo.

A socialização, como educação de uma parte e como controle social de outra, assegura os fundamentos desta lógica de integração. [...] quaisquer que sejam suas posições, seus gostos, seus interesses, o indivíduo herda de uma sociedade, de uma língua, de uma cultura, de esquemas corporais que são seus sem ser necessariamente obra sua. É por este mecanismo que a lógica de integração é determinada, que ela fornece o estoque de ferramentas culturais e sociais a partir das quais ele pode construir uma lógica integrativa (DUBET, 1994, p.138-139).

Opostamente, na lógica estratégica a ação tem uma racionalidade instrumental, um utilitarismo voltado para as finalidades concorrenciais do mercado. Aqui o ator se mobiliza para aproveitar as oportunidades abertas por determinada situação, adaptando os meios aos fins. O ator sabe que seu sucesso dependerá tanto da estrutura de oportunidades que lhe são oferecidas, como da sua capacidade de mobilizar os recursos necessários à realização de seus projetos individuais ou coletivos. Autônomo e racional, o indivíduo faz suas escolhas em função das oportunidades oferecidas. Entretanto, o conjunto de oportunidades a escolher precede a racionalidade do indivíduo, são posicionamentos sócio-culturais, vantagens e recursos materiais distribuídos pelo sistema capitalista num jogo em que todos os atores são obrigados a jogar. A subjetivação é, para Dubet, uma atividade crítica do indivíduo, seu modo de – mesmo sendo movido por seus interesses – observar seu trabalho de ator imerso em outras lógicas de ação. O ator adota um ponto de vista do qual distingue-se de si mesmo e analisa sua própria atividade social. A tensão entre a cultura e as relações sociais, entre a comunidade e o mercado é, por excelência, objeto da atividade crítica do ator.

Dubet (1994) assevera que a identidade social profunda do ator não é uma realidade, mas simplesmente o trabalho de fazer *da* experiência social *sua* experiência. Cada objeto da experiência é percebido pelo ator a partir dos três pontos de vista (estratégico, subjetivação e integração) e é o ator quem estabelece um princípio de autonomia para viver na interface destas lógicas de ação. Pela dissociação das lógicas, o indivíduo não se associa completamente ao seu papel, a seus interesses e à sua cultura. É esta impressão de estranhamento, de não-adesão que diferencia a experiência da ação social. A experiência social do ator não tem centro, oscila de uma conduta a outra na medida das circunstâncias e das oportunidades.

Enfatiza Dubet que a idéia de uma explicação causal, de uma hierarquia funcional e de unidade nos processos de constituição identitária deixa de ser uma evidência, numa sociedade em que a pluralidade de lógicas de ação – a heterogeneidade dos princípios que remete à heterogeneidade dos sistemas que, por sua vez, admite a heterogeneidade dos mecanismos de determinação destas lógicas – nos autoriza a falar da existência de um ator, alguém que, por sua capacidade de ação, dá sentido e coerência à sua experiência.

A heterogeneidade de experiências socializadoras evocada por Dubet (1994) confirma a suposição de Melucci (2001b) de que os atores constroem o sentido de suas experiências através de suas interações e de que cada um experimenta muitas facetas de si e diversos pertencimentos a uma identidade individual e coletiva. Portanto, as perguntas “Quem sou eu?” e “Quem são os outros?” são refeitas no cotidiano agonizada e insistentemente. E as respostas não estão prontas, são construídas continuamente pelo ator, no plano individual e coletivo. O fato de não poder renunciar a esta busca de unidade, ainda que seja para afirmar sua multiplicidade, faz com que indivíduos e grupos experimentem uma arriscada construção de si marcada por descontinuidades e por fraturas, pela qualidade e diversidade dos recursos, por crises e quebras visibilizadas de forma extrema nos males do corpo e da alma.

Não obstante a terminologia utilizada pelos autores para descrever seus modos de apreensão teórica da realidade, Dubet (1993) e Melucci (1997, 2001a, 2001b) acentuam que os processos de modernização da sociedade exigem ferramentas analíticas mais sutis para debruçar-se sobre a experiência social dos atores individuais e coletivos. Os caminhos empíricos pelos quais Dubet e Melucci desenvolveram suas reflexões são a razão desta aproximação teórica que fazemos. Ao investigar grupos juvenis e movimentos sociais, seus caminhos teóricos se entrecruzam quando afirmam que os indivíduos são atores que, individualmente e no coletivo, produzem reflexivamente os sentidos para sua existência num mundo altamente complexo e diferenciado.

2.2.3 A constituição dos atores coletivos juvenis

Em *A invenção do presente*, Melucci (2001a) faz um esboço do que considera as novas demandas e o perfil dos novos movimentos sociais, cujo grande e paradoxal conflito é inventar o presente. Talvez mais que um conflito, inventar-se no presente é a condição existencial imposta pelo complexo sistema mundial em sua relação com os movimentos sociais. De lineares, cumulativos e globais, os processos sociais se tornam descontínuos, articulados e diferenciados.

“Sociedade de capitalismo maduro, pós-industrial, pós-materialista, complexa” são os

conceitos que exprimem nossa incapacidade para sequer definir as mutações que se sucedem no sistema social, bem como as relações entre a dinâmica societária pós-industrial e as características dos atores que compõem o tecido social. Conseqüentemente, a ação coletiva tem um novo papel a desempenhar nesta mudança. A própria natureza fragmentária da ação social na sociedade complexa exige canais de representação política e atores institucionais capazes de transformar em “políticos” os enfrentamentos conflituais que lhe sucedem. As transformações sociais e econômicas, a transição democrática e o processo de decomposição e reorganização da matriz sociopolítica ocorridos no final do século XX trouxeram uma mudança significativa na natureza dos atores e dos movimentos sociais. Reconhece-se que o movimento operário não é mais homogêneo porque no seu interior coexistem grupos que, com suas demandas, requerem interlocução com o sistema organizativo e com o sistema político.

Melucci (2001a) explica essa mudança de perspectiva sinalizando que até o final do século XX a história e a sociologia do trabalho reuniam a multiplicidade de atores e interesses sob uma condição social comum: o movimento operário. As organizações sociais da década de 1970 estruturaram-se em torno de interesses relativamente estáveis, com base territorial, profissional e social bastante definidas. No capitalismo industrial vislumbrava-se uma mudança que se imporia por intermédio de um paradigma evolutivo determinado. A ação social caracterizava-se pela existência de um movimento social central, que por sua vez definia um conflito central, objetivava uma mudança social global e tinha o povo como único sujeito da história.

Todavia, este modelo não se ajusta à ação coletiva contemporânea. Os marxistas centraram suas análises no modo de produção capitalista e em sua transformação. Com isso, radicaram o conflito na estrutura social e, em particular, na estrutura econômica. Contrariando o argumento marxista, Melucci informa que, mesmo no capitalismo industrial, os movimentos sociais não eram uma resposta à crise do sistema ou uma reação à exploração econômica. O que existia era um confronto em torno da lógica de produção industrial. E a crise era, de fato, um sinal de desagregamento do sistema, de disfunção nos mecanismos de adaptação. Desequilíbrio, paralisia ou bloqueio dos subsistemas.

O autor diverge dos estudiosos do *collective behavior*, para os quais o agir coletivo é produto das crenças e das representações dos atores. Para estes, os atores respondem a certas disfunções do sistema social. Por meio de suas crenças, objetivos e valores comuns, produzem uma representação coletiva na qual se reconhecem. Para aceitar a explicação fundada na “condição comum” dos atores, Melucci (1991) nota que é preciso confiar cegamente na

capacidade dos atores de perceber, avaliar e decidir o que os “congrega”. Desse pressuposto, deve-se ignorar os processos que permitem ou impedem estes atores de definirem a situação que lhes agrupa num campo de ação comum. Esta explicação oculta ou talvez desconsidera a motivação dos atores, as diferenças individuais como parte desta escolha de que cada ator lança mão para reconhecer-se no outro e querer tornar-se parte de um “nós”.

Ao postular uma atualização na análise da ação coletiva, Melucci sustenta que a condição juvenil é crucial para a compreensão da estrutura social contemporânea. E o conflito é um elemento central na relação que os novos atores estabelecem com a sociedade. Primeiro, porque a sociedade não é mais a tradução monolítica de um poder dominante e de regras culturais que orientam a vida das pessoas. Ela se assemelha mais a um campo interdependente, continuamente constituído por conflitos e por significados culturais opostos. Segundo, porque os jovens são atores não porque criam um campo de conflito, mas porque os conflitos sociais aportam elementos conjunturais à sua condição, exigindo sua presença no campo. O que explica a centralidade da condição juvenil, o que transforma o dado (grupos etários) num fenômeno são, portanto, as contradições do próprio sistema social.

A passagem da sociedade industrial para a sociedade de risco não ocorreu sem reflexos no ordenamento social. No conflito fundamental que caracteriza este novo modelo estão radicadas contradições políticas, culturais, ideológicas e econômicas que ele mesmo produz. Desinstitucionalização, desenraizamento, pressão para a individualização, centralidade no presente, recusa da palavra, conformismo, instabilidade são marcas da condição juvenil que não podem ser naturalizadas ou reduzidas a processos identitários individuais. De acordo com Melucci (1997), os conflitos não são uma dimensão originária da sociedade, mas podem ser explicados em termos de relações sociais porque se desenvolvem nas áreas do sistema mais expostas aos investimentos simbólicos e informacionais. É na atuação frente às contradições políticas, ideológicas e culturais do sistema que determinados grupos sociais tornam-se atores.

Isto quer dizer que o sistema não intervém sobre as formas de pertencimento de um indivíduo, mas sobre suas singularidades, sobre sua capacidade simbólica individual, exigindo que cada um defina o sentido de sua própria ação. Com isto, os processos sociais deixam de ser resultado das forças naturais, das leis necessárias da história ou ainda, produto das representações dos atores. São produto de ações, de escolhas e decisões.

E os sistemas contemporâneos não podem ser tomados como um produto da lógica dominante, mas como um campo no qual encontram-se interesses, grupos e forças sociais. Sua capacidade de gerar conflitos antagônicos reside nos requisitos contraditórios de sua

própria ação: de um lado, oferece os recursos simbólicos para a individualização, autonomização e auto-realização dos atores e de outro, para garantir sua própria integração, controla os níveis simbólicos da ação exigindo que estes funcionem como terminais de identificação do sistema.

Para compreender o funcionamento destes mecanismos, Melucci (2001a) propõe uma análise do sistema de *welfare* que não se restrinja às suas formas de poder, de regulação e de legitimação, mas que envolva as necessidades e direitos sociais que se inscrevem cada vez mais no âmbito dos produtos culturais. Somente este modo de encarar o sistema de *welfare* pode explicitar os processos de discriminação e de exclusão⁶², as lógicas de compensação e de substituição que o capitalismo utiliza para controlar as tensões e o potencial do conflito. Essa complexa e diferenciada distribuição dos ônus e serviços aos diversos grupos e categorias sociais exprime a capacidade do sistema de gerenciar sua própria crise.

Ao dizer que os movimentos sociais indicam uma profunda transformação na lógica e nos processos que orientam as sociedades complexas, Melucci está convencido de que a variabilidade e a multiplicidade da ação coletiva são nada menos que o modo pelo qual os atores respondem à variabilidade da condição social de seu grupo. O autor informa que as interpretações dos movimentos emergentes nas sociedades complexas têm sido reduzidas aos efeitos da crise econômica (interpretação na qual são encerrados os movimentos juvenis, movimentos de mulheres, a relação entre desocupação e guetos urbanos) ou são considerados movimentos de contestação de grupos sociais excluídos da representação política. Estas

⁶² Martins (2002) questiona o uso recorrente do conceito de exclusão para referir-se aos sujeitos que sofrem as novas formas de marginalização sócio-econômica. A exclusão é, para o autor, o sintoma de uma transformação social que faz de todos nós seres descartáveis, reduzidos à condição de coisa. O trabalhador residual está incluído nos setores secundários e irrelevantes da produção. É capturado como consumidor, ainda que marginal. Suas necessidades, mesmo limitadas pela sua capacidade de trabalho residual, são necessidades que o integram na sociedade do consumo. Ao distribuir os recursos simbólicos de individualização, o sistema distribui também numerosos modelos simbólicos por meio dos quais captura e controla os indivíduos. Os signos de consumo constituem um destes modelos por onde passa a negação da exclusão. É assim que “o pobre” do capitalismo industrial foi substituído pelo pobre aparente e disfarçado numa plena e impotente integração social simbólica. Todavia, este mesmo trabalhador está excluído das possibilidades de participação social: não pode fazer greve, não pode recusar o trabalho e, por isso mesmo, não pode participar da produção e da reprodução de novas relações sociais. Paradoxalmente, a “[...] sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas desumanas de participação, na medida em que faz delas condição de privilégios e não de direitos” (MARTINS, 2002, p. 11). Quando elabora sua crítica ao conceito de exclusão, Martins quer enfatizar a imprecisão de conceitos que hoje são profusamente utilizados para designar ou para explicar os problemas enfrentados pela sociedade contemporânea. A categoria excluído, subtraída do conceito de exclusão, tem sido utilizada para explicar as novas relações sociais e os novos personagens que aparecem no cenário social nas últimas décadas. É justamente aí que está o equívoco interpretativo dos fenômenos sociais observado por Martins (2002) e Melucci (1991): a categoria excluído não é verificável na prática sociológica, como a categoria trabalhador assalariado. Para Martins, há um desencontro entre o modo como “as vítimas da adversidade” se situam e o modo como são situadas por nós, acadêmicos e militantes. Nossa busca investigativa deve pressupor que a vítima tem consciência do seu problema e que esta sua consciência pode ou não coincidir com aquilo que pensa o sociólogo.

interpretações de tipo funcionalista reduzem a marginalidade sofrida por estes grupos a uma forma de exclusão ou reação aos desequilíbrios sociais e impedem observar que

Nas sociedades com alta densidade de informação, a produção não diz respeito somente aos recursos econômicos, mas investe em relações sociais, símbolos, identidade, necessidades individuais. O controle sobre a produção não coincide com a propriedade por parte de um grupo social reconhecível, mas se move, ao contrário, rumo aos grandes aparatos de decisão técnica e política. O desenvolvimento dos sistemas complexos não é garantido pelo simples controle sobre a força de trabalho e pela transformação de recursos naturais. É necessária uma intervenção crescente sobre processos relacionais e sobre sistemas simbólicos (MELUCCI, 2001, p. 79-80).

Numa sociedade em que produzir significa controlar complexos sistemas de informações, de símbolos e de relações sociais, os atores não são reconhecidos na unicidade de uma categoria, mas por seus múltiplos pertencimentos sociais e sistemas de regras pelos quais constroem suas identidades. Ocorre que a identidade, que antes era construída numa esfera coletiva, hoje é definida e orientada por meio da ação individual que, por sua vez, é regulada por processos capilares, diferenciados e pontuais de difusão dos modelos simbólicos. É neste campo que se movem os conflitos e onde emergem os atores. Agora, o conflito não atinge somente o processo produtivo, mas também o tempo, o espaço, as relações e os indivíduos. Estes devem, continuamente, lutar pela apropriação do sentido de sua ação contra os aparatos de controle e manipulação da identidade interpostos pelo sistema.

A estrutura tradicional das desigualdades é apenas um dos componentes nesta nova ordem que se fundamenta na produção e distribuição desigual dos recursos para individualização. A exclusão não se restringe aos recursos materiais, mas estende-se aos recursos típicos de uma sociedade baseada na informação, aqueles que permitem a cada um desenvolver sua capacidade de ser sujeito autônomo de sua própria ação. Em resposta aos ordenamentos sociais, os novos movimentos caracterizam-se por deslocar o conflito da arena econômica para o nível simbólico.

Para Dubet (1993), estes movimentos se esforçam por dizer que seus conflitos

[...] ne concernent plus directement les problèmes de la production et de l'économie, ils se situent dans le champ de la culture, de la sociabilité, de la ville, des valeurs, et paraissent bousculer les formes classiques de gestion du conflit social et de la représentation politique, ils mettent aussi en scène de nouveaux acteurs comme «les minorités», les femmes, les jeunes, les classes moyennes fortement scolarisées⁶³ (DUBET, 1993, p. 61, grifos do autor).

⁶³ “[...] não emergem diretamente dos problemas da produção e da economia, mas se situam no campo da cultura, da sociabilidade, da comunidade local, dos valores, e parecem ‘mexer’ com as formas clássicas de

Insiste o autor que a novidade trazida pelos novos movimentos sociais está menos na natureza do conflito e das relações sociais em jogo e mais nos processos de mobilização adotados. Estes novos atores

[...] opposeraient une expérience subjective et expressive aux logiques instrumentales du «système», des organisations et de des intérêts. Tout se passe comme si, rationalisation et loi du marché aidant, les acteurs sociaux se constituaient sur une sphère subjective et «morale», «vécue», «contre» les contraintes des organisations et de l'action instrumentale. [...] Les nouveaux mouvements, impuissants à lier fortement des identités attribuées et des intérêts communs, s'efforcent plutôt de construire des expériences, de mettre en jeu une expressivité «flottante», ce qui n'interdit nullement d'em souligner des aspects plus instrumentaux⁶⁴ (DUBET, 1993, p. 69).

O que distingue a constituição dos novos atores é que os conflitos nos quais se inserem parecem expressar muito enfaticamente o retorno da clássica oposição entre o instrumentalismo e a expressividade no tocante à ação coletiva. Contudo, assevera Dubet (1993), não é a mesma forma de oposição dual funcionalista. Há uma oposição dissociativa entre o ator e o sistema. Os novos movimentos sociais opõem sua experiência subjetiva e expressiva às lógicas instrumentais do sistema. Por meio de uma singular ação coletiva, reapropriam-se dos signos culturais oferecidos e subtraídos pelo sistema, reivindicam o direito de ser eles mesmos e constroem sua identidade dentro-fora do circuito controlado pelo sistema.

Melucci (1991) declara que estes movimentos sociais são “profetas do presente” e se alguns destes novos atores ainda usam velhas linguagens é porque ainda não têm uma linguagem própria, mas agem sob circunstâncias que os diferem sensivelmente dos movimentos que os precederam. A começar, se os conflitos emergentes tolem as heterogeneidades e a escassa negociabilidade das lutas, os grupos sociais se mobilizam também em torno de objetivos pouco negociáveis e irreduzíveis à mediação política. Às causas que podem ser demarcadas por campos rígidos, respondem com a inflexibilidade de suas pautas reivindicativas.

A pouca focalização sobre o sistema político e o interesse limitado pela tomada do

gestão do conflito social e da representação política, eles colocam em cena novos atores como as ‘minorias’, as mulheres, os jovens, as classes médias fortemente escolarizadas” (DUBET, 1993, p. 61, grifos do autor, tradução nossa).

⁶⁴ “[...] oporiam uma experiência subjetiva e expressiva às lógicas instrumentais do “sistema”, das organizações com seus interesses. Tudo se passa como se, em meio à racionalização e as leis do mercado, os atores se constituíssem sob uma esfera subjetiva e “moral”, “vívida” contra os constrangimentos da organização e da ação instrumental. [...] Os novos movimentos sociais impulsionam a relacionar fortemente identidades atribuídas a interesses comuns, se esforçam mais por construir experiências, por colocar em evidência uma expressividade “flutuante”, o que não impede, todavia, de sublinhar nesta expressividade seus aspectos mais instrumentais”

poder evidencia que estes atores coletivos querem controlar suas próprias condições de existência e querem um espaço independente do sistema. Por essa razão, buscam a participação direta, rejeitando a representação, a identificação globalizante e institucionalizada dos sindicatos e partidos políticos⁶⁵. Contra uma tendência do sistema em privatizar o coletivo e publicizar o individual, os atores respondem com a confluência do público e do privado. No momento em que nossas questões mais íntimas e profundas são subtraídas e submetidas às regras e ritos do agir social – são invadidas pela intervenção da mídia, por exemplo –, os novos atores as transformam em lugares de mobilização, de resistência e de formação do conflito.

É neste quadro que aparecem três características importantes para a sacralidade do grupo, da vida cotidiana. A primeira é o que Melucci (2001a) denomina “utopia regressiva de conteúdo direta ou indiretamente religioso”, a segunda é o “lugar atribuído à natureza” e a terceira é a “crescente referência ao papel do indivíduo”. Estes três aspectos – a busca de uma transcendência da ordem do social; o apelo à natureza como uma definição cultural e um modo de resistência ao controle e à racionalização; o papel exercido pelo indivíduo na representação cultural das necessidades – associados aos conteúdos cada vez mais abrangentes da ação coletiva, complementam o quadro descritivo de movimentos sociais que, com sua existência, testemunham

[...] uma mudança profunda no estatuto do indivíduo e dos seus problemas.

(DUBET, 1993, p. 69, grifos do autor, tradução nossa).

⁶⁵ Para Melucci (2001a), ao recusar o modelo de ação coletiva pautado nas lutas do movimento operário, os novos movimentos sociais não querem exprimir franca oposição a esta forma de luta social. O que pretendem com sua recusa é distinguir e demarcar os conflitos tradicionais, que se resolvem pela tomada de decisões e de representações na esfera política, e os conflitos emergentes, que necessitam ser tratados abertamente para tornar visível a lógica oculta do sistema que os criou. Um exemplo do que Melucci chama de conflitos emergentes aparece nas pesquisas realizadas em 1988 e 1989, com atores sociais do movimento das enfermeiras e movimento gay francês, comentadas por Dubet (1993). O autor assinala as modificações que estão ocorrendo nas formas de mobilização e destaca como o instrumentalismo e a expressividade estão no cerne destas novas formas de mobilização. No primeiro estudo, fica evidente uma crise no sistema de representação sindical, pois há uma recusa da identidade imposta e um distanciamento das bases na relação com seus dirigentes. Evidencia-se a busca por construir individualmente sua própria identidade, ao mesmo tempo em que estes grupos requerem, em algumas situações, a ação reguladora do Estado. Mas o que fica retratado neste movimento é que os temas da dignidade, da relevância social e do engajamento pessoal aparecem “na ordem do dia” (HASSENTEUFEL; IMBERT ET KERGOAT, s.d. apud DUBET, 1993). A trajetória do movimento gay na França é ainda mais emblemática, inclusive por sua similaridade com a trajetória do movimento gay no Brasil. Após o período de sua fundação (1968-1971), o movimento se despolitiza, ou melhor dizendo, a política perde sua centralidade na ação coletiva. É a reivindicação do direito à diferença que se instala. Entretanto, uma análise do seu interior mostra que o movimento busca definir sua capacidade de romper com a clandestinidade e construir uma sociabilidade reivindicativa. Ao transformar a imagem de sua própria identidade, o movimento cria uma “legitimidade doméstica”, mudando radicalmente as representações culturais da homossexualidade. Ao constituir outras definições de normalidade e patologia, o movimento gay supera o direito à diferença, afirma um modo de vida e se torna um ator cultural (QUEIROZ, s.d. apud DUBET, 1993).

Com a sua ação, eles afirmam que é necessário o individual sem perder nada da sua especificidade; e que é necessário, portanto, atribuir aos problemas do cotidiano, às relações afetivas, às motivações profundas do agir individual o lugar que lhes pertence em uma sociedade programada: de serem terreno sobre os quais emergem conflitos sociais fundamentais (MELUCCI, 2001a, p. 86).

Os movimentos sociais que emergem deste cenário são, para Melucci, resultantes da mobilização de atores coletivos que se definem por uma específica solidariedade e lutam contra um adversário pela apropriação e controle dos recursos socialmente valorizados por ambos. A ação coletiva a) se manifesta através da ruptura do limite de compatibilidade entre a própria ação e o sistema na qual se situa; b) apresenta um conflito e c) empurra o conflito para além das fronteiras do sistema de relações sociais, rompendo as regras do jogo, propondo objetivos não negociáveis e questionando a legitimidade do poder.

Isto equivale a dizer que a ação coletiva é um fenômeno que assume a mesma complexidade do sistema social. A mobilização coletiva tem uma estrutura fragmentada, reticular e policéfala. O movimento social é composto de unidades diversificadas e autônomas que dedicam parte de seus recursos a uma solidariedade interna. Mantém redes de comunicação e contato completamente distintas das formas tradicionais. As informações e os modelos de comportamento são reticulares, se entrecruzam, passam de uma unidade à outra, garantindo a homogeneidade do conjunto. O papel de liderança é circular, difuso, vinculado e limitado a objetivos específicos e a indivíduos, papéis e funções diferentes.

Sem dúvida, estas características dos movimentos sociais contemporâneos fomentam uma inquietude a nossos olhos, um certo incômodo e, para muitos teóricos e militantes dos movimentos sociais, uma certa “desconfiança” acerca da capacidade mobilizadora destes novos atores. É que estes elementos da mobilização social contemporânea têm uma característica ambivalente que a coloca no extremo oposto da tradição analítica e da experiência concreta dos movimentos sociais surgidos na década de 1970. Mas são estas as razões pelas quais informamos que os jovens podem ser potenciais atores de conflito. Por suas características como grupo social, os jovens concorrem para a integração de uma cultura juvenil no mercado cultural de massas e são ainda uma prova contundente da “marginalidade institucionalizada” pela sociedade pós-industrial.

Nas práticas juvenis observa-se, contemporaneamente, uma tendência à integração e outra à separação. O paradoxo é só aparente se pensarmos em termos da dinâmica distanciamento-confronto que se desenha na relação com o poder. Do mesmo modo que a cultura juvenil afirma com todo empenho seu desejo comunicativo, reivindica o direito de

decidir quando e com quem se comunicar. Neste sentido, a dinâmica dentro-fora, abertura-fechamento, comunicação-recusa da comunicação é uma forma de especular, de jogar com os interesses de visibilidade do poder, e se revela um desejo profundo da experiência individual e coletiva na sociedade complexa, representando, ainda, potenciais terrenos de conflito (MELUCCI, 1991).

Os atores coletivos juvenis, com suas múltiplas e mutantes formas de ação, rompem com as formas tradicionais de organização social e rompem, sobretudo, com o limite de compatibilidade entre suas ações e o sistema de relações onde as realizam. Ou seja, situam-se longe das possibilidades de variação e somente uma mudança estrutural os recolocaria no sistema. Por isso, em suas pautas reivindicativas, ao invés de colocar em discussão o poder instituído, demandam um funcionamento diverso das organizações. Ao invés de lutar pelo alargamento da participação nas instâncias de decisão, recusam as regras do jogo. Pela sua capacidade de desafiar esta mesma lógica que lhes constitui, a ação juvenil representa tanto um indicador dos problemas cruciais que nossa sociedade enfrenta, quanto um anúncio de que outras dimensões da experiência humana são possíveis.

Uma aproximação analítica da ação coletiva juvenil implica sua decomposição levando em conta o sistema de relações sociais investido na ação e a orientação que tal ação assume. Sendo assim, para saber de que juventude estamos falando quando falamos em ação coletiva juvenil, o autor sugere interrogar o dado para verificar como é produzido, decompor a unidade e fazer emergir uma pluralidade de orientações, significados e relações que convergem sujeitos distintos numa mesma condição social. A forte heterogeneidade e a intensa fragmentação são dois elementos que conferem novidade à presença e atuação dos segmentos juvenis na atualidade.

No entanto, ao destacar as relações entre juventude e movimentos sociais contemporâneos, Melucci (2001a) não esgota o tema e não fecha sua análise no “enquadramento” que propusemos aqui. Seu constructo teórico não se resume à condição juvenil. Também os movimentos feministas, os movimentos ecológicos, que considera catalisadores desta complexa realidade social, são colocados em discussão na obra *A invenção do presente*. Ao esboçar suas hipóteses acerca dos fenômenos coletivos e da emergência dos atores, Melucci denota a importância de observar a polivalência e a complexidade da ação social. Os movimentos se apresentam mais como redes solidárias, com uma forte conotação cultural. Não são produto de uma crise, mas o efeito de uma sociedade em constante mudança, que gera tensões às quais os indivíduos devem adaptar-se e às quais devem controlar. Os conflitos hoje não se exprimem na forma de pautas reivindicativas, elaboradas

por movimentos sociais historicamente constituídos, nem se apresentam como expressão de um interesse coletivo. Sobretudo, os atores não se fazem apenas nas intervenções sobre as estruturas político-estatais e nos conflitos de classe. Os grupos sociais se fazem atores nos campos de conflito, ou seja, nos enfrentamentos cotidianos dos dilemas criados pelos sistemas contemporâneos, nas vicissitudes das instituições reguladoras do sistema social, nas formas inventadas de habitar as novas condições sociais, na emergência de novas instituições frente àquelas que perderam sua eficiência simbólica na construção das subjetividades e na garantia dos direitos. É nas especificidades das relações sociais que os conflitos emergem e é lá que estão os atores com suas demandas e desejos.

2.3 A situação juvenil: a concretude dos modos de ser e estar no mundo

No diálogo que propusemos a propósito da juventude, as referências teóricas por nós apresentadas indicaram alguns pontos de convergência. O primeiro deles é a unanimidade entre antropólogos, historiadores, psicólogos e sociólogos de que a modernidade construiu a categoria social juventude e a pós-modernidade consolidou a condição juvenil. Ou seja, a condição biológica por si só não traria os jovens para o centro do debate. Como toda condição biológica, esta fase, que se situa entre a infância e a idade adulta, participa de um fluxo contínuo da existência humana. Também a teoria das classes sociais foi considerada insuficiente para compreender uma combinação de processos diferenciadores que fazem coexistir numa mesma classe social ou em classes sociais opostas, grupos ou indivíduos que sofrem as regulações exercidas pelos mesmos mecanismos de individualização e de controle. Em seus pontos de contato, as teorias mostraram que a juventude é uma construção social, uma condição que se sobrepõe aos aspectos biológicos e etários. Em decorrência desta sobreposição da condição social à condição biológica, o debate teórico sinaliza a necessidade de aprofundar o estudo, buscando evidenciar as diferentes maneiras que têm se configurado na condição juvenil.

Quem são, efetivamente, os jovens de quem falamos? Esta indagação nos remete a apresentar certos enfoques sob os quais tem convergido a investigação sobre a juventude. Em resposta a tal indagação, aproximamo-nos de autores que elegem a perspectiva cultural em suas análises e nos brindam com um conjunto de investigações que, contrapondo-se às concepções funcionalistas, abordam a vida juvenil em seus modos de expressão,

sociabilidades em suas múltiplas manifestações. Constitui parte deste intento o exame das temáticas: territórios culturais, lazer e sociabilidades juvenis; sensibilidades sociais; tribalização; consumo cultural; corporeidade; gênero e identidades culturais.

Um trabalho expressivo que situa o debate latino-americano sobre a condição juvenil na sociedade contemporânea é o livro *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, publicado inicialmente em 1998. Ao reunir textos de investigadores ibero-americanos, a obra tem por mérito focalizar a condição juvenil sob diferentes temáticas e apontando problemáticas que atravessam a questão juventude nos países de origem dos referidos autores. Os relatos de pesquisas e as reflexões teóricas, sedimentadas na realidade concreta dos jovens deste nosso continente, coincidem com as temáticas que circulam no cenário mundial e, por essa razão, merecem destaque. Há, por sua vez, aquelas temáticas que envolvem diretamente nossa juventude, pelos condicionantes históricos, culturais e sociais que lhe são próprios. Contudo, há que se dizer que estamos longe de esgotar o assunto, pois além desta consistente publicação, há coletivos de pesquisadores ou mesmo aqueles que, isoladamente, têm se ocupado de estudar a juventude e as dinâmicas sócio-culturais que atravessam a vida destes sujeitos.

2.3.1 Territórios culturais, lazer e sociabilidades juvenis

Visiones de una joven en la urbe, de Sonia Muñoz (2002), é uma bela descrição da maneira como os jovens interpretam e ocupam os espaços-tempo da cidade, do bairro e os espaços virtualmente eleitos por seus grupos. Mais preocupada em compreender como uma jovem colombiana de 18 anos vê a cidade em que habita do que verificar seu conhecimento sobre a cidade, o trabalho da autora consiste em penetrar a consciência desta jovem informante para saber como ela torna legível sua cidade, que esquemas utiliza para captar visualmente, reconhecer e organizar as distintas partes deste espaço e quais são os diminutos espaços-tempo que coexistem, combinam, se sucedem, se opõem e se confrontam no trajeto juvenil. Para a autora, esta polifonia contínua de cenas e cenários pode ser interpretada como uma das formas de expressividade juvenil na sociedade contemporânea.

Muñoz descreve a experiência da jovem pesquisada como um tempo de aventura, pois a intensidade e a tensão com que a vida pode ser sentida é o que inspira a jovem em suas andanças pela cidade. A necessidade de estar ali, de submeter-se a uma espera só para ver o que acontece, de fixar-se quotidianamente em determinados pontos para observar uma sucessão de cenas e cenários está intrinsecamente relacionada com as formas juvenis de habitar a cidade.

Para Martín-Barbero (2002), as identidades juvenis desafiam nossa compreensão porque são gestadas num duplo movimento des-historicizador e des-territorializador que perpassa as demarcações culturais. Por essa razão, os jovens são os únicos capazes de habitar espaços em que prevalecem a destruição da memória das cidades contemporâneas e a projeção da vida sobre o presente. As novas possibilidades de orientação espaço-temporais da sociedade contemporânea alteram profundamente o ritmo da vida nas cidades. A velocidade dos ritmos, os fluxos constantes e ininterruptos de veículos e informações, a acelerada obsolescência dos objetos cotidianos, as incoerências e amálgamas são os elementos balizadores destes territórios nos quais os jovens constroem suas trajetórias biográficas. Por essa razão, a memória juvenil interage com a memória da cidade descentrada e caótica, feita de restos, de pedaços. A biografia da cidade descrita pela jovem colombiana (MUÑOZ, 2002) não é seqüencial, linear e não se projeta em espaços e tempos distintos. Até o modo de olhar para a cidade mostra uma espécie de “sabedoria juvenil”: apreciação metafórica, uma capacidade de produzir histórias a partir de indícios ou marcas.

Isto demonstra explicitamente que as cidades habitadas pelos jovens não são as mesmas habitadas pelos adultos. Os jovens habitam nomadamente a cidade. Avançam, exploram, alteram periodicamente seus lugares de encontro num tipo de desenraizamento que são seus modos de enraizar-se. Esta capacidade de olhar a cidade com “olhos estranhos” requer uma particular disposição a experimentar o indeterminado e o incerto que os jovens são capazes de ter. É preciso desenvolver um relativo desapego aos cenários, às cenas, convertendo cada lugar num ponto de passagem.

A territorialidade, a relação com a cidade é, para Feixa Pampols (2002), um importante elemento de análise da cultura juvenil porque os jovens são uma metáfora do meio ambiente em que surgem. Ser jovem num bairro periférico não é o mesmo que ser jovem num bairro do centro urbano, numa metrópole, numa cidade perdida no meio rural ou no meio urbano, etc. E ainda, em cada domínio urbano os jovens desempenham distintos papéis, como o doméstico e de parentesco, de recreação, de vizinhança e de trânsito.

Mesmo que habitem realidades espaço-temporais distintas, os jovens são capazes de construir territórios próprios. A ação juvenil serve tanto para redescobrir territórios urbanos esquecidos ou marginais, quanto para dotar de significados determinados espaços e áreas da cidade invisibilizadas e esquecidas. Os jovens estabelecem relações intensas com o território, desde âmbitos subalternos a espaços centrais, da micrópolis ou da macrópolis, os jovens se apropriam dos espaços livres da cidade e constroem neles suas identidades sociais. Desafiados a construir uma experiência memorial do tempo cotidiano, os jovens inventam seus espaços

privados, deixando impressos neles suas marcas; evocam suas identidades comunitárias, vinculadas ao local de moradia ou mesmo restituem a razão de existir a determinados espaços públicos esquecidos, como praças, ruas e zonas da cidade.

Carrano (2003) declara que os jovens fazem, a cada dia, uma nova cidade. Seus modos de relacionar-se com o espaço-tempo das cidades são característicos da experiência social juvenil profundamente marcada pelo hedonismo, pelo domínio do tempo livre e pelas interações que afirmam o sentimento de pertença a um grupo. Uma exigência é diferenciar o tempo livre da moratória social dos aspectos estreitamente vinculados à organização social juvenil. Ou, como sugere Pais (1993), o método apropriado para contrariar esta tendência a associar o tempo livre e o lazer juvenis a uma fase da vida é dismantelar o mito da juventude homogênea, que acaba por constituir modelos de ação de coletivos juvenis ou marginalizá-los, quando comparadas às práticas culturais das gerações mais velhas.

O modo juvenil de ocupar o espaço-tempo da cidade está fortemente ligado às suas práticas de sociabilidade e lazer grupais. A ação juvenil sobre espaços urbanos constitui-se por meio de redes grupais e estas ações estão sempre associadas a atividades de lazer. O lazer é para os jovens uma experiência cultural coletiva, pois é no interior dos grupos, no domínio do tempo livre que os jovens produzem suas próprias expressões culturais, constituem espaços e modos de ser que os diferenciam do mundo adulto. Não há ação isolada na ocupação dos espaços públicos e, de fato, é o coletivo quem dá sentido ao território e às práticas de lazer.

O lazer aqui não se confunde com um tempo social acessório do trabalho, menos ainda com o tempo livre da falta de trabalho, mas é um campo com relativa autonomia que se caracteriza pela suspensão das rotinas da vida cotidiana e pela fuga das obrigações sociais. O lazer é um campo potencial de construção das identidades, pois é um efetivo espaço de aprendizado das relações sociais e de descoberta das potencialidades humanas. Nas atividades de lazer os jovens “[...] consolidam relacionamentos, consomem e (re)significam produtos culturais, geram fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural” (BRENNER et al, 2005, p.177). Se é nos espaços de lazer que os jovens podem experimentar sua individualidade e as múltiplas identidades necessárias ao convívio social, as práticas coletivas que transcorrem em espaços públicos são os laboratórios onde se processam tais experiências e onde se produzem as subjetividades.

Carrano (2003) considera que, na vida social juvenil, o entorno tem grande influência na formação das redes de sociabilidade. Na relação com os espaços públicos, há um conjunto de circunstâncias que definem os efeitos sociais das escolhas de cada sujeito sobre si mesmo e sobre os outros. Em meio à reconfiguração dos espaços públicos e privados, a família aparece

como uma ordem simbólica importante na socialização e na construção da identidade juvenil. Mesmo que insistam noutros referenciais em seu processo de individualização, os jovens buscam na família a possibilidade de manter os eixos de referências simbólicas que esta representa: o lugar de afetividade e palco de conflitos.

Sarti (2003) pondera que a família, seja qual for sua composição e organização, é um espaço simbolicamente situado para o jovem. É ela a primeira rede de sociabilidade, o lugar onde se constrói a auto-imagem e uma imagem do mundo exterior, o espaço de elaboração das experiências vividas pelo jovem. Mas é, sobretudo, o lugar onde o jovem se percebe e é percebido como o “outro” necessário. Na família, o jovem é um não-mais-criança e um não-adulto. Ora contrapondo-se ao mundo adulto, ora objeto de expectativas familiares ou ainda indesejado, o jovem ocupa um lugar na família “[...] tão necessário quanto imprescindível em seu projeto de tornar-se sujeito, na família e no mundo social” (p.126).

A nova natureza da família redefine as fronteiras do mundo familiar que são marcadas mais pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações que pelos laços biológicos. É no grupo de pares e noutras formas de expressão no espaço público que os jovens ampliam seu campo familiar e falam de si no plural. No pertencimento a diferentes grupos sociais, os jovens desnaturalizam as relações familiares, o que lhes permite singularizar-se no seio da própria família. Por isso, a maneira como a família incorpora os outros (amigos e pares) tem um relevante significado na existência pessoal destes sujeitos. A abertura para o diálogo com o mundo externo, a disponibilidade em aceitar e lidar com os outros oriundos do mundo juvenil são os fatores determinantes nas relações entre jovens e família.

Oliveira (2006) destaca que as formas juvenis de intervir, atuar e habitar o mundo moderno revelam as diferenças entre o mundo juvenil e o mundo adulto. Porém, não é nisto que reside a centralidade da condição juvenil. Basta olhar para os aparatos tecnológicos e perceber que, enquanto nós, adultos, fazemos uma apropriação instrumental e utilitária da rede, os jovens experimentam uma continuidade entre o mundo real e o mundo virtual. Suas sensibilidades e suas percepções do mundo são mediadas e alimentadas pela cultura tecnológica. Este fato muda, diametralmente, os processos de transmissão e expressão cultural. Exige um olhar para as práticas cotidianas juvenis, para suas produções e consumos simbólicos, no sentido de compreender como se produzem, na experiência social juvenil, estas formas de estar e de relacionar-se com o mundo.

2.3.2 Tribalização e grupos culturais

¿Cuáles son y cómo se articulan las distintas formas de respuestas juvenil, por dónde pasan los procesos de agregación social para los jóvenes, cuáles son los proyectos y las utopías que los mantienen, que los agrupan y los enfrentan a otros jóvenes y al sistema, cuáles los itinerarios, las prácticas y las formas en las que se articulan al tejido social?⁶⁶ (REGUILLO, 2002, p. 58).

Na obra *O tempo das tribos*, Maffesoli (1987) centra sua análise num paradoxo essencial, numa tensão fundadora da socialidade deste período: o vaivém constante que se estabelece entre a massificação crescente e o desenvolvimento dos microgrupos a que nomeia tribos. Seu argumento é de que há um esgotamento das formas sociais modernas que se baseiam na centralização, na especialização, na constituição de uma sociedade e de um saber universais. A modernidade multiplicou a possibilidade das relações sociais, mas, em parte, as esvaziou de conteúdo real. A pós-modernidade, por sua vez, favorece o reconhecimento no próprio grupo e um aprofundamento das relações no interior destes grupos.

Para Maffesoli, o pequeno grupo é capaz de restaurar, estruturalmente, a eficácia simbólica perdida na modernidade, na racionalização da emoção, do afeto. Essa rede mística faz ressurgir o cultural na vida social, no cotidiano. A tribo é uma forma de socialidade na qual predomina a lógica de rede e, nesta, o afeto, a eletividade e a escolha são os vetores. Quer dizer que mesmo estando junto, coletivamente, não se está junto de quem quer que seja. Não há um compromisso ou uma finalidade que dê sentido à relação indivíduo-grupo que não seja o próprio afeto, o desejo de estar junto, o que Maffesoli denomina *estetização* da vida diária.

As socialidades tribais se constituem na margem, são leigas e descentralizadas, livres de um corpo de doutrinas dogmáticas e intangíveis. As redes que ligam o grupo e a massa não são rígidas como os modos de organização que conhecemos. Remetem-se mais ao ambiente, ao estado de espírito e manifestam-se por meio dos estilos de vida, privilegiando a aparência e a forma. E é por essa razão que os instrumentos de análise elaborados numa perspectiva política não conseguem apreender este fenômeno grupal. Há um equívoco em analisar o recuo do político ou a perda do sentido social como um ressurgimento do individualismo. Ao contrário, o que ocorre é uma saturação do modelo de organização macrossocial, constituído

⁶⁶ “Quais são e como se articulam as distintas formas de resposta juvenil, por onde passam os processos de agregação social para os jovens, quais são os projetos e as utopias que os mantêm, que os agrupam e produzem os enfrentamentos entre si e com o sistema, quais os itinerários, as práticas e as formas nas quais se articulam ao tecido social?” (REGUILLO, 2002, p. 58 – tradução nossa).

de uma estrutura projetiva e extensiva direcionada para o futuro.

Nos modos de vida juvenil, o grupo ou a tribo ganha preeminência porque não se projeta no futuro, na distância. Vive no concreto mais extremo que é o presente. Os agrupamentos retomam uma antiga estrutura antropológica (a família ampliada) em que as formas de comunicação são intensivas e reduzidas no espaço e a negociação da paixão, do conflito se faz de perto. Em que pesem as disparidades entre os distintos grupos de inscrição identitária, Reguillo (2002) informa que a constância destes grupos de pares baseia-se na comunicação cara-a-cara. O grupo é um espaço de produção, confrontação e circulação de saberes que, por vezes, se traduzem em ações. Por constituírem experiências identitárias marcadamente coletivas, as expressões gregárias têm importância fundamental na construção de sentidos coletivos e na preservação da identidade juvenil⁶⁷.

A estrutura social dos grupos juvenis é um conjunto organizado de identidades sociais que se associam por determinados comportamentos e imagens. Tais comportamentos e imagens têm grande eficácia no nível simbólico e das práticas grupais. As ações, reações e interações conferem aos grupos juvenis a dimensão de atores coletivos. O sentimento de pertença ocorre numa participação diferenciada e aberta. O aparato tecnológico possibilita a criação de tribos (como as antigas clãs ou aldeias) que se diferenciam somente pela temporalidade própria de cada uma. Um tribalismo efêmero, no qual as pessoas são celibatárias, mas não vivem isoladas.

A memória ou as lembranças coletivas, sejam elas públicas, privadas ou familiares, que fazem de um bairro, de uma cidade, *lugares* onde vidas se sedimentam, transformando-os em lugares habitáveis, mostram este feedback entre o grupo e a pessoa. Sentimos sempre em nós uma porção de pessoas e na verdade nunca estamos sozinhos (MAFFESOLI, 1987, p.81).

A pertença a uma tribo é confirmada pelo exercício dos rituais. Para Maffesoli (1987), estes rituais de interação grupal representam uma ética específica de cada grupo, que só pode ser conhecida se experimentada. É o grau de *feeling* que vai definir a integração ou rejeição, tanto pelos membros do grupo como pelo postulante. Pais (2005) repara que, ao procurar contato, o jovem busca a si mesmo. O grupo de amigos funciona mais como uma proteção às múltiplas experiências de socialização às quais estão expostos. Tais agrupamentos –

⁶⁷ Melucci (2001b), Pais (1993), Carrano (2003), Sposito (2005), Reguillo (2002) são alguns dos autores que discutem as formas de agrupamentos juvenis, privilegiando nestas análises a dimensão intragrupal e os elementos que tencionam a estruturação grupal. Convencidos de que os engajamentos em grupos são modos particulares e múltiplos de experimentar o mundo, de formação e não somente de contraposição à lógica dominante, estes autores se esforçam para compreender desde seus próprios ritmos e espaços as dinâmicas particulares que configuram a percepção de mundo dos jovens que participam destes agrupamentos.

provisórios, efêmeros e instáveis – permitem que os jovens se integrem num sistema simbólico e prático que lhes ajuda a suportar as pressões exercidas pelo sistema sobre sua identidade. As formas tribais juvenis articulam-se por diversos estilos que encontram sua correspondência nas mais distintas pautas éticas, estéticas, comportamentais e ideológicas. Estas pautas são, a seu turno, determinadas por condições de classe, gênero, origem social e étnica.

Los adolescentes y jóvenes que se *enrolan* en ellas encuentran un cierto amparo a los asedios del ansia de identidad que viven subjetiva y objetivamente. Encuentran una *máscara* con que protegerse, un apoyo del grupo, un sentido gregario, y unos signos externos de identidad que les facilitan su deambular por la *anónima* ciudad. Hacen del estilo y la imagen sus referencias básicas para la negociación identitaria con el entorno social y practican una apropiación simbólica del territorio que parece confortar su real pérdida de espacio *bajo los pies* ⁶⁸ (TORNERO, 2002, p.272, grifos do autor).

A uma sociedade que amplia o campo de oportunidades para além de sua experiência e de suas possibilidades individuais, os jovens respondem com outra faceta da construção da identidade relacionada com o sentido da limitação: as relações interpessoais. É na profunda experiência da relação com alguém diferente de si que o jovem reintroduz a limitação como referência para suas ações e apropria-se de suas potencialidades. Acrescenta ainda uma pluralidade psicológica à pessoa, dado que seu valor se inscreve na pertença a um grupo.

2.3.3 Juventude, signos da juvenilização social e consumos culturais

A respeito da juvenilização da sociedade, Margulis e Urresti (2002) informam que a juventude é sinônimo de convenções estéticas, formas e comportamentos típicos que se modificam e se renovam no decorrer do tempo. Contudo, adverte Pais (1993), os signos culturais não têm significado em si mesmos. É preciso compreender os múltiplos significados atribuídos pelos jovens aos signos que constroem e usam. Ao ler os mapas de significação compartilhados pelos grupos juvenis portugueses pesquisados, Pais conclui que os signos culturais são grupais e geracionais. Os signos juvenis grupais são aqueles criados e exibidos por determinados grupos para manter uma identidade, numa solidariedade grupal. Os signos juvenis geracionais são apropriados pelo coletivo e negam as diferenças entre grupos.

⁶⁸ “Os adolescentes e jovens que se *inscrevem* nelas (as tribos) encontram um certo amparo aos assédios da ânsia de identidade que vivem objetiva e subjetivamente. Encontram uma *máscara* com a qual proteger-se, um apoio do grupo, um sentido gregário e os signos externos de identidade que lhes facilitam perambular pela *anónima* cidade. Fazem do estilo e da imagem suas referências básicas para a negociação identitária com o entorno social e praticam uma apropriação simbólica do território que parece confortar sua real perda de espaço *debaixo dos pés*” (TORNERO, 2002, p.272, grifos do autor, tradução nossa).

Com base nesta distinção e apoiando-me em Margulis e Urresti (2002), creio ser possível denominar juvenilização a esse complexo e articulado sistema de signos que atravessa o contexto cultural e que é reflexo de duas séries de acontecimentos. De um lado, o avanço da cultura da imagem e a elevação de um juvenil fetichizado pelas linguagens hegemônicas da sociedade de consumo. Desde os anos sessenta, quando os anseios e as demandas de uma geração foram capitalizados pelo mercado, o juvenil passou a constituir-se numa nova fatia do mercado, num *slogan*, e tornou-se imperativo categórico – condição para o pertencimento a uma elite atualizada e vitoriosa.

O avanço dos meios de comunicação de massa em consonância com os apelos da crescente indústria cultural foi suficiente para projetar uma imagem do jovem hedonista, belo, livre e sensual com a qual se identificam os jovens de todas as camadas sociais e que convoca pessoas de todas as idades. Com o prestígio da juventude, Kehl (2004) salienta o quanto é difícil e humilhante para muitos deixar de ser jovens, a tal ponto que passamos da juventude à velhice, deixando vazio o lugar do adulto em nossa sociedade. A *teenagização* (grifo da autora) da cultura ocidental chega ao extremo de nossa sociedade perder os códigos de referência para as gerações mais jovens. Como o adulto *teenager* não quer tirar suas conclusões sobre a vida e construir regras para seus descendentes, a falta de parâmetros sociais será preenchida pelas razões do mercado.

Decorre disto que o juvenil transforma-se em sinônimo de modernidade. Todos querem ser jovens e, por isso, signos juvenis como pautas estéticas, *looks*, estilos de vida, consumos, gostos, preferências, imagens e indumentárias antes restritas aos grupos juvenis são, mediados pela publicidade, hipersecularizados, medicalizados, estetizados e transformados em possibilidades e opções para todos. A juventude é erigida à condição de fetiche publicitário, de motivo estético, num contexto de complexificação social, de desvalorização da experiência e de estreitamento temporal, sugerindo que a transição entre gerações ocorrerá sem parâmetros e fronteiras delimitadas.

Oliveira (2005) atesta que o consumo simbólico dá-se pelo estético, ou seja, passa por uma relação de identificação e de projeção com o mundo. Por isso, ao indagar pelas formas de consumo juvenis é importante considerar que o consumo pode ser tanto o lugar da alienação, da passividade, como o lugar da expressão, da individuação. Os grupos juvenis que, por sua vez, se articulam e afirmam identidades pela construção e adoção de estilos, encontram disponibilizados na sociedade de consumo os mais variados produtos culturais e simbólicos pelos quais podem expressar e constituir suas identidades. São imagens, símbolos, objetos, bebidas, vestuário, territórios e mercadorias de todo tipo que servem tanto às afirmações

identitárias grupais juvenis quanto para caracterizar no jovem a imagem do moderno, a permanente novidade.

Ao converter os jovens em sujeitos de consumo, o mercado transforma estas novas sensibilidades em matéria-prima para seus experimentos. Apesar de serem expressões culturais juvenis, a moda e a música são dois bons exemplos de signos apropriados pelo mercado. O universo juvenil é constantemente atravessado por imagens, textos, linguagens, roupas e estilos os mais variados que reforçam a imagem do jovem como paradigma do moderno, não somente no sentido da inovação, do novo, como também no sentido do *post* ou tardo-moderno, do atual. O jovem-moderno passa a significar então o fresco, o espontâneo, o informal, isto é, o que converge os valores da idade com a supervalorização atual do corpo. O corpo, primariamente território de inscrição das diferenças grupais, é apropriado pelo mercado de consumo e transformado em símbolo da eterna jovialidade.

Lo joven es entonces el doble imaginario de un cuerpo sano y bello, es decir ágil y atractivo, y una moda espontánea e informal. [...] Lo joven “se libera” entonces de la edad y se convierte en el imaginario que obsesiona a los viejos haciéndoles soñar con la hormona milagrosa que renueva los tejidos, lubrica las arterias y potencia indefinidamente la atracción erótica⁶⁹ (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.31-32).

Tornero (2002) afirma que, paralelo à juvenilização – este fenômeno de amplificação e extensão de determinados valores dos jovens no universo da cultura massiva – ocorre outro processo de construção intensiva do receptor, no caso o próprio jovem, mediante mecanismos psicológicos que operam sobre a identidade. Desse modo, a juvenilização cultural consiste em construir um receptor modelo com traços singularmente juvenis: o gosto pelas novidades, a busca da identidade, tendência à solidariedade com os pares etc. Este movimento discursivo toma os jovens e seus perfis como a norma obrigatória, o modelo ideal ao qual qualquer receptor deve adaptar-se. Em seguida, este universo de valores é revertido diretamente para a juventude, singularizando sua relação com o universo midiático. Assim, enquanto os outros grupos de idade têm como modelo um operativo de aspiração, os jovens tendem a identificar-se e projetar-se em si mesmos.

Contudo, é por intermédio do consumo e da produção cultural que os jovens exprimem seus gostos e preferências, expressam suas identidades. O vestuário e os estilos musicais são a

⁶⁹ “O jovem é então o duplo imaginário de um corpo são e belo, quer dizer, ágil e atrativo, e uma moda espontânea e informal. [...] O jovem ‘se libera’ então da idade e se converte no imaginário que obsesiona aos velhos fazendo-lhes sonhar com o hormônio milagroso que renova os tecidos, lubrifica as artérias e potencializa indefinidamente a atração erótica” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.31-32).

maneira como os jovens usam, reinterpretam e recriam o sistema da moda, os objetos que circulam no mercado de consumo para expressar suas formas de criação cultural. Oliveira (2006) ressalta que o consumo simbólico não se restringe a conteúdos, mas a diferentes práticas significantes. O consumo não é apenas o lugar da alienação. Pelas escolhas estéticas, musicais, tecnológicas, os jovens dizem quem são e o que fazem. Seguindo seus percursos de consumo, é possível compreender suas formas de socialização, suas maneiras de relacionar-se com o mundo.

2.3.4 Identidades corporais

Melucci (2001a) fala de uma profunda ambivalência e ambigüidade do corpo, ao considerar seu papel em nossa sociedade. Sob o ponto de vista fenomenológico, a experiência do corpo representa uma experiência pessoal singular e profunda para os indivíduos. O corpo é o “[...] único espaço que conecta a experiência humana com a natureza, com o nível mais elevado de cognição e com a experiência espiritual e as experiências criativas” (p.161). Por sua natureza biológica e cultural, o corpo é traduzível em linguagem e parte da experiência humana que não pode ser completamente traduzida. O corpo é, portanto, nossa linguagem secreta, o que nos difere dos outros.

Ao analisar os processos culturais de relacionamentos entre as relações entre corpos/sujeitos ao longo da história, Carrano (2004) também assinala que o corpo não é só uma estrutura biológica, pois todas as sociedades humanas, em suas referências culturais, fabricam os corpos utilizando-se das estruturas simbólicas necessárias para tal realização. São processos sociais múltiplos e diferenciados que dão significados à experiência individual e coletiva da corporeidade. Carrano utiliza a expressão corporeidade para designar “[...] o processo instituído pelo conjunto das práticas humanas que se evidenciam em relações políticas de influência recíproca, entre os corpos/sujeitos e os complexos sociais urbanos que chamamos de cidades” (p.41).

No entanto, estes autores sustentam que, de um ponto de vista sociológico, o corpo foi convertido num espaço de crescente intervenção social em termos de modelação e configuração da experiência corporal. A medicina, a moda, os rituais coletivos vinculados à música e à publicidade são algumas áreas da vida social que transformaram o corpo em objeto de manipulação e signo de comunicação. Acrescenta-se a isto a intervenção social nas estruturas do cérebro humano, na biologia humana, que – fundamentadas no paradigma da clínica moderna e em interação com os interesses do capital – desloca para o exterior os processos de constituição das identidades.

Para Ortega (2005), a ênfase que a sociedade contemporânea tem dado aos diversos procedimentos de estetização e medicalização do corpo colabora para firmar novas formas de sociabilidade (biossociabilidade) e identidades corporais somáticas (bioidentidades). A biossocialidade constitui, na afirmação de Ortega (2005)⁷⁰, uma forma de socialidade apolítica na qual o agrupamento se dá por critérios de saúde, performances corporais, longevidade, doenças específicas etc. Neste plano, o corpo e a comida ocupam o lugar da sexualidade como fonte de patologia. A definição do significado do corpo não é mais do indivíduo, é uma definição manipulada e externa baseada em regras higiênicas, regimes de ocupação do tempo, modelos ideais de sujeitos que dirão o que devem ser o prazer, a saúde, a boa alimentação, etc. As atividades que anteriormente eram exclusivas da sociabilidade e da ludicidade são conformadas em práticas de saúde. E as modernas práticas ascéticas corporais irão produzir as bioidentidades, indivíduos que fazem dos seus corpos lugar da disciplina e do controle.

Na sociedade contemporânea, “[...] o domínio do corpo, de suas performances, movimentos e indicadores substitui a ordem moral. O corpo torna-se o lugar da moral, é seu fundamento último e matriz da identidade pessoal” (p.46). O desenraizamento cultural e a desterritorialização levam os indivíduos a fazerem de seus corpos um universo em miniatura, pois fornecem o sentimento de realidade que a sociedade não consegue mais fornecer. Frente à contingência, a incerteza e a perda, características da construção identitária contemporânea, o indivíduo encontra no investimento corporal, nas modificações corporais, a sensação de segurança, de permanência, de realidade e de proteção. Entretanto, se na cultura da biossocialidade, a aparência corporal torna-se o centro da identidade, a marca corporal pode ser tomada como a busca de autenticidade, de uma localização real na sociedade e uma tentativa de recuperar o corpo como sujeito de sensação e de experiência. Os comportamentos de risco, a velocidade, o medo e a dor são vividos como práticas que resgatam o corpo da monotonia sensorial das normas sociais ou como formas de intensificação sensorial e sensitiva.

A partir destes dois enfoques, propomos averiguar os significados da experiência corporal para as identidades juvenis. Margulis e Urresti (2002) atentam que a alta cotização da juventude no mercado dos signos e o programa biossocial de juvenilização do corpo dão lugar a uma modalidade de jovem, a juventude-signo, independente da idade. Esta idéia de que o juvenil é algo que se pode adquirir dá lugar às práticas apolíticas e individualistas de

⁷⁰ Para utilizar as expressões biossocialidade, bioidentidade, Ortega apropria-se do conceito de biopolítica e biopoder analisados por Foucault, estabelecendo as conexões teóricas por meio das obras *La volonté de savoir* (1976), *Em defesa da sociedade* (1999a) e *Les anormaux* (1999b).

disciplinamento corporal que se oferecem no mercado. Ao mesmo tempo, a submissão da juventude à produção e comercialização de valores-signo faz confundir a condição juvenil com o signo juventude.

O corpo, tomado como território de inscrição das diferenças sociais, é a manifestação mais evidente e também a mais enganosa dos fenômenos sociais vinculados à juventude. Num sentido amplo, o corpo é o primeiro plano de interação social, uma mensagem que se apresenta de antemão, um portador de sentido que mediatiza as relações sociais. Tomado sob um aspecto específico (a juventude), é preciso considerar o processo de produção desta imagem que não reflete a totalidade dos grupos sociais. Nem todos os jovens são juvenis, porque nem todos se assemelham aos modelos propiciados pelos meios de comunicação e pelo mercado de consumo. Há boas razões para se afirmar que nem todos os jovens possuem o “corpo legítimo, o *look* juvenil”: primeiro, porque este *look* juvenil é patrimônio dos jovens de certos segmentos sociais que têm acesso a consumos valorizados e custosos no terreno da vestimenta e dos códigos do corpo os quais se fala.

Segundo, porque, na medida em que conforma uma aparência, o aspecto físico do corpo traz as marcas de um processo no qual se entrecruzam fatores sociais profundos como a origem, a trajetória de classe e suas derivações, dentre as múltiplas eventualidades derivadas da posição que o jovem ocupa no amplo espectro da diferenciação social. Martín-Barbero (2002) relaciona esta imagem do juvenil a uma hegemonia do corpo, uma obsessão pela saúde e pela beleza construída a partir dos atributos estéticos da classe dominante, que opera uma expropriação simbólica sobre os demais setores sociais e estiliza os corpos, colocando-os como centro de cuidado e de experimentação.

2.3.5 Juventude e relações de gênero

Sobre a condição juvenil também se interpõe a variável gênero. Desde os aspectos ligados à identidade e corporeidade, nos grupos culturais, nas dinâmicas de territorialidade e consumos culturais, perpassando ainda os condicionantes macro-estruturais, a conformação de uma condição juvenil feminina apresenta nuances que são pouco ou quase nunca explicitadas no debate acadêmico. Para Margulis e Urresti (2003), o discurso acadêmico dos grupos feministas não conseguiu ainda incorporar a questão juvenil e, especificamente, da jovem.

Margulis e Urresti (2003) apresentam, sucintamente, alguns aspectos da condição juvenil atravessada pela variável gênero que merecem destaque. Acerca do tempo, um dos temas mais abordados na questão da construção identitária juvenil, os autores referem-se à cultura e à biologia para sustentar que são distintos os ritmos e tempos para homens, mulheres

e seus corpos. O corpo feminino tem seu tempo limitado pela aptidão para a maternidade. Este relógio biológico, que é instalado no corpo da mulher desde a concepção, incide sobre suas necessidades e comportamento, impõe ritmos e urgências no plano da vida, delimita sua condição juvenil e opera ainda sobre seus sentimentos, emoções e atitudes perante a maternidade. Pode-se afirmar que, no plano biológico, as mulheres têm um crédito social e vital menor que os homens.

Há ainda a predominância do pertencimento sócio-cultural. As possibilidades de realização pessoal e o lugar culturalmente pautado pela família e por outras instituições dão a cada mulher, de diferentes gerações, um crédito vital que lhes possibilita empreender projetos e aventurar-se rumo ao futuro. Em tempos de avanço social na luta pela igualdade, é sobretudo a condição sócio-econômica que garantirá possibilidades de realização pessoal além da maternidade. Nos setores médios e altos, o progresso científico-tecnológico, as conquistas sexuais e sociais têm possibilitado novas modalidades de realização pessoal. Porém, quando se observam as mulheres das classes populares, isto se restringe drasticamente, restando-lhes na maternidade o único modo de realização. Se para estas mulheres a capacidade de procriar é que fará evoluir positivamente o status da mulher na família e no grupo social, para aquelas das camadas médias e altas, as possibilidades de realização em outras esferas da vida social resultam na necessidade de enfrentar tais opções, postergando a maternidade ou reduzindo o número de filhos. A postergação da maternidade, e da formação de uma família, quando se trata da juventude principalmente nos setores médios, pode ser uma escolha mediante a flexibilidade temporal oferecida pelos aparatos científico-tecnológicos disponíveis ou é vivida como uma situação de vulnerabilidade e instabilidade econômica de muitos casais que preferem adiar a aventura de formar uma família frente à insegurança e incerteza no futuro.

Novamente, a desigualdade social se evidencia, uma vez que estes “benefícios” (o progresso científico-tecnológico, as conquistas sexuais e sociais) não se estendem naturalmente aos jovens e às jovens provenientes das camadas populares. As diferenciações de origem social, gênero e raça são dois recortes que devem ser adicionados a este quadro, o que reduz as possibilidades de escolha. No tocante ao mercado laboral, Novaes (2005) salienta que o emprego doméstico é ainda a crescente alternativa para as mulheres pobres, que ganham menos ao dividir com os homens os mesmos postos de trabalho. A exigência da “boa aparência” é outro requisito mercadológico excludente e que afeta mais intensamente jovens negras e/ou pobres.

Fruto das lutas emancipatórias no plano dos direitos e de gênero, as mudanças na

condição sócio-cultural da mulher são sentidas inclusive nas relações entre juventude e gênero. A liberdade sexual e a maior abertura no mundo do trabalho e intelectual provocam diferenças culturais entre as mulheres de distintas gerações e entre mulheres e homens de uma mesma geração: as jovens experimentam transformações mais intensas, mais profundas e com maior carga afetiva que os jovens. A propósito da sexualidade, Goldenberg (2005) analisa o comportamento sexual dos jovens oriundos da classe média do Rio de Janeiro para discutir as diferenças de gênero e apresenta interessantes considerações. Há uma proximidade entre homens e mulheres no que se refere à iniciação sexual e ao número de parceiros ao longo da vida. Dezesesseis anos é a idade em que os sujeitos pesquisados afirmam ter tido sua primeira experiência sexual. No número de parceiros, as mulheres pesquisadas foram mais precisas, contudo, tanto para eles quanto para elas, a média revelada era de dois a cinco parceiros. A imprecisão nas respostas dos jovens e as discrepâncias foram analisadas como uma necessidade de afirmação e de enquadramento num modelo de masculinidade hegemônico.

A pesquisa realizada por Goldenberg (2005) oferece um panorama das mudanças que estão ocorrendo nas relações de gênero. Novas formas de interação e de sociabilidade revelam-se um desdobramento das contestações e críticas feitas pelas gerações anteriores. Também o contexto cultural onde se dá a relação entre os sexos mudou profundamente, pondera Melucci (2004). As diferenças, que antes eram controladas pelos contextos sociais de dominação masculina, emergem frente aos processos emancipatórios e às conquistas dos movimentos feministas. Todavia, estamos academicamente distanciados da realidade juvenil quanto à temática gênero, etnia, sexualidade e opção sexual. Mesmo no interior de grupos de pesquisa e movimentos sociais, o entrecruzamento destas temáticas tendo como eixo a juventude é ainda reticente. Uma das dificuldades teórico-metodológicas reside na própria representação social da juventude como fase da vida. Para abordar estas temáticas é preciso considerar o modo como os jovens se vêem e o que dizem de si mesmos.

2.4 Juventude latino-americana: institucionalidade pública e perspectivas de análise

Frente às múltiplas abordagens do tema juventude, optamos por autores que discutem a institucionalização pública da juventude no contexto latino-americano. A nosso ver, Fango (2003) e Abramo (2005b) fazem análises convergentes e leituras semelhantes sob o ponto de vista histórico-político, caracterizando as políticas e as representações sociais da juventude.

A década de 1980 é um marco histórico significativo no cenário mundial e latino-

americano, em se tratando da temática da juventude. A crise econômica mundial e a paralisia econômica afetaram incisivamente os grupos juvenis. Num informe intitulado *A juventude na década de 80*, publicado em 1983, a Unesco⁷¹ deixava claro que as palavras-chave daquele decênio seriam: “[...] paralisação, angústia, atitude defensiva, pragmatismo, inclusive sobrevivência” (FEIXA, 2004, p. 314). Em 1985, a Unesco declarava o Ano Internacional da Juventude. Era um sinal de que os jovens experimentavam, mais diretamente, os efeitos das transformações econômicas, da mundialização do capital. Era o anúncio de que os organismos internacionais e os Estados nacionais deveriam colocar de vez esta temática nas pautas das políticas sociais (FANGO, 2003). No Brasil e em toda a América Latina, desde a década de 1950 já se buscava incorporar os jovens nos processos de modernização. Em maior ou menor grau, a presença juvenil na agenda pública e a visibilidade que os jovens adquiriram no cenário social denotam que a *condição juvenil* tal como foi instaurada na modernidade veio para ficar. Citando Abad (2003, p. 23), “[...] a juventude passa, mas também fica”.

Ao descrever os diferentes paradigmas que orientam as políticas de juventude latino-americanas, Krauskopf (2003 apud ABRAMO, 2005a) e Fango (2003) apresentam quatro abordagens que coexistem e competem entre si nos campos políticos e sociais nos quais se definem as ações orientadas para a juventude de nosso continente. A concepção de juventude como *período de preparação para o mundo adulto* é o enfoque por excelência da área de educação, que nos anos 1950 se consolida como uma perspectiva universalista de política pública. Para consolidar tal política, o Estado assume o papel de instância definidora unilateral e ator na formulação e implementação das políticas. Contudo, na medida em que a educação foi perdendo força como estratégia de mobilidade social, sua qualidade se deteriorava e os processos de segmentação concentravam as maiores e melhores ofertas educacionais nas camadas médias e altas.

Sem discutir a efetividade desta política, observamos duas limitações neste enfoque. Primeiro, trata-se de um viés para o qual a educação não é universal, já que não é garantida de forma específica e diferenciada para os jovens. É baseado, sobretudo, na crença de que existe uma condição juvenil homogênea, com possibilidades de viver a moratória. Fato que confirma uma política centrada nos jovens das classes médias e altas, já que até os anos 50 estes eram os únicos a acessar o sistema educacional. A segunda limitação é colocada pela idéia de preparação que, por conseguinte, visualiza o futuro como eixo ordenador e não o presente.

Outra maneira de encarar os jovens no cenário político e social tem sido a idéia da

⁷¹ Sigla originada no inglês que, traduzida para o português, significa *Organização das Nações Unidas para a*

juventude como uma *etapa problemática*, seja porque é ameaçadora da ordem social ou porque apresenta déficits no seu desenvolvimento. Para os enormes contingentes juvenis excluídos das políticas educacionais, o Estado passa a adotar medidas de controle social. Estas medidas, implementadas no panorama sócio-político entre as décadas de 1960-1970, foram efetivadas em concomitância com as ditaduras militares em quase toda a América Latina. Na década de 1980, coincidiram o início da transição democrática, da recessão econômica e da expansão da pobreza no continente latino-americano⁷².

O enfoque do *jovem ator estratégico do desenvolvimento* generalizou-se na década de 1990 e vislumbrava a juventude como capital humano, como protagonista no desenvolvimento de suas comunidades locais. Uma vantagem deste enfoque é que se orienta para a formação de capital humano e social, considerando positivamente seu peso populacional no enfrentamento dos problemas e exigências de desenvolvimento mundial. A desvantagem é que esta perspectiva não discute nem contextualiza os modelos de desenvolvimento.

O quarto e último paradigma descrito por Abramo (2005b) aponta para uma *juventude cidadã* como sujeito de direitos. No âmbito de uma concepção ampliada de direitos, postulada já na Constituição de 1988, os movimentos sociais – neste caso específico, os setores que lutam na defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens – trouxeram para o cenário social a noção de cidadania. Buscando superar os enfoques anteriores, a visão negativa sobre os jovens, o paradigma da cidadania dá centralidade à participação juvenil e reconhece esta etapa da vida com uma fase importante do desenvolvimento social. O paradigma da criança e do adolescente como sujeito de direito foi e tem sido uma diretriz fundamental para o estabelecimento de políticas articuladas e intersetoriais que norteiam as ações públicas.

Entretanto, no Brasil, estas ações públicas são direcionadas para a faixa etária compreendida pelo ECA, excluindo de seu horizonte um conjunto de indivíduos que, após completar 18 anos e atingir a maioridade, não podem ser legalmente beneficiados. Dentre as limitações deste paradigma, ressalta-se que, em decorrência da luta dos movimentos sociais, o

Educação, Ciência e Cultura.

⁷² Na esteira das políticas de reestruturação econômica instituiu-se, por meio do Estado, políticas de compensação que beneficiavam majoritariamente os segmentos juvenis dos setores socialmente excluídos. Esta orientação, associada às teorias da deficiência e da carência cultural preconizadas na década de 80 e 90, norteia ainda hoje as políticas de caráter compensatório, dirigidas aos setores juvenis mais pobres e vulneráveis, a juventude urbana popular. O estigma da “juventude problema” é um dos principais enfoques para o desenvolvimento destas ações e programas. As orientações políticas são dirigidas ao jovem ora como problema (controle social do tempo livre, formação de mão-de-obra) e ora como sujeitos de direitos. Sposito e Carrano (2003a) argumentam que essas representações do jovem como problema se difundiram nos anos 1960, quando os jovens eram considerados protagonistas de uma crise de valores, e nos anos 1970, envoltos nos problemas da

poder público tem se voltado prioritariamente para os adolescentes em processo de exclusão ou privados de direitos, deixando de atender, assim, um grande percentual de jovens pobres, da zona rural e urbana.

2.4.1 Jovens latino-americanos: conjunto geracional ou diversidade social?

Sposito e Carrano (2003a) lembram que o conjunto de concepções sobre a juventude, as orientações e imagens construídas refletem as relações de poder estabelecidas, que tendem a negar uma diversidade e um campo de disputas políticas e sociais. Desta disputa conceitual e pelos significados atribuídos à condição juvenil participam tanto a sociedade civil quanto os próprios segmentos juvenis. A moratória social é o exemplo evidente de uma circunstância social originada na modernidade, atribuída a jovens dos segmentos médios e altos da sociedade e que foi estendendo-se a numerosos grupos sociais. Quer seja pelos condicionantes históricos, quer seja pela própria demanda juvenil, o fato é que a moratória social é circunstancialmente vivida pelos jovens em dimensões culturais e sociais bastante diversas.

Abad (2003) sustenta que as expectativas de incorporação à vida adulta e a aquisição da experiência caracterizavam a condição juvenil até a década de 1980. Era a idéia de juventude como uma etapa vital entre a infância e a maturidade, marcada pela transição ao mundo adulto. Atualmente, repara o autor, os jovens “[...] têm se convertido numa categoria social, interclassista e comum a ambos os sexos, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, desvinculadas da idéia de transição e suas instituições responsáveis” (ABAD, 2003, p. 23).

Também para Margulis e Urresti (2002), a categoria etária é uma primeira forma de aproximação da palavra juventude, afinal idade e sexo são critérios classificatórios utilizados em todas as sociedades. Contudo, a geração é uma dimensão transcendente para o exame da condição juvenil e sobre ela se estabelecem processos de diferenciação social. A geração explica o momento histórico em que uma coorte é incorporada à sociedade, definindo as características do processo socializador e os códigos culturais aos quais esta geração está submetida.

No marco das instituições de socialização, o pertencimento a uma geração se confirma. Para todos os setores sociais, há um marco interativo cotidiano que define o jovem em relação aos adultos (pais, avós) e que incide decisivamente na constituição da identidade pessoal. Estar separada das outras gerações implica ter mais anos para viver e distanciar-se da

enfermidade e da morte. A escola é outra ordem institucional que assinala os limites entre as gerações. Há limites explicitados em regras, normas ou mesmo ritos de passagem que posicionam os jovens em relação às crianças e aos adultos.

No plano geracional, é consenso que “[...] la juventud se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social. Lo biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño, y el social su diferenciación con el adulto⁷³” (ALLENRBECK; ROSEN MAYR, 1979, p. 21 apud LÉON, 2005, p. 14). Tal proposição permite considerar a juventude por dois aspectos: o juvenil e o cotidiano. Se o primeiro nos remete ao processo de desenvolvimento da identidade, o segundo nos direciona para o contexto das práticas sociais, para os lugares onde este processo se realiza.

Sob esta ótica, Léon (2005) amplia a visão sobre o sujeito, pois ele deixa de ser adolescente ou jovem e passa à condição de ator, incorporando fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos às variáveis psicológicas, demográficas ou categorizações tradicionalmente estruturais. Se adotarmos os critérios de classificação em consonância com os princípios de diferenciação social, deparamo-nos com distintas juventudes, que se desenvolvem em diversas realidades cotidianas. Neste quadro, a juventude não é somente uma etapa de vida, de moratória e preparação, mas uma condição social que apresenta suas próprias oportunidades e limitações.

Léon não nega que o processo de construção da identidade é um dos elementos nucleares da juventude, mas ressalta sua amplitude e complexidade, pois é uma identificação que envolve os níveis pessoal, geracional e social que se associam a condicionantes familiares, sociais, culturais e históricos determinados. A identidade geracional vai, finalmente, exigir que o jovem adquira modos de vida, práticas sociais e comportamentos particulares, configurando-se as identidades, coletivos ou subgrupos juvenis.

Mas o que, efetivamente, estes autores garantem é que se há um caráter universal que conformaria os sujeitos jovens numa faixa etária, é diverso o modo como cada sociedade, situada num tempo histórico determinado, lida com esse grupo social e constrói sua representação. Esse modo diverso se constituiria a partir de referências culturais, sociais, religiosas, geográficas, étnicas e de gênero. A juventude não seria vista como uma etapa ou como um momento de preparação para a vida adulta, mas “[...] uma seqüência temporal no curso da vida, cuja maturação faz emergir determinadas potencialidades” ou como “[...] parte

⁷³ “[...] a juventude encontra-se delimitada por dois processos: um biológico e outro social. O biológico serve para estabelecer sua diferenciação com a criança e o social sua diferenciação com o adulto” (ALLENRBECK; ROSEN MAYR, 1979, p. 21 apud LÉON, 2005, p. 14).

de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Segundo Abad (2004), os jovens experimentam um processo de desinstitucionalização causado por diversos fatores, como a crise da família tradicional, a descrença na mobilidade social por meio da escolarização, a emergência de novos atores sociais, a dissolução das identidades ligadas à idéia de Nação imposta pelo processo de globalização. A desinstitucionalização da juventude colabora no reconhecimento e na validação de uma nova condição juvenil, marcada pelo desaparecimento da infância e o prolongamento da juventude, pela relativização da cultura do emprego e do salário e pela emergência de novas formas de aldeia global, influenciada pelos meios de comunicação. São estes processos que impõem para uma forma distinta de vivência da juventude.

Esta nova condição juvenil se caracteriza por uma forte autonomia individual (especialmente no uso do tempo livre e do ócio), pela avidez em multiplicar experiências vitais, pela ausência de grandes responsabilidades de terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, e por uma emancipação mais precoce nos aspectos emocionais e afetivos, ainda que atrasada no econômico, com o exercício mais precoce da sexualidade (ABAD, 2004, p. 25).

Para Abramo (2005b), as mudanças historicamente impressas à condição juvenil, em consonância com a experiência e a ação dos próprios jovens, introduziram conteúdos positivos à condição juvenil, como também trouxeram para este campo os filhos das classes trabalhadoras. Esta “extensão” da juventude deu-se na *duração*, na *abrangência* do fenômeno (operada principalmente pela generalização do ensino e no universo simbólico), nos elementos constitutivos da experiência juvenil e nos conteúdos da noção socialmente estabelecida. A autora ressalta, neste último, a multiplicidade de instâncias de socialização que concorrem com a família e a escola, associadas aos campos do lazer e da cultura, que operam na constituição das sociabilidades, das identidades e da formação de valores.

Uma panorâmica sobre o conceito de moratória social confirma a emergência de uma nova condição juvenil, concomitante à existência de diferentes modos de viver a juventude. A condição juvenil, na atualidade, indica uma maneira particular de estar no mundo, com potencialidades, aspirações, requisitos, modalidades éticas, estéticas e linguagens. Para os jovens dos setores médios e altos é ainda possível experimentar mais livremente este período de permissividade entre a maturidade biológica e social. Em que pesem as adversas condições sócio-econômicas que lhes dificulta a independência econômica e familiar, podem prolongar o período de capacitação em instituições de ensino e viver plenamente este tempo.

Os jovens das camadas populares encontraram suas maneiras de romper com as representações acadêmicas e sociais que os encerravam na marginalidade, desenvolveram formas positivas de apropriação e ressignificação de suas práticas sócio-culturais. No entanto, nas condições atuais de desemprego, exclusão e baixa escolaridade, a vivência da moratória social para estes jovens é cercada por muitos desafios. O tempo livre da falta de trabalho, da disponibilidade e da falta de alternativas não se confunde com o “tempo da juventude”, período de afirmação, de viver intensamente o presente, de experimentar modos de ser e estar com alegria e sem constrangimentos (MARGULIS E URRESTI, 2002).

A positividade que os jovens dos diferentes segmentos sociais demonstram ao valorar a condição juvenil nos leva a pensar a moratória social como uma conquista para estes sujeitos. As culturas juvenis ocupam o centro da discussão, estão “[...] envoltas nas disputas geracionais, no consumo definidor das identidades, na forte relação com as tecnologias, na rebeldia e no inconformismo, no nomadismo e no fluxo constante pela metrópole e na nova sensibilidade diante dos estímulos do mundo moderno” (OLIVEIRA, 2006, p.245).

A realidade social na qual se inscrevem os grupos juvenis tem uma dinamicidade que incide sobre o próprio conceito de juventude e que deve ser considerada. Dois fatores são constantemente ponderados por pesquisadores que discutem a temática da juventude: é nos modos de vida específicos e nas práticas cotidianas que os jovens se situam de maneira diversa e é somente interrogando suas variadas formas de inserção na vida pessoal e social que podemos fazer uma leitura mais ou menos coerente desta paradoxal juventude. Desafiados a conhecer a diversidade juvenil, aproximamo-nos mais diretamente da realidade brasileira para examinar como tem se constituído este campo, quem os descreve e distinguir nesta multifacetada realidade os aspectos que interessam a esta investigação.

2.5 Os jovens no Brasil: universalidade e diferenciação

Se de fato os jovens constituem heterogeneidades, universos sociais diferenciados e se de fato a noção de geração abarca somente delimitações etárias, com que variáveis podemos distinguir os grupos juvenis que habitam a realidade brasileira? Velho (2005) dá uma primeira pista. Sugere que, por intermédio de “[...] uma permanente e complexa negociação da realidade que envolve variáveis dos mais diversos tipos – econômicas, políticas, de organização social e simbólicas [...]”(p.193), é possível estabelecer fronteiras e classificações etário-geracionais e estas serão constantemente influenciadas por variáveis histórico-culturais. Portanto, desnaturalizar as representações de idade, tomar a juventude como campo de

possibilidades e considerar seus multipertencimentos é um caminho a ser trilhado para o entendimento das juventudes brasileiras.

Nas duas últimas décadas e sobretudo nesta última, emerge uma série de estudos quantitativos e qualitativos que traçam um mapa da juventude brasileira. A confluência dos estudos quantitativos está na diversidade dos instrumentos de coleta utilizados, no entrecruzamento das variáveis e na demarcação de distintas fronteiras e classificações etárias. Em se tratando das pesquisas qualitativas, há dois aspectos que merecem destaque no conjunto de dados produzidos. Um deles é a inversão de perspectiva ou, pelo menos, a tentativa de contraposição aos estudos fundados na concepção funcionalista que existiam até então. Esta inversão veio acompanhada de uma perspectiva cultural que permite ver a juventude em sua complexidade e em sua multiface. Outro aspecto, fruto deste olhar cultural, é a ampliação do cenário e horizonte juvenis para além da juventude “paradigmática”, tradicionalmente herdeira da moratória social, como afirmam Margulis e Urresti (2002): os jovens estudantes universitários das camadas médias e altas da sociedade brasileira.

Se quisermos saber quem são os jovens-sujeitos das investigações e pesquisas, Novaes (2003) responde que são brasileiros nascidos há catorze ou vinte e quatro anos. Ainda que estes limites não sejam fixos, grande parte das pesquisas e políticas tem se pautado nesta faixa etária. Com o aumento das expectativas de vida e as transformações sociais e econômicas, o tempo da juventude se amplia. Para os jovens da classe média, a necessidade de uma formação escolar mais complexa para atender às exigências do mercado de trabalho tem alargado a juventude até 29 anos. Entretanto, o oposto ocorre com os jovens das camadas populares, que são obrigados à entrada precoce no mercado de trabalho, majoritariamente informal ou subemprego. Para estes, a desigualdade impõe-se, prioritariamente, pela classe social. Além do trabalho e escola, outros recortes interferem na trajetória dos segmentos juvenis, como gênero e raça. Preconceito racial, discriminação de classe e gênero são fatores que se conjugam e interferem nas trajetórias juvenis, constituindo os segmentos juvenis.

Dentre os estudos quantitativos produzidos, destacamos a pesquisa intitulada *Juventude: Cultura e Cidadania*, realizada pelo Projeto Juventude, do Instituto Cidadania. Iniciada em 2003⁷⁴ e finalizada em 2004, a pesquisa contou ainda com uma publicação na qual um grupo de pesquisadores examina minuciosamente os dados estatísticos, estabelece cruzamentos, interpreta e levanta novas indagações. Trata-se de um conjunto de análises que

⁷⁴ A pesquisa intitulada *Perfil da Juventude Brasileira* deu origem e foi publicada na obra organizada por ABRAMO, H. M.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005.

apresentam os jovens “como sujeitos fundamentais, com toda a complexidade de suas dificuldades e potencialidades, nos processos de conformação e transformação de suas vidas e da sociedade, junto (em paralelo, na confluência ou em conflito) com outros segmentos e atores sociais” (ABRAMO E BRANCO, 2005, p.22).

O que faz dessa pesquisa um divisor de águas, uma singularidade frente ao conjunto de dados estatísticos⁷⁵ produzidos sobre a juventude entre as duas últimas décadas é a concorrência dos indicadores objetivos à dimensão subjetiva da condição juvenil e a ampliação do bloco temático combinados ao rigor técnico e à representatividade da população juvenil de 15 a 24 anos. Uma série de investigações, anteriores a esta, compõe um conjunto dos trabalhos que, mais localizados e atendendo a demandas específicas, produzem informações relevantes para os Estados, regiões metropolitanas, regiões geográficas ou mesmo para áreas específicas, como saúde, trabalho, educação, dentre outras.

Sem pretensões de exaurir o quadro, apresentamos dois exemplos destes tipos de pesquisas. O primeiro trabalho, coordenado pelo Grupo Técnico para Elaboração de Propostas de Políticas para Adolescentes de Baixa Escolaridade e Baixa Renda e finalizado em 2002, apresenta o diagnóstico intitulado *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda*⁷⁶, acompanhado de propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda. Considerando que, no Brasil, um em cada oito brasileiros tem a idade compreendida entre 12 a 18 anos⁷⁷, o documento chama a atenção para a diversidade desse contingente de adolescentes. Diversidade expressa nas condições de vida, no perfil demográfico, nas diferenças de raça e gênero e nas diferentes situações como o trabalho, moradia, saúde e educação.

O segundo trabalho intitulado *Juventude, Escolarização e Poder Local*⁷⁸ é resultado de uma pesquisa coordenada por Marília Sposito e realizada entre 2003-2006. Este trabalho representa mais um esforço por investigar a realidade juvenil, pautando as questões relativas às imagens que sedimentavam as políticas e ações destinadas aos jovens, bem como às modulações que tais políticas e ações provocam na imagem juvenil dominante na sociedade. Ao tomar os executivos municipais como base empírica, a pesquisa considera a importância que a gestão municipal adquire no processo de democratização social. Foram pesquisados 74

⁷⁵ Refiro-me aqui às pesquisas realizadas pelo IBGE, Dieese, PNAD, Unesco, dentre outros organismos públicos.

⁷⁶ Grupo Técnico para Elaboração de Propostas de Políticas para Adolescentes de Baixa Escolaridade e Baixa Renda. *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda*. Brasília, 2002.

⁷⁷ O documento reporta-se aos dados do Censo – IBGE 2000 afirmando que 21.249.557 pessoas no Brasil estão na faixa etária de 12 a 18 anos.

⁷⁸ SPOSITO et al (2006b).

municípios, situados em regiões metropolitanas de quatro macro-regiões brasileiras: Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste. O universo investigado correspondeu a oito milhões de jovens, entre 15-24 anos.

Sposito et al (2006b) ressaltam uma crescente abertura na agenda política dos governos municipais seguida de uma ampliação no número de organismos envolvidos nas ações e uma baixa concentração destas ações em secretarias ou coordenadorias de juventude. Além da dispersão, da fragmentação e da superposição, observa-se a concentração das ações na área da assistência social, o que mostra uma provável associação com a questão social. Um aspecto não menos relevante é o caráter instrumental das ações que aparece nos objetivos descontextualizados ou mesmo esvaziados de sentido.

Algumas tensões relacionadas com a gestão das ações foram apontadas pela pesquisa. Na questão grupo alvo e escolaridade, a simples obrigatoriedade da matrícula ou o mero retorno à escola não muda a realidade dos processos excludentes que geraram o fracasso escolar. O caráter educativo não-escolar das ações que, na prática, reproduzem o universo escolar, também parece constituir-se numa via paralela de educação completamente desarticulada das redes de ensino. As distintas concepções de cidadania e a ênfase num conceito de cidadania como ação socializadora passam longe da concepção de direitos e de promoção da igualdade. Por fim, a obrigatoriedade da ação voluntária enfatiza uma relação de troca e a idéia de que o jovem pobre deve dar a contrapartida ao “favor” que lhe é feito.

Os resultados da pesquisa informam que as imagens sob as quais as ações municipais são desenvolvidas têm duas orientações. Uma estigmatizada em torno do adolescente pobre e outra em torno do jovem. A primeira resulta da clivagem entre infância e adolescência pobre. Os autores observam que, após a promulgação do ECA, a clivagem existente entre criança e menor desloca-se para o adolescente pobre, sobretudo negro e habitante das periferias urbanas. A imagem que se constitui impede o reconhecimento do adolescente pobre como sujeito de direitos e nega sua condição de indivíduo em formação e desenvolvimento. Estes sujeitos incorporam o estereótipo de ameaça à sociedade e lhes são reservados as ações de inserção social compensatórias e de forte caráter sócio-educativo. Os outros, os que minimamente podem usufruir dos direitos, são “os jovens”.

O conjunto das pesquisas revela tanto a diversidade de orientações que alimentam projetos e programas destinados à juventude quanto a tentativa por exprimir a complexidade e a singularidade da realidade juvenil brasileira. Nas representações normativas correntes sobre este grupo social, os atores jovens são vistos ora como problemas que precisam de atenção, ora como mão de obra a ser formada, ora como sujeitos de direitos. Sposito e Carrano (2003a)

ressaltam que tanto na sociedade civil, como nos próprios segmentos juvenis, há uma heterogeneidade de concepções sobre juventude embora haja um consenso sobre a necessidade de implementação de políticas públicas destinadas a este grupo social.

No que concerne às pesquisas qualitativas, observa-se um aprofundamento das hipóteses e constatações apresentadas em pesquisas de amplo espectro. As questões relativas à constituição das identidades juvenis, as formas de sociabilidade, as redes grupais, os movimentos sociais protagonizados pelos jovens, as variadas formas de articulação dos interesses juvenis têm sido objeto de investigações etnográficas que tomam os jovens como sujeitos na conformação de suas vidas, atores que se oferecem ao diálogo com a sociedade e com o mundo adulto.

Dentre os elementos mais fortemente presentes na vida juvenil, destacamos neste estudo a escola e o trabalho. A escola, sublinha Sposito (2005), ao lado da família, é legitimada pelos jovens como instituição fundamental em suas experiências de socialização. Contudo, ressalta a autora, a crise vivida pela instituição escolar e as tensões decorrentes desta nos processos escolares juvenis merecem ser investigadas. Além disso, deve-se considerar os sentidos que os jovens atribuem a suas relações com a escola, sobretudo porque os jovens que “[...] incorporaram a variável escolar no seu repertório de práticas e expectativas [...] experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com essas práticas e modos de vida consolidados porque possuem alternativas e querem, certamente, preservá-las” (SPOSITO, 2005, p. 123).

A ênfase na condição de aluno ou estudante não deve, contudo, ignorar dois aspectos das relações jovens e escola, que são a entrada massiva dos jovens no cenário escolar e outras dimensões da sociabilidade juvenil com as quais constroem suas experiências escolares. Constata-se a existência de pesquisas que se debruçam sobre as trajetórias escolares juvenis deslocando-se dos mecanismos de exclusão escolar para avançar na compreensão destes sujeitos imersos no cotidiano escolar.

A pesquisa aqui proposta insere-se neste desafio que se coloca à reflexão acadêmica: examinar as práticas juvenis tomando como pressuposto a condição estudantil dos jovens oriundos das camadas populares. Os processos de mutação da instituição escolar, a expansão das oportunidades escolares combinadas com a entrada e permanência dos jovens no sistema de ensino sugerem a necessidade de analisar as relações que os grupos juvenis estabelecem com o mundo escolar, bem como de perguntar pela efetividade dos processos educativos escolares para os jovens oriundos das camadas populares.

Já o tema do trabalho insere-se nesta pesquisa pela sua inter-relação com os processos

escolares juvenis. Ao analisar o conjunto da produção acadêmica no período 1980-1998, Corrochano e Nakano (2005) certificam que a maior contribuição destas pesquisas é que partem do universo escolar para discutir a esfera do trabalho. Contudo, o jovem aparece apenas como um informante das condições de adequação/inadequação da escola em interação com o trabalho. Outro destaque é que o estudante-trabalhador é sempre examinado da ótica da escola noturna, o que deixa à margem o universo juvenil que trabalha e frequenta a escola diurna. A lacuna teórica apontada pelas autoras refere-se à necessidade de investigar as peculiares formas de inserção juvenil no mundo do trabalho, as experiências juvenis com o trabalho formal e informal, as situações de desemprego, tudo isto em interação com a experiência escolar. O que se requer é, de fato, um diálogo mais estreito entre o mundo do trabalho e o mundo escolar pautado pelas juventudes.

2.5.1 Jovens e mundo do trabalho

Os elos entre juventude e mundo do trabalho têm sido amplamente discutidos no meio acadêmico e político desde as três últimas décadas. A começar por temas que envolvem as mudanças no trabalho e seu significado para a sociedade contemporânea, passando pelos áureos tempos de plena expansão do emprego até chegar ao período da reestruturação produtiva, do desemprego em massa, reconfigurando as relações no mundo do trabalho. Há um conjunto de teses e argumentos que enfatizam ora a aversão dos jovens à escola, ora a inadequação da escola ao trabalho.

Em reação a estas concepções generalizantes e na tentativa de apresentar um quadro argumentativo da realidade do trabalho juvenil, referenciamos-nos na investigação desenvolvida por Pais (1993) que, ao pesquisar jovens portugueses de diferentes estratos sociais, sugere a existência de reações diferenciadas em relação ao trabalho, emprego e desemprego. No caso brasileiro, Madeira (1986), Frigotto (2004) e Guimarães (2005) examinam sob perspectivas diferentes, porém convergentes, as questões conjunturais e estruturais que interferem, afetam e constituem o imaginário e a realidade do trabalho juvenil.

Pais (1993) constata que há um conjunto diversificado de fatores que interferem nas representações que os jovens têm acerca do trabalho e do emprego. As estratégias de inserção profissional dos jovens das camadas médias e populares estão condicionadas por fatores externos ao indivíduo, tais como as oscilações do mercado de trabalho que afetam a estrutura das oportunidades de emprego e determinam suas trajetórias sociais, e por fatores internos, que dizem mais respeito aos indivíduos e composição familiar. A conjugação destes fatores irá incidir decisivamente sobre a relação e o valor atribuído ao trabalho.

Entre os jovens do meio operário, Pais (1993) nota uma relação mais instrumental com o trabalho. Segurança e dinheiro são mais acentuados que satisfação e realização profissional. Comparativamente, os jovens das camadas médias e altas pesquisados são mais exigentes e procuram um trabalho que lhes possibilite realização profissional, rejeitando aquelas ocupações que desvalorizam a autonomia, a capacidade de participação do indivíduo na organização dos processos de trabalho. Entretanto, é entre estes jovens que a incerteza quanto ao futuro profissional aparece mais fortemente, o que lhes incita ao prolongamento dos estudos. Para alguns jovens com estratégias de mobilização social ascendente, a realização de um bom curso está diretamente vinculada a um bom emprego. Outros, em função do crescente desemprego, não crêem nesta vinculação positiva entre escolarização e reais oportunidades de emprego.

O que fica evidente na pesquisa é que a flexibilização contratual e a alta rotatividade nos postos de trabalho não se configuram como uma negatividade. Além de estarem conscientes deste efeito da introdução das novas tecnologias, os jovens também se sentem em condições de analisar o custo e o benefício do trabalho realizado e, em algumas situações, considerar a aquisição da experiência laboral um fator preponderante. Neste ponto, recuperamos o argumento de Leccardi (2005) de que os jovens, frente às condições de incerteza e de imprevisibilidade do futuro, projetam as estratégias possíveis de controle sobre seu tempo biográfico. Aceitam “[...] a fragmentação e a incerteza do ambiente como um dado não eliminável, que deve ser transformado em recurso graças a um exercício constante de consciência e reflexividade” (p.51).

Esta assertiva não subtrai as frustrações juvenis quanto ao futuro profissional, o sentimento de impotência frente ao desemprego e a precariedade das condições de trabalho. No que de fato se quer insistir é que qualquer proposição teórica no tocante ao trabalho juvenil deve considerar os muitos significados do trabalho para os jovens. Deve atentar-se ainda para os componentes sócio-econômicos, de escolaridade, de gênero, étnicos e etários que afetam os interesses e necessidades laborais dos grupos juvenis.

Quanto à situação de desemprego, esta também revela comportamentos, atitudes e sentidos diferentes para os jovens pesquisados por Pais (1993). Já na família e na escola, os jovens das camadas populares são gradativamente conscientizados das dificuldades de obtenção de emprego e talvez por isso sejam aparentemente menos afetados pelas frustrações em comparação com jovens da classe média. Como afirmou um jovem operário, a entrada precoce no mercado de trabalho e a escolarização precária lhes preparam para encarar as oportunidades que aparecem e não alimentam, como estes últimos, expectativas de ajustar

suas aspirações profissionais às qualificações escolares. De fato, os jovens não diplomados e de origem operária conseguem manter-se em atividade por mais tempo, ao contrário dos jovens diplomados que buscam rentabilizar o capital escolar, procurando um tipo de trabalho mais próximo das expectativas criadas. No caso das mulheres, o risco de desemprego e precariedade é maior para aquelas menos escolarizadas e das camadas sociais mais baixas. Estas são fatalmente excluídas do mercado de trabalho, especialmente as que se casam e têm filhos e são direcionadas para o trabalho doméstico não-remunerado.

No relatório encomendado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Madeira (1986)⁷⁹ circunscrevia os elementos centrais de transformação da vida social que afetaram diretamente a juventude brasileira. Escola, família e trabalho são categorias centrais para compreender as mudanças estruturais que vive a nossa sociedade. Entretanto, especificamente no caso brasileiro, ainda não havíamos incorporado o fato de que, junto ou em decorrência destas mudanças sociais, emergiam novos atores que reivindicavam sua participação na sociedade. Ao elaborar um diagnóstico sobre a situação dos jovens em diferentes dimensões, Madeira (1986) avalia o impacto das mudanças quantitativas e qualitativas na estrutura econômica brasileira nas condições de trabalho de crianças, adolescentes e jovens. Efetivamente, o diagnóstico propunha-se

[...] duas tarefas básicas e complementares – a de mostrar como estas parcelas da população foram condicionadas a participar das tendências do mercado de trabalho ocorridas ao longo deste período, contribuindo à sua maneira para os novos contornos que assumiu a sociedade brasileira, e em segundo lugar, mostrar como estas mudanças acionaram mecanismos de acesso pelos setores populares à identidade jovem (MADEIRA, 1986, p. 15).

Madeira (1986) destacava alguns limites das pesquisas demográficas e econômicas, pois estas, ao incluir a temática da juventude ou das mulheres, por exemplo, desconsideravam que estes grupos biodemograficamente delimitados acrescentam variáveis específicas ao conjunto das variáveis socioeconômicas clássicas, quais sejam: renda, ocupação, zona residencial, nível educacional etc. Tais limites demonstravam a ausência de estudos que considerassem a dimensão juvenil, sua participação singular na População Economicamente Ativa (PEA), bem como a incidência mais direta das transformações sociais sobre este grupo. Referindo-se à necessidade de estudos sobre a condição juvenil, Madeira apontava dois

⁷⁹ Este diagnóstico, intitulado *Os jovens e as mudanças estruturais no Brasil ao longo da década de 70*, contou com a colaboração de Albertina Costa e foi encomendado por ocasião do Ano Internacional da Juventude, decretado em 1985 pela Organização das Nações Unidas. O documento, baseado fundamentalmente em dados censitários, visava dimensionar o papel dos jovens nas tendências da dinâmica demográfica, nas alterações na organização familiar, nas condições de trabalho, de escolaridade etc.

aspectos que deveriam pautar o debate: o primeiro era a necessidade de relativizar o problema da marginalidade e pobreza nas análises sobre a inserção de crianças⁸⁰ e jovens no mercado de trabalho. O segundo era a importância de indagar pelas relações de trabalho e pelo sentido da escolaridade não somente da ótica do capital, mas tomando em conta esta categoria, este ator específico, o jovem.

Se admitíssemos que o trabalho é um direito e um componente essencial na formação do jovem, este deixa de ser a marca da tragédia do subdesenvolvimento familiar e se configura como uma prática que tende a generalizar-se em famílias pobres e não pobres. Madeira (1986) advertia que é extremamente limitado focalizar a problemática do jovem trabalhador na ótica recorrente da pobreza; deve-se recuperá-lo analiticamente como parte integrante e estrutural do processo social de produção. Também Leite (2003) salienta que o reconhecimento dos jovens como atores sociais, sujeitos de direitos, é fundamental para saber como estes interpretam e ressignificam as identificações que lhes foram impostas e crucial para entender os usos que fazem das instituições sociais, como família, escola e trabalho. Os jovens não seriam vistos apenas como vítimas da miséria ou da exclusão, mas também como atores sociais que sofrem as injunções sociais.

Em se tratando das relações de trabalho, o diagnóstico confirmava que o problema do desemprego aberto ou oculto (mascarado pelo trabalho precário), a transitoriedade, a dupla atividade (escola/trabalho) e a intermitência são as características que segmentam os jovens no Brasil e América Latina. Quanto à escolaridade, os dados evidenciaram que, ao longo da década de 1970, esta se tornou uma importante credencial para o acesso ao mercado de trabalho. Nota-se, por um lado, a visível transformação nos níveis educativos entre os jovens e a extensão da escolaridade até o ensino médio, e do outro, o atraso escolar como um fenômeno disseminado e a combinação escola-trabalho. Aspectos que, conseqüentemente, vão empurrando os jovens pobres para os cursos noturnos e supletivos. Madeira (1986) acrescenta que, ao

[...] analisar os motivos que levaram os jovens a interromper seus estudos, aparecem mais as dificuldades relativas ao acesso à vida escolar ou à sua própria estrutura que a necessidade de trabalhar [...] e principalmente por situações ligadas à própria estrutura do ensino, no que se refere à organização, conteúdo e didática (MADEIRA, 1986, p. 27).

⁸⁰ Na realização do diagnóstico, ocorrido antes da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Madeira (1986) subdividiu as faixas etárias em: 10-14 anos – crianças; 15-19 – adolescentes; 20-24 – jovens. Além de ser uma subdivisão oferecida pelo Censo, a autora já considerava as diferenças de expectativas e responsabilidades para cada um destes segmentos etários. A partir de 1988, confirmou-se o dispositivo legal de erradicação do trabalho infantil, bem como de regulamentação do trabalho juvenil.

No intervalo de duas décadas, produziu-se uma série de dados quantitativos e estudos qualitativos que focalizam atentamente as relações juventude e trabalho e debruçam-se sobre trajetórias ocupacionais de jovens para captar suas representações sobre o trabalho e desemprego; os novos e diferenciados significados do trabalho juvenil a partir de seus macro e micro contextos; suas trajetórias biográficas e seus perfis. Em sua análise, Frigotto (2004) conjuga dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999 com o Censo Demográfico de 2000 para examinar a temática juventude, trabalho e educação. Os aspectos priorizados neste exame são: o dimensionamento do universo juvenil brasileiro e a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho; as questões conjunturais e estruturais que circundam o problema e as políticas públicas de caráter emergencial e estrutural que se situam em face da problemática. Guimarães (2005), a seu turno, baseia-se na pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*⁸¹ para discutir o significado e a importância do trabalho para os jovens brasileiros.

Partindo de um recorte de classe social, Frigotto (2004) delimita o universo juvenil investigado: são filhos da classe trabalhadora, imersos em empregos precários no campo e na cidade, atravessados por particularidades geográficas, socioculturais e étnicas. Estes jovens, em suas singularidades, se aproximam quando estão em jogo as condições de trabalho e inserção precoce e precária no mercado de trabalho formal e informal. Compõem este universo jovens que trabalham para o tráfico ou nas redes de prostituição infanto-juvenil.

A sobreposição pobres e negros é um componente importante nas estatísticas do PNAD, que revelam uma desvantagem dos negros quanto à inserção no mercado laboral. Entre as crianças trabalhadoras na faixa etária de 5 a 9 anos, 61,7% eram afro-descendentes. Na faixa dos 10-14 anos, 61,3%, aos 15-17 anos (idade legal para estágios e ingresso no mercado formal), os negros são 53% e na faixa dos 18-24 anos, a proporção cai para 41%.

Estes indicadores, quando associados às taxas de escolaridade, deixam mais visíveis as desigualdades entre jovens negros e brancos, bem como os problemas relativos à trajetória escolar dos jovens brasileiros. Basta saber que, em 2000⁸², da população juvenil entre 18-24, anos somente 46,8% estavam na escola, dispersos entre alfabetização e a pós graduação. A distorção idade-série também tem suas implicações na vida juvenil. No ano 2000, 48% dos jovens entre 15-24 anos eram assim distribuídos: 6,2% na alfabetização e 42,6% no ensino

⁸¹ A pesquisa intitulada *Perfil da Juventude Brasileira* deu origem e foi publicada na obra *Retratos da Juventude Brasileira*: análise de uma pesquisa nacional, organizada por ABRAMO, H.W. e BRANCO, P.P. M., publicada em 2005.

⁸² Dados retirados por Frigotto (2004), do Censo Demográfico 2000.

fundamental. Os indicadores de raça indicavam que, em 1999, 46% dos brancos não concluíram o ensino fundamental contra 66,5% de negros. O ensino superior era uma realidade para apenas 2% dos jovens negros.

O desmonte da escola básica é, para Frigotto (2004), um problema da mesma ordem que o acesso à educação. O problema da baixa escolaridade não é mais relevante que o problema da qualidade do ensino. E, no caso brasileiro, estes fatores se conjugam numa equação perversa já denunciada por Bourdieu e Champagne (1998). A expansão da escolarização veio acompanhada de uma desqualificação da escola pública, tornando-a mero aparato filantrópico do Estado. Da mesma forma, o fato de os jovens negros terem os piores empregos, remuneração e escolaridade mais baixas não se resume à condição étnica, mas toma parte num engendrado mecanismo sócio-econômico que, desde o longo processo de escravidão, lhes empurra às camadas sociais mais baixas. Frigotto (2004) sinaliza que “[...] a inserção precoce no emprego formal ou ‘trabalho informal’, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens” (id. *ibid.*, p.193) Do mesmo modo, a rigidez do mercado de trabalho e a inovação científico-tecnológica são responsáveis pelas alterações no mundo do trabalho, pelo desemprego ou pela escolaridade precária. A explicação para isto está na capacidade do sistema capitalista em lidar com sua própria crise, criando as mais sutis variações nas relações sociais e nas relações de poder.

Guimarães (2005) parte daí para reencontrar a teoria sociológica produzida na segunda metade do século XX acerca das mudanças no trabalho e seu significado para as formas de sociabilidade contemporânea e desconstrói discursos que apontariam a decrescente importância do trabalho para os jovens, em virtude da reestruturação produtiva e das modificações nos mercados de trabalho internos e externos. A autora começa dizendo que, para compreender as relações juventude e trabalho, é relevante demarcar que o constructo teórico juventude não é unívoco e que o trabalho – como um campo específico – tem suas próprias regras para cortes etários ou geracionais. Guimarães ressalta que, no mercado trabalho, encontrar-se-ão distintas formas de socialização profissional de jovens que, por seus variados pertencimentos, constroem variadas percepções, representações, aspirações e interesses a propósito do trabalho.

Guimarães (2005) informa que os “intrigantes achados” na pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* (citada anteriormente), foram justamente estes: o trabalho é tema que está na ordem do dia para os jovens brasileiros, ou seja, é dotado de múltiplos significados e aparece como um valor, uma necessidade e um direito. Aparecendo como secundária na

escala de valores, a *dedicação ao trabalho* é importante para os jovens que têm ou tiveram trabalho regular, para os homens, na faixa etária entre 18-20 anos e para os jovens mais escolarizados.

O trabalho é uma necessidade sentida pelos jovens. A tal ponto que, instados a escolher, aparece como o primeiro, segundo e terceiro assunto de interesse. Assunto que no seu reverso constitui um problema, quando o fantasma do desemprego entra em cena. Novamente, um problema que afeta mais diretamente um segmento etário e socioeconômico: os jovens entre 18-20 anos com baixa escolaridade e baixa renda. Guimarães destaca que os jovens entendem o trabalho como direito, como condição de cidadania. O direito ao trabalho, ao emprego, a ter uma profissão é significativo para 15% como resposta única e para 30% quando há mais de uma resposta.

A centralidade do trabalho no imaginário juvenil e seu significado subjetivo não são uma coincidência. Como já sinalizou Madeira (1986), Guimarães (2005) conclui que grande parcela da juventude brasileira tem uma longa experiência no mundo do trabalho e a primeira evidência é que esta inserção é impactada pela dinâmica demográfica e seus determinantes. As transformações no aparato produtivo explicam parcialmente as relações entre oportunidades seletivamente preenchidas e percursos no mercado de trabalho. Mas é preciso atentar para os fatores que geram o alargamento e descontinuidades etárias intervenientes na dinâmica da oferta de trabalho.

Uma segunda evidência neste quadro são as relações entre escolaridade e oportunidades de trabalho, o que nos encaminha para uma análise dos padrões de inclusão e exclusão que se manifestam no sistema escolar brasileiro. Deterioram-se as condições de trabalho para os jovens com baixa escolaridade, na mesma proporção em que aumentam as chances de emprego daqueles que concluem o ensino médio. Os que estão fora do sistema escolar e os que enfrentam a distorção-idade série têm maiores dificuldades de incluir-se no mundo do trabalho, principalmente no mercado formal.

A terceira evidência são as formas de ingresso juvenil no mercado de trabalho. Os mecanismos informais de intermediação são os mais eloqüentes instrumentos de iniciar as incursões no mercado de trabalho. Geralmente, este modo protegido e supervisionado de buscar algum tipo de rendimento e independência financeira conta com a participação da rede de familiares, conhecidos e amigos. Estas intensas transições, que deveriam ser uma exceção, constituem a regra na maior parte das trajetórias ocupacionais juvenis nos mercados metropolitanos. Não obstante as condições precárias e instáveis de inserção laboral, Guimarães (2005) reafirma que as dificuldades de inserção no mundo do trabalho não

diminuem seu significado e sua importância para a experiência social juvenil. Ao contrário, suscitam a produção de novos e diferenciados significados, que refletem os distintos contextos e trajetórias ocupacionais.

2.5.2 Jovens e escola

Os múltiplos pertencimentos juvenis, os modos pelos quais estruturam suas identidades individuais e coletivas são aspectos que não podem ser isolados da análise da experiência escolar juvenil. No caso brasileiro, Sposito (2006a) sugere que uma observação atenta dos processos de formação destes atores em seus grupos pode evidenciar os reais sentidos que estes sujeitos atribuem à sua relação com a escola. A escolarização pode ter significados muito diferentes daqueles pretendidos pelo mundo adulto escolar, uma vez que

[...] na condição de portadores de uma identidade coletiva construída, na maioria das vezes, de forma distante do universo escolar, pode haver um percurso de volta à escola, não como aluno, isolado, mas como ator coletivo. Esse novo encontro, difícil e tenso, enfrenta resistências da cultura escolar e de seus protagonistas – técnicos, professores e funcionários – tão ou mais consistentes do que as práticas observadas na experiência dos movimentos populares radicados nos bairros em busca de uma participação mais densa na vida escolar (SPOSITO, 2006a, p. 236).

Diante deste fato, é preciso indagar: em que condições se é aluno? Quais são as condições atuais de enunciação escolar? De fato, mesmo num contexto de desinstitucionalização da juventude e da escola, os jovens resistem e inventam subjetividades. A questão é pensar como estas novas identidades juvenis se constroem e qual seria a função da escola na relação com os jovens que nela adentram e o primeiro passo é entender o contexto histórico em que a instituição escolar toma parte na constituição da identidade juvenil, para em seguida examinar o contexto atual no qual interagem escola e segmentos juvenis.

É consenso entre alguns teóricos⁸³ que a articulação Estado, família e escola constituiu um dos suportes fundamentais da ordem social moderna. Estas instituições apareciam como uma rede de proteção e de regulação da vida social. A construção da identidade era quase exclusiva do contexto familiar de origem e, mais tarde, do contexto escolar e profissional. Na modernidade industrial, a expansão do ensino secundário e superior para as camadas médias estendeu o alcance da escolarização e, ao mesmo tempo, confirmava à família e à escola

⁸³ Sposito (2002, 2003b), Bonal (2005), Dubet (1994), Sposito e Carrano (2003a), Abramo (2005b), Duschatzki e Corea (2002).

papéis complementares na formação e socialização dos indivíduos.

A família, como espaço de afeto, era responsável por um patrimônio e pela herança cultural de base (socialização primária); a escola era o espaço público de formação, educação moral, social e profissional destes mesmos indivíduos, ou seja, a socialização secundária. A crença na capacidade reguladora da escola fez com que a moderna sociedade do século XIX e XX apostasse na escolarização como um dispositivo de mobilidade social. Neste contexto, as instituições de socialização família e escola operariam, preponderantemente, na construção das identidades sociais e individuais juvenis.

Na modernidade tardia – e no momento exato da democratização do ensino – este quadro mudou e atualmente os jovens enfrentam as profundas alterações na função da escola. No processo de socialização contemporânea, foram reconfigurados os papéis da família e da escola na formação da individualidade e subjetividade do indivíduo. De uma parte, o crescimento do mercado de bens simbólicos e o fenômeno da cultura de massa fazem surgir um universo cultural plural e diversificado, consolidam um mercado difusor de informações e de entretenimento com forte caráter socializador, no qual os aparatos tecnológicos partilham com estas instituições a tarefa educativa.

De outra parte, os processos político-econômicos de desinstitucionalização da escola contribuem para sua fragilidade no que tange à sua capacidade formativa e socializadora. A instituição escolar não garante mais o sentido de continuidade biográfica nas trajetórias individuais juvenis. A massificação do ensino secundário e superior ocorre num quadro de crescente desemprego, as chances de mobilidade social via escolarização são cada vez menores. A integração ao sistema social já não ocorre num fluxo temporal contínuo em direção ao futuro e as credenciais escolares não representam um real *empowerment* capaz de conferir um novo sentido à existência dos indivíduos (LECCARDI, 2005; SETTON, 2005). À medida que o poder socializador desta instituição declina e o mercado de trabalho se desintegra, o jovem vive a impossibilidade de pensar sua autonomia existencial em estreita relação com a independência social e econômica.

Um componente importante nesta análise é o que Sandoval (2002) trata como a questão da qualidade da educação no contexto da sociedade moderna e que para Dubet (1998) corresponde ao esgotamento do “programa institucional” da escola moderna, frutos de sua crise e mutação. Para Sandoval (2002), a inserção da escola colombiana na modernidade ocorreu com fraturas que são sentidas mais profundamente pelos jovens que adentram o espaço escolar. A “fratura fáustica” ocorre quando, para acompanhar a velocidade processo de modernização, a escola toma o caminho mais curto e mais fácil: elege a transmissão de

conhecimentos e a expansão do sistema escolar para atender às demandas da economia, abandonando assim sua outra missão essencial que é a criação de conhecimento. A cisão entre o discurso e a prática pedagógica é a segunda fratura sofrida pela escola. Eco e Ninfa são as duas figuras míticas que explicam o narcisismo de uma escola centrada em si mesma.

A terceira fratura, representada por Jano, resume a fragmentação, a cisão, a dupla identidade que a escola colombiana experimenta ao entrar na segunda modernidade. A primeira face da fratura bifronte se expressa na maneira como o tempo escolar dissente do tempo das sociedades urbanizadas e do tempo juvenil. A segunda face é a fratura cultural, que se define pela convivência de diferentes temporalidades e culturas num mesmo espaço, a escolar e a juvenil. A cultura da escola se move com lentidão, propõe um conhecimento arcaico e um modelo de vida baseado na densidade e na solidez do tempo. A cultura dos jovens projeta-se na efemeridade do tempo presente, na instabilidade e velocidade do mundo virtual, dos aparatos tecnológicos.

É neste cenário que os jovens colombianos das zonas mais modernizadas, afirma Sandoval (2002), vivem a experiência escolar. A proposta educativa escolar é para eles algo que talvez sirva para o futuro, mas é estéril no presente. O tempo que passam na escola é um tempo de não ser, de retardamento da vida. A este tempo de não ser, os jovens criam uma vida alternativa, maneiras de coexistir, de adaptar-se e de confrontar a cultura da escola. Como num filme de *science-fiction* os jovens operam com três tempos: o tempo da lentidão escolar, o tempo da cultura moderna que lhes chega do exterior e o tempo da sociedade colombiana no qual se mesclam os tempos pré-moderno, moderno e pós-moderno.

Ao focar a entrada massiva dos jovens franceses no ensino médio, Dubet (1994) observa que estes “novos estudantes secundaristas” estão no centro de tensões muito mais fortes que as gerações precedentes: de uma parte, eles são os beneficiários da massificação do ensino e do alongamento da escolaridade e, por isso, são a primeira geração de suas famílias a concluir o ensino médio⁸⁴. De outra, suas capacidades de projetar um futuro profissional têm sido progressivamente menores e a escolarização não tem sido suficiente para evitar a exclusão social.

⁸⁴ Dubet (1991, 1994, 1996), Lapeyronnie (1987, 1988, 1992), Martucelli (1992), Charlot (2001, 2002), Bautier e Rochex (1998) representam um conjunto de pesquisadores franceses que, há mais de duas décadas, vêm estudando o fenômeno da massificação do ensino francês e seus efeitos, principalmente entre os jovens. Guardadas as especificidades relativas ao funcionamento dos sistemas de ensino, a organização social, a conjuntura política e econômica, a massificação do ensino iniciado no Brasil dos anos 1990 tem fatores que se assemelham ao ocorrido na França. Abertura de vagas ao ensino superior e médio, descentralização, redução do orçamento, programas de aligeiramento associam-se à pauperização crescente da população (no caso da França a imigração é um fator diferencial) e aumento do desemprego e do subemprego juvenil.

Ao investigar as questões mais próximas do mundo escolar, observa que o programa institucional francês pensado para a escola moderna vive uma crise sem precedentes. Os processos de mutação e crise vividos pelo ensino mostram que a função de socialização bem como as funções educativas e de subjetivação dos sujeitos se distinguem e se constroem sob diferentes registros. Esta separação nas funções clássicas da escola provoca modalidades particulares da experiência escolar⁸⁵, segundo os níveis do sistema de ensino e das classes sociais dos sujeitos. E a escola, por não conseguir articular sua função de socialização com as tarefas de aprendizagem dos conhecimentos e subjetivação, delega ao aluno a obrigação de construir por si mesmo os sentidos de sua experiência escolar.

Tal perspectiva de análise da educação escolar desloca-se do tema do fracasso e sucesso escolares e dos problemas exaustivamente abordados há três décadas: a repetência, a evasão escolar e a falta de vagas. A democratização do acesso ao sistema de ensino e os processos de mutação social transformaram a própria natureza da ação socializadora da escola e, por conseguinte, a natureza da dominação. São os indivíduos que constroem “livremente” sua “escolarização”, nas possibilidades que a experiência social de cada um comporta. Quanto menos “[...] les acteurs disposent de ressources, de performances, de capitaux scolaires, plus ils sont dominés [...] plus les tensions de leur expérience sont fortes⁸⁶” (DUBET, 1994, p.206).

Duschatzki e Corea (2002)⁸⁷ nomeiam contextos instáveis e imprevisíveis os espaços escolares nos quais os grupos juvenis constroem suas subjetividades. Para conhecer as condições atuais das escolas urbano-marginais da cidade de Córdoba e para verificar a eficácia da escola na formação das subjetividades, as autoras se aproximaram dos alunos, perguntando-se como estes habitam as novas condições sociais, as situações de pobreza, nomeadamente a expulsão social, nas quais estavam imersos. A resposta veio na seguinte formulação: os alunos de hoje não são os mesmos de ontem porque estão suspensas as condições de enunciação do jovem moderno, aquelas condições que possibilitavam à família e à escola instituir subjetividades.

Para Duschatzki e Corea (2002), a escola está posicionada entre a destituição e a invenção. A destituição, para as autoras, não é a inexistência ou a ausência. É talvez mais

⁸⁵ O tema da experiência escolar juvenil, analisado por Dubet, será apresentado no terceiro capítulo.

⁸⁶ “[...] os atores dispõem de recursos, de performances, de capitais escolares, mais eles são dominados [...] mais fortes são as tensões de sua experiência” (DUBET, 1994, p. 206, tradução nossa).

⁸⁷ A obra *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, é produto da investigação realizada nas chamadas escolas urbano-marginais da cidade de Córdoba, na Argentina. A investigação foi realizada em 2000-2001, por meio de um convênio entre a Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba e a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

brutal, porque a ficção que se criou em torno deste dispositivo pedagógico moderno – a escola – deixou de ter um poder performativo na interpretação dos jovens. A pressuposição é de que a escola perdeu a credibilidade em seu potencial para fundar subjetividades.

Abrantes (2003) também discute a produção das identidades juvenis em interação com a escola. Ao pesquisar os jovens estudantes da cidade de Lisboa, remarca que eles constroem suas identidades por meio de experiências, estratégias e interações particulares. Contudo, as estruturas sociais, como classe e gênero, são componentes centrais no processo de construção identitária. Ainda que marcada por uma forte positividade, constata-se a existência de uma “adesão distanciada” dos jovens quando o assunto é a escola. Abrantes observa que, seguindo uma tendência das sociedades contemporâneas, os jovens constroem suas estratégias identitárias lidando simultaneamente com o presente e o futuro. Este aspecto é fundamental para a análise, pois resulta que o universo das identidades juvenis refletido na escola é marcado por diferentes tempos, dando origem às identidades transitórias e às identidades projetivas.

Ao descrever as trajetórias escolares juvenis, Abrantes (2003) mostra que alguns segmentos juvenis dispõem de uma posição confortável, seja na escola ou no universo juvenil, que lhes permite deter os códigos e recursos nos dois campos, constituindo identidades construtivas. Por conseguinte, as identidades desvalorizadas são dos sujeitos jovens que ocupam lugares periféricos no mundo escolar e no mundo juvenil. Estes sujeitos desconhecem o funcionamento da escola, não reconhecem e não saber lidar com seus mecanismos, suas regras, seus códigos, que são por sua vez as regras e códigos que veiculam em nosso cotidiano.

Dubet (2004) chama a atenção para a importância de potencializar experiências e oportunidades proporcionadas pela escola. De fato, o acesso aos bens produzidos na escola e pela escola tem um papel preponderante sobre a certificação. A escola, para eles, não é um lugar onde se aprende saberes, técnicas somente, mas é, acima de tudo, uma instituição que atribui títulos, afirma direitos e confere aspirações. Por fim, a posse de uma qualificação, no sentido mais estrito da palavra, tende a ser ainda um poderoso recurso identitário em nossa sociedade. No ensaio *L'école des chances: qu'est – ce qu'une école juste?*, Dubet (2004) evoca o princípio da diferença no campo das políticas sociais para dizer que a escola, se quer demonstrar eficiência no seu papel formativo, deve procurar novas articulações entre o princípio (igualdade meritocrática de chances) e a realidade (desigualdades sociais). Uma escola menos injusta deve ser útil não somente à aprendizagem dos conteúdos, mas para a integração social e para formar sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. Conclui

que garantir uma cultura comum é a única medida de sua eficiência coletiva.

Não obstante as mudanças ocorridas no processo de democratização da educação básica nas últimas décadas, ou talvez desencadeados pelas políticas implementadas na década de 1990, constata-se uma democratização às avessas, com um ensino marcado pelo alongamento da escolarização, pelo aligeiramento dos processos e pela má qualidade. Políticas e ações que deveriam ser articuladas no sentido de possibilitar aos jovens a consolidação das habilidades básicas de leitura, escrita e resolução de problemas, aliada a uma formação cidadã e à educação profissional; têm se configurado na desobrigação do Estado para com a educação básica, ocasionando a redução da população juvenil à condição de excluídos no interior do sistema escolar.

Com tais indagações remetemo-nos aos processos de escolarização dos jovens urbanos e pobres. Pellegrino e Carrano (2003) destacam, na realidade educacional brasileira, a existência destes jovens em relação com o universo escolar. Os autores falam de uma escolarização expandida no tempo e degradada na qualidade à qual são submetidos os jovens das camadas populares. O quadro estatístico da escolarização juvenil no Brasil apresenta uma considerável expansão quantitativa da educação básica. Mas, ao lado da universalização do acesso, permanece um quadro de desigualdade sistêmica. Estas constatações evidenciam a instauração de um campo de conflito no que se refere ao aparato escolar: nem a escola existe para garantir a mobilidade social, nem os sujeitos que entram ali estão na unívoca condição de alunos. No interior da escola, os jovens instituem espaços de sociabilidade que precisam ser reconhecidos. No interior da escola, as destituições se produzem quotidianamente e as apropriações não são feitas com as mesmas lógicas pelos segmentos juvenis.

Uma análise sócio-histórica da instituição escolar permitiria vislumbrar o que efetivamente acontece no interior do sistema de ensino. Os processos de mutação da instituição escolar e a crise do seu programa institucional em contraste com uma política de expansão da escolaridade no Brasil oferecem um quadro ambíguo, digno de ser esquadrihado. Ao problematizar a instituição escolar frente aos processos democratizadores da educação básica, a cultura que nela se produz e se reproduz, seu modo de socialização hegemônica frente à realidade da massificação do ensino, sobressai uma instigante pergunta pelos sujeitos sociais que nela adentram, sua condição, seus modos de relacionar-se com as instituições nesta complexa dinâmica social. O capítulo seguinte é dedicado a este fim: conhecer a escola, seus processos de ajustamento às exigências sociais e suas práticas de incorporação dos sujeitos. Vamos também conhecer os sujeitos, os jovens, suas práticas culturais e seus modos de interação com a escola.

Nos interstícios da instituição escolar

Para que uma diferença faça desigualdade, é preciso que todo mundo (ou pelo menos uma maioria tanto dos “privilegiados” como dos “lesados”) considere que a privação de tal atividade, isto é, o acesso a dado bem cultural ou serviço, constitui uma carência, uma deficiência ou uma injustiça inaceitável (LAHIRE, 2003, p. 4).

Já não podemos falar mais na incapacidade do sistema de ensino em receber crianças, adolescentes e jovens oriundos das camadas populares. A profusão dos dados estatísticos, as taxas de matrícula e os índices de aprovação escolar confirmam que a educação escolar ganhou espaço na agenda do governo brasileiro. Não obstante este quadro, o problema da escolarização reaparece no tema da qualidade do que se ensina e se aprende na escola. A intensidade e a rapidez na implementação do projeto democratizador do ensino não repercutem na qualidade dos processos educativos escolares. Ao que parece, o sistema escolar agrega novos e dissimulados mecanismos e práticas excludentes. E somente olhando para o interior do sistema de ensino é possível enxergar o que Dubet (1996a) nomeia mecanismos de diferenciação interna e externa dos alunos, processos macroestruturais de desinstitucionalização da escola e processos microestruturais de individualização da experiência social e escolar dos sujeitos.

De um modo geral, trata-se de estabelecer uma relação entre os processos de mutação da escola e os processos sociais excludentes instituídos pelo capitalismo neoliberal. De modo mais específico, trata-se de investigar os “[...] nuevos matices en el análisis de los procesos de inserción y transición escolar, hacer posible nuevas lecturas, tanto técnicas como políticas, y una mejor comprensión de los actores y los procesos microsociales en juego⁸⁸” (BONAL et al, 2005, p. 186). Há uma “silenciosa” produção do fracasso escolar no interior dos sistemas de ensino frente à ruidosa entrada de grupos sociais anteriormente impossibilitados de acessar

⁸⁸ “[...] novos matizes nas análises dos processos de inserção e transição escolar, tornar possível novas leituras, tanto técnicas como políticas, e uma nova compreensão dos atores e dos processos microsociais em jogo” (BONAL et al, 2005, p. 186, tradução nossa).

a escola. Há uma dinâmica social que inclui de forma degradada ao possibilitar o acesso, mas exclui-integrando por mecanismos de controle e regulação. Um controle que, do modo como é exercido, faz o excluído acreditar em sua capacidade individual de construir sua trajetória escolar.

Reconvertendo-se em novas problemáticas ou mesmo adquirindo maior complexidade, o debate sobre a escolarização foi restituído ao cenário acadêmico. Como observa Zago (2006), é preciso descortinar outras facetas da desigualdade, pois a presença massiva das camadas populares no ensino não oculta as reais diferenças sociais entre os estudantes. Novas problemáticas colocadas por um velho e mutante ordenamento social exigem novas ferramentas de análise. À recomposição da temática do fracasso escolar sucede-se uma conformação no campo da pesquisa sociológica, dentre as quais “[...] destacam-se os estudos voltados para os processos escolares, envolvendo, entre outras questões, as estratégias familiares, as variações nas configurações escolares entre grupos sociais e no interior de um mesmo grupo” (ZAGO, 2006, p. 226).

A propósito das relações entre educação escolar e os contextos sócio-culturais dos sujeitos sociais, surge uma gama de estudos⁸⁹ que tendem a evidenciar as mutações vividas pela escola desde sua constituição como agência socializadora nas trajetórias escolares dos sujeitos. O tema da escolarização deixa de ser analisado pelo fluxo entrada-saída de alunos do sistema de ensino e concentra-se na longevidade das trajetórias escolares, na qualidade dos processos escolares e no funcionamento do sistema de ensino. Para além dos resultados escolares, é preciso descortinar os aspectos “[...] de la lógica social que condicionan la permanencia, reproducción y alteración de jerarquías y estratificaciones sociales más allá de los discursos y dispositivos que, en principio, tendrían como función precisamente lo contrario: asegurar la igualdad de oportunidades entre las personas independientemente de sus adscripciones sociales⁹⁰” (BONAL et al. 2005, p. 185).

É a partir destes apontamentos iniciais que vamos dialogar com historiadores e sociólogos da educação no intuito de saber o que ocorre no interior dos sistemas de ensino e da escola. Pretendemos uma análise sócio-histórica a) da instituição escolar e dos

⁸⁹ Um grupo representativo de pesquisadores e observadores atentos dos reflexos das políticas educacionais tem indagado pelas condições de efetivação do ensino, pela qualidade dos processos pedagógicos, pelas relações sociais inscritas no interior da escola e pela interação entre os diferentes atores que compõem o mosaico da comunidade escolar: Dayrell (2001, 2003); Carrano (2003); Giovanni (2006); Sposito e Carrano (2003a); Sposito (2000, 2003b, 2005, 2006a) Gusmão (2005); Valente (2005); Freitas (2006); Zago (2006); (2006), entre outros.

⁹⁰ “[...] da lógica social que condicionam a permanência, reprodução e alteração das hierarquias e estratificações sociais mais além dos discursos e dispositivos que, em princípio, teriam como função precisamente o contrário: assegurar a igualdade de oportunidades entre as pessoas independentemente de suas inscrições sociais” (BONAL et al. 2005, p. 185).

condicionantes político-econômicos que incidem sobre seu funcionamento, b) do conjunto das práticas e formas de organização social da instituição escolar, ou seja, da cultura que se produz e se reproduz na escola e c) dos sujeitos sociais em interação com a escola.

Neste exercício analítico situamos, num primeiro plano, os elementos teóricos que permitem adentrar a instituição escolar de um ponto de vista social e histórico. É a teoria funcionalista de Durkheim (1978) que nos fornece a chave. Na obra *Educação e Sociologia*, ele afirma o caráter social da educação e a função do Estado em oferecê-la igualmente a todos, independentemente da origem social, bem como proteger seu caráter democrático. Durkheim, nesta obra, sinaliza a necessidade de aprofundar a evolução histórica dos sistemas de ensino e, de fato, sua teoria está nas bases do pensamento educacional em fins do século XIX. A popularização da escola primária e a progressiva democratização do ensino francês são um exemplo de aplicação dos princípios de igualdade formal, unidade da Nação, legitimidade do Estado e meritocracia. Mas é a teoria reprodutivista que, mais tarde, iria acentuar a impossibilidade de articular uma historiografia dos sistemas educativos isolando a escola das outras esferas da atividade social. Contrária à crença na sociedade harmoniosa e integrada de Durkheim, a sociologia da reprodução de Bourdieu e Passeron (1982) explicita o funcionamento externo da escola e as inter-relações entre classes sociais, desigualdades econômicas e escolares.

A preponderância da análise funcional-estruturalista sobre os sistemas de ensino e os estudos sociológicos das populações escolares permitiu ver na escola o lugar da reprodução da herança cultural e, conseqüentemente, da reprodução das desigualdades sociais. Contudo, essa leitura do potencial reprodutivo da escola revelou-se insuficiente para se verificar aquilo que se produz no interior da escola. Tanto pelo esforço de mostrar as ideologias da escola democrática, quanto por limites metodológicos e interpretativos, as abordagens macrosociológicas que tomaram por objeto científico a reprodução escolar das estruturas de classe e a reprodução do capital cultural interessaram-se mais “[...] pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação” (JULIA, 2001, p. 12).

Se, por um lado, a abordagem macrosociológica apresenta certo enrijecimento, por outro, ela nos indica sua vitalidade nos prolongamentos teóricos que se seguiram. Em realidade, somente o esforço teórico de desnudamento das desigualdades sociais e a contestação da ideologia da escola democrática permitem que hoje indaguemos pelas condições históricas que deram à escola esta configuração social particular. Esta indagação, ao incidir sobre a gênese das desigualdades sociais de acesso à escola, nos encaminha para as

diferentes trajetórias escolares e para os modos como se estabelece a desigualdade. É aí que está radicado o segundo plano de análise aqui empreendido: o estudo das práticas escolares.

No segundo plano de análise Julia (2001), Lahire (2002, 1992), Forquin (1990) e Chervel (1990) efetuam um refinamento da problemática educacional ao colocar o tema da cultura escolar no cerne do debate sobre os processos de produção das desigualdades sociais. A cultura escolar não é simplesmente uma consequência ou produto específico originado na configuração dos sistemas educativos. A escola, além de efetivar a seleção entre os saberes e materiais culturais, realiza um trabalho de reorganização, de reestruturação didática, que não somente converte os conteúdos em saberes e modos de pensar tipicamente escolares. Por sua autonomia, a cultura que se produz na escola excede seus limites e intervém em outros contextos e atividades da vida social. Basta um olhar sobre os diferentes contextos da vida social para notar a marca didática e acadêmica nos comportamentos, saberes, hábitos, critérios de excelência e sistema de valores. Os modos de articulação do discurso, a própria escolarização da escrita demonstram claramente essa “força formadora dos hábitos” que tem a cultura escolar. Este complexo sistema de regras, valores e modos de organização dos sistemas educativos se expressa e se institui na vida cotidiana, nas interações entre os sujeitos que adentram o espaço-tempo da escola.

É sobre este aspecto da cultura escolar que recai nossa investigação. Se a massificação não significa uma real democratização do ensino, é preciso ir aos sujeitos sob os quais as desigualdades se convertem em realidade. O estudo das trajetórias escolares tem insistido em recuperar a multiplicidade das experiências de sucesso e de fracasso escolar. A evidência de um acesso cada vez mais ampliado das camadas populares ao sistema de ensino vem acompanhada de uma outra constatação, nomeada por Bourdieu e Champagne (1998) de práticas brandas ou dissimuladas de exclusão.

Esta pesquisa considera a entrada massiva e a permanência dos jovens no sistema de ensino e procura examinar como se efetua a adesão destes sujeitos aos processos educativos escolares, ou seja, como são as relações jovens e escola. Trazemos para esta discussão nossa hipótese de que a experiência escolar dos jovens pobres se produz em condições diferenciadas e singulares. E para investigá-la, dialogamos com autores que discutem a constituição dos atores juvenis no cenário escolar (LAHIRE (2002, 2003); DAYRELL (2001,2003); SAMPAIO (2004)); a experiência escolar juvenil (DUBET (1996a, 1994, 1991); SPOSITO (2006a, 2005)) e o tempo-espaço como lócus da relação dos jovens com a escola. Portanto, ao invés de buscar as causas estruturais ou os efeitos secundários das relações entre os sujeitos e as instituições escolares pelas quais transitam, quisemos saber como a cultura escolar se

traduz na cotidianidade, nas experiências e nos modos de ser e estar juvenis no interior da escola.

3.1 Elementos para uma análise sócio-histórica da instituição escolar

Durkheim (1978) acentua o caráter histórico do sistema de ensino para declarar que somente a análise histórica permitiria conhecê-lo e compreendê-lo. Para levar a termo uma reflexão pedagógica sobre o lugar da escola em nossa sociedade, deve-se, antes de tudo, saber “[...] como se formou nossa organização escolar, donde vêm seus caracteres distintivos, o que determinou, no passado, o lugar que ocupa hoje a escola elementar, e quais as causas de seu desenvolvimento” (DURKHEIM, 1978, p. 70). O autor continua a afirmar que a história do ensino poderá evidenciar de quê se compõe o sistema escolar, quais suas aspirações e quais as finalidades da educação em cada época. A história da pedagogia deve caminhar ao lado da história do ensino dado que a cultura pedagógica tem uma base histórica profunda, enraizada nas origens da própria instituição escolar. Indagar pelo sistema educativo de uma determinada sociedade, abstraindo as condições de tempo e lugar, é retirar dele sua realidade e impossibilitar-se de ver o “[...] conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade” (DURKHEIM, 1978, p. 36).

Dizendo isto, Durkheim sustenta que cada sociedade, em determinado momento de seu desenvolvimento, possui e impõe, ineludivelmente, um sistema educacional aos indivíduos. E a cada momento há um tipo regulador de educação, do qual nos separamos somente pela resistência. Estes sistemas deixaram seus traços na história dos povos e é neles que podem ser encontrados os motivos religiosos, políticos, econômicos e científicos que conformaram um sistema educativo. Declarava Durkheim que, para compreender “[...] o sistema do nosso tempo, não basta considerá-lo tal como ele hoje se apresenta, porque todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social” (DURKHEIM, 1978, p. 70)⁹¹.

⁹¹ Sua visão de história, porém, é fundada na concepção evolucionista darwiniana. Durkheim (1978) acredita que assim como os organismos superiores resultam de uma evolução biológica, o sistema de educação é regido por leis naturais da história. O estudo das instituições de ensino só poderia ser feito empregando os mesmos métodos da física e da biologia, a observação e, neste caso, histórica. O sociólogo dispensa o uso do método dialético, por entender que não é possível estabelecer aprioristicamente os fins da educação. Assim como função respiratória, a função educativa só pode ser conhecida pela observação.

Mesmo em sua visão objetivista da educação e positivista da ciência, Durkheim antecipava a relevância de conhecer esta instituição que se tornou um estado social particular: a escola. E foi recorrendo à análise sócio-histórica que Durkheim circulou pelo interior do sistema de ensino francês para investigar as causas da crise do ensino secundário, ao que ele se referia como uma questão social. O trabalho, intitulado *L'Evolution pédagogique en France* é um exemplo dessa análise histórica do sistema de instituições escolares. Ainda que se fundando numa explicação causal, Durkheim observa a formação do ensino secundário francês, sua destinação, as finalidades, os determinantes para mostrar as interferências, as inter-relações, as continuidades e descontinuidades, as mudanças e inovações que se sucederam no ensino secundário francês da Idade Média até o século XIX. Durkheim antecipava neste estudo a necessidade de uma incursão que evidenciasse a unidade da instituição escolar, que situasse os elementos determinantes, sua natureza e função. A obra sociológica de Durkheim marca a ultrapassagem da história das idéias pedagógicas, ao analisar historicamente as relações entre o ensino e as divisões sociais, estabelecendo os elos entre a história escolar e a história social e cultural.

Os limites do pensamento de Durkheim foram apontados por Petitat (1994) ao discutir a origem da corrente funcionalista. Considerava a sociedade um sistema de funções sociais, que funcionaria harmoniosamente, não fosse o confronto gerado pela divisão do trabalho. Contrariamente aos teóricos socialistas, não acreditava num conflito histórico entre a burguesia e o proletariado, no antagonismo indivíduo e sociedade, mas na falta de regulamentação e harmonização das relações sociais. Pressupunha que era a desigualdade de fortunas que gerava a desigualdade nas relações entre o capitalista e o proletariado. Para Durkheim, a sociedade transcendia as divisões sociais, sendo a educação um mecanismo de renovação de suas condições de existência. Por isso, na sociedade durkheimiana, não existia conflito de valores entre si, elimina-se a gênese das relações sociais e a educação trata de renovar os órgãos do corpo social para realizar as funções de sobrevivência do conjunto.

Entretanto, esta idéia de regulação perfeita esbarrava na objetiva desigualdade de oportunidades. Afinal, como promover a igualdade de oportunidades em uma sociedade economicamente desigual? Para solucionar esta contradição interna, Durkheim propõe a supressão dos direitos de herança. Para ele era preciso, a qualquer preço, harmonizar as disposições individuais às funções sociais da educação, pois “[...] são as exigências de integração e de equilíbrio do conjunto social que comandam a estrutura e o funcionamento do sistema” (PETITAT, 1994, p.36). Sem tocar no problema das relações de produção e sua incidência sobre os sistemas de ensino, Durkheim afirma que a diversificação e a

especialização seriam parte de um processo de diferenciação que combina as exigências sociais às aptidões particulares e caracteres inatos dos indivíduos.

Dentre os sociólogos que criticaram a teoria funcionalista da educação, destacamos Bourdieu e Passeron (1982). Ao explicitar o *modus operandi* na reprodução das desigualdades sociais e na transmissão da herança cultural das classes sociais, eles evidenciaram a função seletiva e excludente do sistema de ensino. As análises do funcionamento da escola, dos determinantes sociais e políticos que a atravessam foram as bases para o entendimento da escola como uma configuração sócio-histórica, imersa e dependente dos acontecimentos sociais. Para explicitar a complexa relação entre instituição escolar e classes sociais, Bourdieu e Passeron (1982) empreendem uma leitura do sistema de ensino que romperia de modo definitivo com a aparente legitimidade e neutralidade do “saber escolar”. Tal leitura mostra que, por meio dos mecanismos escolares, o sistema de ensino trabalha objetivamente pela reprodução das desigualdades sociais. E para saber como o sistema de ensino desempenha a função de conservação social, Bourdieu e Passeron (1982) sugerem observar

[...] de um lado, a afinidade entre a cultura que ele inculca, sua maneira de inculcá-la e a maneira de possuí-la que supõe e produz esse modo de aquisição e, de outro lado, a afinidade entre o conjunto desses traços e características sociais do público ao qual se inculca o conjunto [...] (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p. 213-214).

A partir daí, Bourdieu (1992) desenvolve um conjunto de conceitos-chave que aprofundam o debate acerca da teoria reprodutivista. O sociólogo assevera que a escola, ao produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes que constitui *sua cultura*, transforma a herança coletiva em inconsciente individual e comum, participa da simbologia de uma época e de uma determinada sociedade e reforça um *habitus* de classe que, mesmo constituído fora da escola, está no princípio de todas as aquisições escolares.

Por meio dos conceitos de campo e de *habitus*, Bourdieu (1992) afirma a impossível oposição entre instituição e sujeito, entre estruturas e práticas, entre o momento objetivo e o momento subjetivo da cultura, entre individualidade e coletividade⁹². E é nisto que reside a eficiência da transmissão. É que as propriedades culturais, ao serem transmitidas, transformam-se em disposições duradouras, o *habitus*. A noção de *habitus* revela o caráter social do que, aparentemente, seriam processos cognitivos reproduzidos pela cultura escolar

⁹² Para Bourdieu (1992), “opor a individualidade à coletividade para resguardar os direitos da individualidade criadora e os mistérios da criação singular é privar-se de descobrir a coletividade no âmago da individualidade sob a forma de cultura – no sentido subjetivo da *cultivação* ou *Bildung* ou, para utilizar a linguagem de Erwin Panofsky, do *habitus* que faz o criador participar de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares” (p. 342, grifos do autor).

que, por sua vez, legitima as desigualdades, transmutando-as em diferenças:

[...] quando emprega o conceito de *habitus* para designar a cultura inculcada pela escola, Erwin Panofsky mostra que a cultura não é só um código comum, nem um mesmo repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados; é, sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicado a situações particulares (BOURDIEU, 1992, p. 349).

É por intermédio das aprendizagens ligadas à conduta da vida cotidiana que são criadas as disposições lógicas segundo os grupos ou as classes sociais. O segredo da reprodução está nos mecanismos pelos quais o *capital cultural*⁹³ é transmitido de uma geração a outra. Quando chegam à escola, os estudantes pobres se deparam não com uma divisão estrutural, mas com uma divisão produzida pelo processo escolar. Uma vez que as relações práticas vividas na escola são, em certa medida, uma extensão das relações vividas no interior “da família”, os estudantes pobres vivem a tensão provocada pelo desconhecimento dos códigos da cultura dominante. Este rastreamento da instituição escolar evidencia seu papel social, sua relativa, mas asseverada, autonomia, e demonstra que, ao incorporar a cultura escolar, os jovens pobres passam por um processo de aculturação, de destituição e de desentranhamento de sua cultura.

Ao explicitar as ideologias da democratização do ensino, Bourdieu e os sociólogos críticos desnudam o sistema de ensino, colocando “em discussão” o *modus operandi* da escola e mostrando as diferenças entre classes sociais na relação com a escola. Entretanto, quando tomam por objeto “[...] a reprodução da estrutura das classes, as relações de força entre arbitrários culturais, a reprodução da estrutura de distribuição dos capitais e, mais especificamente, do capital cultural [...]”, estes pesquisadores da macrossociologia travam uma luta científica contra as ideologias da escola democrática, e deixam de perguntar pelo quê “[...] transformou o diploma num *capital*” (LAHIRE, 2003, p. 2, grifo do autor).

Lahire (2003) reconhece a eficiência das pesquisas sociológicas críticas na evidenciação das desigualdades culturais e seus determinantes nas relações das classes sociais com a escola. Mas também aponta seus limites, afirmando que justamente pela sua capacidade de produzir conhecimentos sobre o social e por estar necessariamente obrigada a “encostar-se” nos discursos oficiais para melhor derrubá-los, a referida sociologia tornou-se prisioneira dos modos oficiais de construção dos fatos sociais e mantém uma profunda convivência com o

⁹³ Utilizando o conceito de reprodução cultural, Bourdieu afirma que a cultura dominante, ao ser definida como a

fundamento destes discursos. Lahire sugere que, ao contrário de olhar para as posições objetivas dos grupos sociais e dos indivíduos,

[...] o sociólogo deve dar-se por objeto a gênese das crenças coletivas, os processos de legitimação, de deslegitimação ou de relegitimação dos diferentes tipos de bens, atividades ou saberes, e, finalmente, as lutas para a definição social do ‘que conta’, do ‘que tem valor’, em suma, do que faz ‘capital’ aos olhos da maioria das pessoas (LAHIRE, 2003, p. 7).

Como bem argumenta Julia (2001), não obstante sua contribuição, a história do ensino revelou-se demasiadamente externalista ao deixar uma lacuna teórica no tocante à compreensão do que ocorre neste espaço particular: a escola. Nosso percurso investigativo demanda um diálogo mais adensado com a cultura que se produz na escola. Compreender a expansão crescente da educação básica, os processos socioeconômicos de exclusão e pauperização é um desafio que se coloca à pesquisa. Ao perguntarmo-nos pelo modo como se constitui a igualdade educacional numa sociedade desigual, veremos que a questão da massificação do ensino apresenta algumas similaridades com o fenômeno europeu. Todavia, há profundas diferenças que pretendemos analisar aqui.

A sociologia de Bourdieu (1998, 2002), a nosso ver, estabelece as condições para irmos além da teoria da reprodução. Não somente porque ela mesma, como afirma Lahire (2002), apresenta seus prolongamentos teóricos, mas, principalmente, porque para Bourdieu este é o “*métier*” do sociólogo. O tema das reformas educacionais, sua aplicação e seus reais efeitos sobre os sistemas educativos, como afirma Viñao (2002), tem sido parcialmente interpretado pela história da educação, uma vez que predomina uma ênfase nos aspectos ideológicos, políticos, institucionais, financeiros ou legais das reformas. Isto quando a análise toca genericamente nos fracassos ou nas disparidades entre as intenções e as práticas das ditas reformas. Pouco se diz sobre as alterações nas políticas educativas nacionais, seus condicionantes político-econômicos e seus efeitos sociais.

3.1.1 Reformas educacionais e democratização do ensino: em que ordem?

Para evitar qualquer dificuldade terminológica entre a conceituação de reforma e inovação⁹⁴ educacional, já que esta última é freqüentemente confundida com a primeira,

cultura, é automaticamente transformada em capital cultural.

⁹⁴ Para Viñao (2002), tanto as reformas quanto as inovações são tentativas de mudança, porém as primeiras são mudanças globais no marco legislativo e estrutural do sistema educativo e as segundas também são intencionais, mas são concretas e limitadas ao currículo.

Viñao (2002)⁹⁵ afirma que reforma é:

Una alteración fundamental de las políticas educativas, nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum – contenidos, metodología, evaluación –, al profesorado – formación, selección o evaluación – y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo – en general más cercanos a las innovaciones –, asumidos en ocasiones por el poder político, y los procesos de difusión y adaptación de determinadas ideas y métodos elaborados, en general, por asociaciones, grupos o personas individuales que han sido el origen de movimientos de reforma supranacionales, de adaptaciones en contextos diferentes a aquellos en los que fueron elaborados, con la consiguiente interpretación y modificación de los mismos, y de conflictos entre quienes se consideran, frente a otros, los genuinos herederos e intérpretes correctos del sistema o método original⁹⁶ (VIÑAO, 2002, p. 89-90).

Insiste o autor que, no estudo das reformas educacionais, predominam os aspectos políticos, ideológicos, financeiros ou legais sem, contudo, atentar-se para a interação das sucessivas reformas entre si, entre estas e os atores e as instituições educacionais. Pouco se fala das mudanças efetivas que estas reformas produzem na realidade cotidiana das instituições escolares e nas práticas educativas em sala de aula. As conclusões a que chegam acadêmicos e *experts* educacionais são sempre de que as reformas se sucedem, num movimento pendular de avanços e retrocessos, mas que não alteram a realidade das escolas e das salas de aula. Dizem ainda que tais reformas constituem boas intenções dos reformadores ou, na pior das hipóteses, são uma “cortina de fumaça” utilizada para distrair os atores implicados (pais, alunos, professores, dirigentes de escola...) e para ocultar a ausência de uma política efetiva.

De fato, Viñao (2002) refere-se aos aspectos que compõem a quase totalidade das análises que conhecemos a propósito das reformas educacionais. Todas elas enfatizam as divergências entre propostas e delineamentos teóricos, a aplicação e os efeitos reais, ou seja, os efeitos desejados e aqueles propostos. Mas as reformas não produzem apenas os efeitos

⁹⁵ Em suas obras, o autor assina Viñao Frago, mas em outras assina somente Viñao. Para efeitos de padronização, optamos pela utilização do sobrenome Viñao no decorrer deste trabalho.

⁹⁶ “Uma alteração fundamental nas políticas educativas, nacionais que pode afetar o governo e a administração do sistema educativo e escolar, a sua estrutura ou financiamento, o currículo – conteúdos, metodologia, avaliação –, o professorado – formação, seleção ou avaliação – e a avaliação do sistema educativo. Uma alteração, em todo caso, promovida desde as instâncias políticas com algumas diferenças das mudanças iniciadas nos níveis inferiores – estas em geral mais próximas das inovações –, assumidos em determinadas ocasiões pelo poder político, e os processos de difusão e adaptação de determinadas idéias e métodos elaborados, em geral, por associações, grupos ou pessoas individuais que foram a origem de movimentos de reformas supranacionais, de adaptações em contextos diferentes daqueles que foram elaborados, com a consequente interpretação e modificação dos mesmos, e de conflitos entre aqueles que se consideram, frente a outros, os genuínos herdeiros e intérpretes corretos do sistema ou método original” (VIÑAO, 2002, p. 89-90, tradução nossa).

queridos, buscados e previsíveis. Elas também produzem atitudes e movimentos de resistência, adaptação e conformismo. Diante disto, salientamos que a maneira como são operacionalizadas as políticas e reformas educacionais, no caso brasileiro, devem ser compreendidos não somente no aspecto conjuntural, mas ainda pelos seus reflexos na organização escolar, nas práticas pedagógicas, nas formas escolares de ensino-aprendizagem e no papel desempenhado pelos atores que compõem o tecido escolar.

Nossa análise das reformas educacionais iniciadas na década de 1990 começa por dizer que o processo de reforma empreendido na América Latina – e que são ainda consideradas reformas de primeira geração – trouxe como conseqüência a descidadanização, a transformação de direitos (como saúde, educação e seguridade) em bens e serviços. Direitos ainda não assegurados ao conjunto da população são agora, após estas reformas, disponibilizados (pelo mercado) àqueles que os podem comprar. Portanto, estas reformas tiveram a finalidade de debilitar os chamados “países em desenvolvimento” e fortalecer os países desenvolvidos, como assinala Boron (2003). A minimização dos Estados latino-americanos tornou-os débeis em sua capacidade organizativa e reguladora e fortes em sua capacidade repressiva.

As políticas de educação básica implementadas no Brasil atendem expressivamente aos objetivos determinados pelo Banco Mundial – executor do projeto de “reforma econômica” imposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) aos países do Terceiro Mundo. Entre 1994 e 1998, os chefes de Estado – orientados pelo Banco Mundial – fixaram a redução da pobreza, a educação e o bom governo como objetivos a serem alcançados na agenda do desenvolvimento. Dito de outra forma, pretendiam combinar redução da pobreza com a eficiência e o crescimento econômico. A educação é, para o Banco Mundial e o FMI, a ferramenta que irá promover a equidade social e é aquela na qual se obtém o consenso entre estes e os chefes dos estados latino-americanos. O aumento do nível educacional seria condição *sine qua non* para a diminuição da pobreza.

Mas na prática ocorre diferente. A democratização do ensino ocorre num panorama político-econômico de desmantelamento do Estado do Bem-Estar Social e de desobrigação do Estado para com a educação básica. O fim da “promessa” de integração social e econômica redefine a dinâmica social e produz um novo tipo de exclusão social, que afeta intensamente sujeitos que, ao acessar o sistema de ensino, concebem perspectivas de futuro e um sentido de pertença à vida social. O Estado brasileiro tem sofrido uma reforma educativa sem precedentes para a educação básica e o ensino superior, na qual o objetivo é retirar paulatinamente a obrigatoriedade do Estado pela garantia da educação pública de qualidade.

Decorre dessa reforma uma redução no orçamento que, conseqüentemente, redundou na focalização de uma etapa do ensino, reduzindo a educação escolar ao que poderíamos chamar de “básico na educação básica”.

O documento *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda*⁹⁷, elaborado pelo GRUPO TÉCNICO (2002) informa que, da população juvenil entre 15 e 24 anos em 2001⁹⁸, 60% de 34 milhões não freqüentavam a escola. Cury (2002) informa dados da escolarização da população juvenil que confirmam o reduzido acesso deste grupo social à educação básica, principalmente ao ensino médio.

O Censo Escolar 2001 (MEC/INEP) mostra que 35 milhões de alunos estão matriculados no ensino fundamental, mas somente 8,4 milhões de matrículas no ensino médio com um total de 1,8 milhões de concluintes. [...] De uma população de 17 milhões na faixa de 15 a 19 anos, havia em 1997 só 6 milhões de estudantes matriculados. [...] Só 32% da faixa etária de 15 a 17 anos – faixa considerada legalmente apropriada – está matriculada nas escolas (CURY, 2002, p. 183-184).

Cabe ressaltar, ainda, que, destes jovens matriculados, cerca de 50% são estudantes do período noturno, o que nos faz supor que a maioria encontra-se inserida no mercado de trabalho. Guimarães (2005) repara que 33% dos jovens começam a trabalhar entre 5 e 14 anos e somente um quarto dos jovens inicia depois da maioridade. Do total de jovens pesquisados, 76% está incluída no mercado de trabalho (36% como ocupada e 32% como desempregada) e apenas 8% está em busca do primeiro emprego⁹⁹. Este quadro indica que, por sua condição social, a juventude exige um olhar como um grupo específico que demanda políticas sociais setoriais e ações articuladas no campo da educação básica e superior. Tais políticas e ações deveriam ser direcionadas para a consolidação das habilidades básicas de leitura, escrita e resolução de problemas, aliadas a uma formação cidadã e à educação profissional.

A despeito do aumento da população escolar juvenil, dos baixos níveis de escolaridade das crianças e jovens brasileiros, do aumento da pobreza e à revelia de uma intensa mobilização da sociedade pela elaboração do Plano Nacional de Educação, a década de 1990 registra uma política educacional focalizada no ensino fundamental em detrimento da educação infantil e do ensino médio, bem como da educação de jovens e adultos e outras

⁹⁷ PIERRO, M. C.; GRACIANO, M.. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

⁹⁸ SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148 (Dados extraídos do IBGE, PNAD, 2001).

⁹⁹ Conforme dados da pesquisa Perfil da juventude Brasileira, citada no segundo capítulo.

modalidades educativas. Ao mesmo tempo, o governo deste período instituiu políticas sociais compensatórias e direcionadas aos mais pobres (Programa Bolsa-escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, entre outros) e aos segmentos juvenis (Programa Agente Jovem, Programa Família na Escola, entre outros), objetivando garantir a permanência dos sujeitos no interior da escola e “[...] dissimular a exclusão social já *construída fora da escola* [...]” (FREITAS, 2002, p. 309, grifo do autor).

Ao analisar tais políticas, Cury (2002) propõe que sejam considerados alguns determinantes, dentre eles a histórica desigualdade social que significou a exclusão escolar de um número significativo de estudantes pobres. Enquanto Cury atenta para a condição de exclusão a que são sumariamente submetidos os filhos da classe trabalhadora, Freitas (2002) pondera que estas reformas educacionais colocaram em funcionamento uma forma de exclusão que recai sobre o próprio excluído.

Freitas (2002) examina a implantação dos Programas de Correção de Fluxo, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos, dentre outras medidas adotadas para o enfrentamento do problema da evasão, repetência e da má qualidade do ensino, e coloca-nos diante de uma condição de exclusão mais perversa. Ele afirma que ocorre uma modificação no metabolismo do sistema escolar e a exclusão deixa de ser pela simples reprovação ou falta de vagas e se concentra na manutenção da escolarização em profissões menos nobres ou na evasão.

Destaca, ainda, que o Estado passa a adotar trilhas de progressão continuada diferenciadas, o que altera tal metabolismo. Estas práticas interiorizadas de exclusão permitem ao Estado instituir o mesmo modelo da globalização neoliberal (internalizar os custos externalizando-os, flexibilização interna e externa). É que, segundo Freitas (2002, p. 306), “[...] antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série)”. A manutenção dos excluídos no interior da escola é salutar da perspectiva do sistema, dado que as reformas educacionais criam um processo de dissimulação política, social e econômica dos próprios atos de exclusão do sistema, um modo de eliminação do aluno que vai sendo postergado para níveis mais elevados da escolaridade.

Para compreender como as medidas adotadas pelo governo anterior – e que, apesar das expectativas se mantêm no atual governo – interferem substancialmente na escolarização destes jovens, Freitas (2002) utiliza o conceito de “exclusão branda” que Bourdieu apresenta

no texto *Os excluídos do interior*, quando se dedica particularmente a uma pesquisa com jovens estudantes do ensino médio francês. Bourdieu (1998, p. 221) argumenta que o acesso das classes populares aos níveis do sistema escolar modifica o valor econômico e simbólico dos diplomas, ao mesmo tempo em que altera “[...] a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais [...]” da educação escolar. A organização burocrática da escola refinou-se de tal modo que instituiu novos mecanismos para manter a realidade da reprodução na qual se perpetua a exclusividade das altas instituições escolares reservada a alguns, concomitante à existência de um sistema de ensino aberto a todos, democrático.

Na década de 1980, Bourdieu (2002)¹⁰⁰ constatara o que estava ocorrendo no processo de democratização do ensino francês e sublinhara que o acesso ao sistema escolar pode ser considerado um elemento unificador deste conceito manipulável juventude. Mas o autor anunciava que, a despeito deste elemento unificador, a juventude abrigava universos sociais completamente distintos. Os jovens que entram massivamente no sistema de ensino não são os mesmos que se beneficiaram do ensino em épocas anteriores e alguns deles experimentam mais fortemente as desigualdades sociais agravadas pela precariedade das condições de vida.

Esta constatação do sociólogo é confirmada em 1992, na publicação intitulada *Os excluídos do interior*¹⁰¹, na qual Bourdieu e Champagne (1998) informam que a seletividade da educação escolar para os jovens oriundos das camadas populares ocorre agora com uma diferença fundamental: o processo de eliminação é diluído no tempo, fazendo com que a instituição escolar seja permanentemente habitada por excluídos potenciais. No caso do Brasil, diríamos ainda: “quando habitada”. Se antes a exclusão significava a pura e simples eliminação, hoje o jovem permanece na escola, mesmo que não aprenda. Ao contrário de promover uma escolarização de tempo integral, que possibilite melhorar o ensino-aprendizagem, o Estado procura “[...] criar ‘penduricalhos’ ao redor da sala de aula (programas remediais e compensatórios) que são de menor custo [...]” (FREITAS, 2002, p. 307, grifo do autor). O processo de exclusão subjetiva à qual os jovens das camadas populares são submetidos decorre de uma desresponsabilização da escola (com base no lema “aprender a aprender”) para com o aprendizado destes sujeitos.

Ao comentar o depoimento de alguns jovens estudantes, Bourdieu e Champagne

¹⁰⁰ Apesar de utilizarmos uma publicação do ano de 2002, foi em 1978 que Bourdieu concedia uma entrevista explicando os problemas associados ao emprego juvenil que se originavam com a massificação do ensino francês, aliado à extensão da condição juvenil aos jovens das camadas populares. Esta entrevista foi publicada em 1984 sob o título *La “jeunesse” n’est qu’un mot*, na obra *Questions de Sociologie*.

¹⁰¹ Relembramos que a obra utilizada neste trabalho foi publicada por Nogueira e Catani em 1998. Contudo, a

(2002) apontam para este fenômeno que denominam “o paradoxo do mentiroso”, ilustrado pela afirmação dos jovens “[...] que fazem coexistir a lucidez mais extrema sobre a verdade de uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma, com a determinação quase deliberada de entrar no jogo da ilusão, talvez para desfrutar melhor o tempo de liberdade e gratuidade oferecido dessa forma pela instituição” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 223).

Os jovens, excluídos do sistema antes mesmo de entrar, são submetidos a um processo educativo escolar cujo destino está selado cada vez mais cedo, mas que é adiado até a conclusão do ensino médio. Esta exclusão contínua realizada pelo sistema de ensino é incorporada pelos jovens, mas não sem resistência. Para Bourdieu, a presença de jovens cada vez mais cedo nas manifestações sociais e a crescente mobilização dos segmentos juvenis indicam uma resignação disfarçada da parte destes sujeitos.

Também Pellegrino e Carrano (2003) apresentam uma análise da realidade educacional brasileira após os anos 1990 e destacam os limites desencadeados pela expansão do ensino. Os autores falam de uma escolarização expandida no tempo e degradada na qualidade à qual são submetidos os jovens das camadas populares. Ao lado de uma considerável expansão quantitativa da educação básica e no revés da universalização do acesso, constitui-se um quadro de desigualdade sistêmica no que se refere à qualidade da experiência escolar para os jovens das camadas populares.

As pesquisas e as observações feitas com os jovens sugerem que, junto da expansão do ensino, concorrem fatores de desinstitucionalização da escola e de subjetivação da experiência escolar. De fato, os jovens querem ser compreendidos em suas peculiaridades e em seus modos próprios de se relacionarem com os espaços socializadores. Contudo, isto não supõe uma ausência destas instituições. A família, a escola, o trabalho constituem três instâncias necessárias de socialização e de mediação simbólicas na relação destes sujeitos com o mundo.

No nosso entendimento, há três aspectos concernentes à democratização do ensino que fazem confluír a sociologia e a história da educação para o debate sobre a função socializadora da escola. O primeiro refere-se mesmo à cultura escolar, ou seja, ao funcionamento interno da escola, seus modos hegemônicos de socialização, sua gênese e sua particular configuração. O segundo aspecto é indagar pelos atores sociais que se constituem na escola. Aqui situamos os atores juvenis e seus modos de interação com o universo escolar. O terceiro aspecto é confluência dos diferentes ritmos e tempos no interior da escola: o tempo social, o tempo escolar e o tempo juvenil.

3.2 A cultura que se (re)produz escola: elementos para a compreensão dos processos educativos

No artigo intitulado *A cultura escolar como objeto histórico*, Julia (2001) sustenta que o estudo das normas e das práticas escolares em estreita relação com as finalidades de cada época podem nos revelar que

[...] o colégio não é somente um lugar de aprendizagem dos saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 22).

Analisando a produção teórica francesa, o autor afirma que, mesmo com um considerável refinamento em suas problemáticas, o campo da história da educação desconheceu a importância do estudo das práticas escolares. Entre as décadas de 1960 e 1970, a sociologia da reprodução evidenciou na escola o caráter reprodutor das desigualdades herdadas e da herança cultural. Na trilha dos sociólogos críticos, os historiadores da pedagogia enxergaram na escola “[...] o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo” (JULIA, 2001, p. 11). Nos anos 1980, o autor aponta um triunfo da pedagogia normativa, uma crença generalizada no potencial da escola e no projeto democrático de escolarização. Esta ilusão levou os mesmos historiadores a “[...] superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam a se chocar [...]” (JULIA, 2001, p. 12).

Com intervalo de uma década, pode-se observar no Brasil a mesma trajetória nas pesquisas educacionais. Na década de 1980, ocorreu uma centralização nas pesquisas sobre o fracasso escolar, sustentadas teoricamente pela sociologia crítica, pelos estudos culturais e pelo multiculturalismo¹⁰². Esta década enfatizaria o caráter reprodutor do sistema de ensino,

¹⁰² A expressão multiculturalismo foi proposta no final da década de 1960, em consequência do fracasso dos programas de educação compensatória implantados nas escolas norte-americanas que, na tentativa de cultivar uma identidade nacional, acabaram por desencadear discriminações e exclusão racial em diversos setores, dentre eles o setor educacional. O multiculturalismo é, portanto, um fenômeno que se origina como uma questão marcadamente educacional, no qual os grupos culturais chamados minoritários lutam para ter suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Este movimento, do qual participam mulheres, negros e homossexuais, iniciou uma forte crítica ao cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional, postulando a manifestação das múltiplas identidades e tradições culturais e colocando na agenda política o desafio do gerenciamento da diferença e as modalidades de partilha de um espaço policêntrico. É a partir desta perspectiva que nos parece emergir o multiculturalismo americano (Estados Unidos), que segundo Michel Wieviorka (1999, p. 8) se apresenta “estilhaçado” por conter duas lógicas distintas: uma com teor social e

provocando, na década seguinte, a crítica veemente do modo reprodutivista de pensar a educação. Coincidindo com a instauração do projeto de democratização da educação básica, com a reforma educacional e com a aprovação de uma nova lei do ensino, a década de 1990 encerrou-se com a crença no potencial equalizador da escola.

Para Forquin (1993), a sociologia da reprodução explicitou fatores de desigualdade escolar que não podem ser ignorados por nenhuma teoria do currículo, nenhuma filosofia ou política educacional: as diferenças sociais e as características culturais herdadas da cultura familiar influenciam diretamente o processo de escolarização. Ao criticar os saberes e práticas escolares, os teóricos da reprodução expressavam o sintoma de uma crise da cultura e teorizavam uma desilusão frente à utopia do direito à educação, da justiça distributiva e da escola meritocrática de chances.

A questão na qual insiste Forquin é que, ao associar o conceito de cultura à educação, os teóricos do multiculturalismo e dos estudos culturais¹⁰³ provocaram uma tensão no interior do pensamento pedagógico contemporâneo. Forquin (1993) fala de duas leituras do fenômeno educativo ou, para utilizar uma expressão de Paul Ricouer (1969 apud FORQUIN, 1993), trata-se de um profundo e irresolúvel conflito de interpretações. Estes dois modos de “ler” o fenômeno educativo – a leitura pedagógica normativa e prescritiva e a leitura sociológica “positiva” – têm cada um seu valor, são dois pólos inseparáveis e, concomitantemente, inconciliáveis. Enquanto a primeira observa a escola do seu interior, do ponto de vista da intencionalidade educativa, a segunda observa do exterior, descreve, explica e analisa as instituições educativas como fenômenos situados no mundo. Forquin sinaliza que, a partir

econômico e outra mais cultural: “[...] a primeira, identificada com a *affirmative action*, postula que, mais do que de reconhecimento cultural, o problema é o da acção contra as desigualdades sociais baseadas na, ou reforçadas pela, discriminação; a segunda reconhece-se numa política de afirmação e respeito pelas culturas minoritárias, denunciando e rejeitando um universalismo perpetuador das relações de dominação [...]”. Consultar WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é a resposta? *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 12, 1999.

¹⁰³ De acordo com Stuart Hall (2003), as obras *As utilizações da cultura* (1973), de Richard Hoggart, *Cultura e Sociedade* (1960), de Raymond Williams, e, posteriormente, *A formação da classe operária inglesa* (1963), de E. P. Thompson, podem ser considerados os marcos teóricos dos Estudos Culturais britânicos e seus autores, provenientes de famílias de classe operária, seus precursores. Hoggart e Williams rompem com a concepção elitista de cultura, que ao opor a “alta cultura” à “baixa cultura” ou “cultura popular”, cria uma hierarquização entre culturas, e Thompson, marxista em sua essência (não ortodoxo), rompe com o economicismo reducionista e determinista de Marx. Apesar da aparente disparidade de interesses, o que os une é a tentativa de levar a “cultura” a sério, como uma dimensão sem a qual as transformações históricas e presentes simplesmente não poderiam ser pensadas de maneira adequada (HALL, 2003, p. 199). Segundo Costa (2000, p. 25), “[...] os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere à etnia, sexo, divisões de gerações e de classes. A cultura é um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Neste sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado [...] A cultura é o principal *locus* da luta ideológica, o palco da ‘incorporação’ e da resistência [...]”. Consultar HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

desta ruptura intelectual, é legítima a coexistência e o uso pedagógico do conceito de cultura em duas vertentes: uma individual e outra coletiva, uma normativa e outra descritiva, uma vertente universalista e outra pluralista. Desse modo, ainda que as contribuições descritivas e analíticas sejam inegáveis e indispensáveis, o autor salienta as possibilidades

[...] que o conceito propriamente etnológico de cultura podem trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu ritmo próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167).

Há uma evidência de que as práticas, condutas, modos de vida, hábitos, ritos, objetos, imaginário, modos de pensar e fazer, nomeados cultura da escola, caracterizam-na como uma organização, um mundo social. Esta “cultura da escola”, continua Forquin, não pode ser confundida com o que se entende por “cultura escolar”, os conteúdos cognitivos e simbólicos que são didatizados e transmitidos deliberadamente nos contextos escolares. Também não podemos ignorar, segundo Forquin, que a cultura não é somente este conjunto de imperativos no qual são inscritos os projetos pedagógicos. Ela se constitui no próprio objeto do ensino seu conteúdo substancial e sua justificação última¹⁰⁴. Ensinar é fazer com que os indivíduos incorporem à sua substância, à sua identidade intelectual e pessoal, os elementos da cultura considerados apropriados ao projeto de sociedade que se tem. E é por essa razão que não existe uma oferta cultural escolar independente de uma demanda cultural social. É ainda o que explica a tensão entre a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana¹⁰⁵, tão fortemente denunciada pelas pedagogias inovadoras contemporâneas. O princípio mesmo de toda eficácia educativa está na tão questionada descontinuidade entre a cultura que a escola transmite e a demanda cultural espontânea dos indivíduos ou das instituições sociais. O problema é que no momento em que a sociedade institui a exigência da escolarização, o Estado institui seu subsistema, a escola. A socialização das gerações mais jovens pelas gerações adultas dá lugar

¹⁰⁴ Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim (1979, p. 41) exprime que “[...] a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”. Também Hannah Arendt, na obra *La crise de la culture* (apud FORQUIN, 1993), sustenta que ao dar a vida a seus filhos, os pais os introduzem num mundo. Ao educá-los, devem cuidar de seu desenvolvimento e da continuidade do mundo. Nesta reflexão, o empreendimento educativo se justificaria pela responsabilidade que os adultos têm de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura.

¹⁰⁵ Este tema será aprofundado por Vincent, Lahire e Thin (2001) no artigo *História e teoria da forma escolar*. Destacamos o recente trabalho de Daniel Thin (2006) que investiga justamente este confronto desigual centrado na escolarização, das lógicas socializadoras familiares e as lógicas socializadoras escolares. Mais adiante, recuperaremos esta discussão.

a uma prática de aprendizagem específica exercida por um aparato de adultos especializados numa instituição autônoma.

Verret (1975) informa que o aparecimento da escola como instituição específica e especializada na transmissão explícita e metódica dos saberes implica um sistema de condições que vão desde a existência de um conjunto de agentes especializados para essa transmissão até a existência de grupos etários a partir dos quais se define uma relação diferencial entre estes saberes e práticas. É também por meio de um sistema de transmissão didática que o conteúdo e a forma do tempo de aprendizagem passam a ser controlados. O princípio da transposição didática¹⁰⁶, esta espécie de lei fundamental da instituição escolar, explica a pertinência epistemológica das formas de regulação do objeto e das condições de transmissão do saber.

Viñao (1995) insiste que este conjunto de aspectos institucionalizados compõe uma “forma silenciosa de ensinar”, uma vez que qualquer alteração em sua disposição modifica sua natureza cultural e educativa. A cultura escolar não é um produto específico do processo de configuração dos sistemas educacionais. É a escola, como instituição, que faz existir este “[...] conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas¹⁰⁷” (VIÑAO, 1995, p. 73).

A sociedade solicita que a escola dissemine uma determinada cultura, mas, ao fazer isso, a escola cria seus próprios procedimentos de ensino e entrega à sociedade um produto cultural, seus antigos alunos. Para separar sua prática das outras práticas antecedentes (familiares), conseqüentes (profissionais) ou paralelas (religiosas, culturais), a escola constitui seu tempo e espaço e opera, segundo Viñao (1995), a mutação burocrática da regra de funcionamento prescrita pelo Estado, intensificando-a, homogeneizando-a e autonomizando-a. Assim, de um lado estão as normas (obrigatoriedade, duração, condições de recrutamento de alunos e professores e condições de funcionamento da instituição escolar) e os programas

¹⁰⁶ Tanto Forquin (1993) como Verret (1975) apóiam-se em Bachelard (1934, 1938) para explicar esse princípio que está no cerne da didatização do conhecimento, segundo o qual toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação deste em objeto de ensino. Esta reflexão é retomada por Chervel (1990), ao estudar a história das disciplinas escolares, como veremos a seguir.

¹⁰⁷ “[...] conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamientos) sedimentadas ao longo do tempo na forma de tradições, regularidade e regras de jogo não explicitadas, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas” (VIÑAO, 1995, p. 73, tradução nossa).

oficiais explícitos. De outro estão “[...] el conjunto des efectos culturales, no previsible, engendrados por el sistema escolar de modo en buena parte independiente¹⁰⁸” (VIÑAO, 2002, p. 72). A este conjunto, Verret (1975) acrescenta a organização e a divisão social nos grupos etários separados e fixos e a ampliação da escolaridade em extensão, obrigatoriedade e exigências de qualificação.

Esta concepção etnográfica da cultura escolar é a própria razão de sua continuidade, afirma Viñao (2002). Ao atentar para a realidade cotidiana das escolas, ver-se-á que a cultura escolar – os rituais da vida escolar, os fatores meio-ambientais, como o calendário escolar, as tarefas de casa, as comemorações escolares, as atividades extra-escolares; os objetos e materiais tipicamente escolares; os sistemas de hierarquias internas e de sanções, recompensas e estímulos; a divisão da prática teórica em campos de saber, a despersonalização do saber; o controle regular das aprendizagens por meio de procedimentos de verificação; os sistemas de graduação etária e das matérias – caracteriza-se pela continuidade e persistência no tempo, por sua relativa autonomia em criar e sedimentar práticas que só podem ser conhecidas por um trabalho arqueológico de desenterramento.

Viñao informa alguns aspectos mais visíveis da cultura escolar, que são em primeiro lugar seus atores – professores, pais, alunos, pessoal administrativo e de serviços. Aos professores tem correspondido o papel mais relevante por sua posição no sistema de transmissão didática dos saberes e na conformação da cultura escolar. Este fato explica as pesquisas e a necessidade de conhecer sua formação e seu grau de profissionalização. Todavia, existe uma lacuna no estudo de outros atores que compõem o cenário escolar, os alunos, os pais, os dirigentes e funcionários, como já observou Julia (2001). Em segundo, aparecem os discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar. Existe no interior da escola uma linguagem específica, que precisa ser aprendida e manejada pelos atores da “comunidade escolar”, a qual Vincent et al. (2001) denominam modo de socialização escolar. Em terceiro, o autor destaca os aspectos organizativos e institucionais, quais sejam as práticas e rituais da ação educativa, os modos de relação e comunicação didática e os modos organizativos formais. Um último mas não menos importante aspecto é a cultura material escolar, ou seja, tudo que constitui sua materialidade, como os edifícios, o material didático-escolar e o mobiliário.

Todos estes aspectos visíveis da cultura escolar podem sugerir a existência de uma estrutura única, que reúna todas as instituições educativas de um determinado lugar e período

¹⁰⁸ “[...] o conjunto dos efeitos culturais, não previsíveis, engendrados pelo sistema escolar em boa parte de modo

histórico. Mas não é bem assim. Verret (1975), por exemplo, ao estudar os usos do tempo de estudos dos jovens universitários franceses, observa que os usos e efeitos do tempo escolar não são idênticos para todos os agentes da escola. A capacidade de atualização e de socialização do tempo escolar depende dos níveis de sincronização, regulação, programação, autodeterminação e abstração temporal dos agentes da prática escolar. Viñao (2002) argumenta ser mais apropriado falar em culturas escolares para descrever as características peculiares que são impressas em cada estabelecimento docente, nos diferentes níveis educativos e em cada grupo de atores que interagem no cotidiano escolar.

Se cada estabelecimento escolar tem, mais ou menos acentuada, suas particularidades e sua própria cultura, é mister compreender o que faz de cada escola uma instituição peculiar. É preciso indagar pelas condições históricas que configuraram um modo de socialização “escolar” que se impôs a outros e que tem correspondido a uma pedagogização das relações sociais. A escola institui um modo de socialização pautado por regras aparentemente impessoais, resultantes de um enorme trabalho de objetivação e codificação. A criação das escolas e a hegemonia de seu modo de socialização estão no cerne da história do ensino e podem explicar a instauração de uma nova ordem pública urbana nas cidades européias do século XVII. Uma análise sócio-histórica da emergência da forma escolar indica que as escolas deste período estavam menos preocupadas com a transmissão dos saberes e mais com o ensino dos ofícios e das regras de civilidade.

Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. E a escola torna-se um lugar privilegiado para a decodificação de um conjunto de práticas sociais que se fizeram escolares e de práticas escolares, que se configuram como modo de socialização e de exercício do poder (VINCENT et al, 2001, p. 13).

Chervel (1990)¹⁰⁹ refaz a historiografia da escola para atestar a necessidade de uma produção teórica que compreenda a escola pelo seu interior, ou seja, sua gênese, sua função e seu funcionamento. Por meio de pesquisas sobre as disciplinas escolares, questiona a suposta neutralidade do debate sobre este tema e evidencia que a instituição escolar não é um simples agente de transmissão dos saberes e estes não são entidades *sui generis*, independentes e a-

independente” (VIÑAO, 2002, p. 72, tradução nossa).

¹⁰⁹ Chervel (1990) restitui à história da cultura escolar as perguntas ainda não respondidas pela historiografia educacional, que são: Como as identidades etárias se constroem no espaço escolar? Que recursos mobilizam para confrontar a lógica socializadora da escola? Que mecanismos a escola aciona para atender às diferenças etárias? Como se atualizam historicamente a formação e as práticas docentes? Como se organizam o espaço e o tempo escolares?

históricos. Chervel (1990) refere-se a um poder criativo da escola, a um estrito mecanismo do sistema escolar que, em relação com a sociedade, consiste em formar “[...] não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (p. 184). Ao reconstruir a história das disciplinas escolares, ele fala de uma pedagogia que não se restringe às metodologias, que não é um simples lubrificante espalhado sobre o mecanismo do funcionamento real do ensino. Ela é um elemento desse mecanismo que transforma ensino em aprendizagens.

Chervel (1990) insiste na necessidade de conhecer a história das práticas culturais escolares, da organização do tempo e do espaço escolar, das diferenças ou semelhanças entre a cultura escolar e as culturas familiares ou profissionais, temas que demandam uma interpretação hermenêutica da escola, que responda pelo seu sentido e seu uso, que pergunte pela sua unidade como configuração histórica particular surgida numa determinada época e formação social ou, dito melhor, que busque compreender seu princípio de engendramento, sua inteligibilidade. “Dizer que o modo de socialização escolar é dominante não significa dizer que ele utilize as mesmas modalidades, em todos os lugares e circunstâncias e que não existam resistências objetivas por parte dos sujeitos sociais socializados em outras formas de relações sociais” (VINCENT et al, 2001, p. 42), mas implica em reconhecer que este tipo de socialização, além de largamente difundido nas diversas instâncias socializadoras, é o único considerado legítimo.

O empenho destes teóricos numa análise sócio-histórica da forma escolar de socialização tem demonstrado que há outras abordagens do fenômeno escolar ainda não constituídas para responder às questões em suspenso. As trajetórias investigativas de Lahire (2002) e Thin (2006) explicitam a fertilidade deste campo. Ao se aprofundar no estudo do modo de socialização escolar, estes teóricos dizem que esta valorização dos modos de fazer e pensar próprios da escola, sua difusão e sua capacidade hegemônica precisam ser vistos na diversidade e na complexidade das práticas e dos atores, ou seja, do que efetivamente se passa no interior da escola. Também Julia (2001) assinala que uma das lacunas na história da cultura escolar é o estudo das culturas específicas dos grupos sociais para os quais se dirige a aculturação escolar: as crianças e jovens.

O interesse destes teóricos em investigar os atores sociais e as culturas que participam do cotidiano escolar não é fruto do acaso. É, sim, uma constatação de que a natureza do ato pedagógico é muito mais complexa do que pensamos. Para além dos limites impostos pela infra-estrutura da escola, o real limite imposto à liberdade pedagógica de um professor é o grupo de alunos que encontra diante de si. Por isso, estudar a “[...] aculturação realizada pelo

aluno no contexto escolar [...]” (CHERVEL, 1990, p. 209) é perguntar pela transformação qualitativa do ensino operada pelos sujeitos que dela participam. Mais que isto, é considerar que a escola participa “[...] da cultura e da vida social de seu tempo” (id. *ibid*, p. 198) por meio dos seus atores. No conjunto dos atores sociais que interagem com a escola e que se produzem na escola, destacamos os jovens oriundos das camadas populares e postulamos que o modo como se relacionam com a escola é um aspecto relevante nos resultados da escolarização destes sujeitos.

3.3 A constituição dos atores juvenis no cotidiano escolar

Uma descrição dos “ritos” escolares demonstra que fenômenos socioculturais, como o fracasso escolar, podem até ser explicados por um viés macrossocial. Todavia, as sutilezas dos mecanismos que os engendram podem ser enxergadas no estudo da cultura escolar. Sampaio (2004) torna explícita a relação entre currículo, ensino e fracasso escolar, ao examinar recursos escolares¹¹⁰ e perceber que o julgamento destes não se baseava nos critérios de avaliação pautados pelo currículo oficial, mas em critérios que estavam submersos no currículo e que se instituíam nas práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, objetivavam legitimar a função seletiva do sistema de ensino.

Sampaio (2004, p. 87) analisa, por meio dos recursos impetrados pelos alunos (ou por seus pais), “[...] a relação entre os conteúdos mais valorizados no currículo e as dificuldades de aprendizagem [...]” dos estudantes. E o que a autora registra são os limites no processo de transmissão dos conhecimentos, a dissociação entre ensino e aprendizagem e os problemas que os alunos enfrentam em sua trajetória escolar. A distância entre os conteúdos e a realidade do aluno aparece como dificultador da aprendizagem e a reação de desinteresse e apatia é considerada, na avaliação dos professores, conseqüência de sua incapacidade em assimilar o conteúdo.

Para explicar por que os alunos não aprendem, não assimilam o conteúdo proposto pelo professor, os problemas são atribuídos aos mesmos: “[...] falta de pré-requisitos, pouca assimilação, problemas ligados à leitura e escrita, desinteresse, baixa participação e falta de hábitos de estudo” (SAMPAIO, 2004, p. 101). Para Sampaio, o caráter genérico dos pareceres

¹¹⁰ Os recursos são pedidos de reconsideração das notas e do resultado final feito pelos alunos em relação à avaliação efetivada pelo Conselho da Escola no final do ano letivo. Pelo Regimento das escolas estaduais de São Paulo, o aluno tem o direito de recorrer dos resultados da avaliação de seu desempenho por meio deste procedimento. O recurso pode tramitar desde a unidade escolar até as instâncias hierárquicas superiores. A pesquisadora tomou como fonte documental um conjunto de recursos impetrados por alunos ou pelos pais no período entre 1991 e 1995. Os recursos analisados totalizaram oitenta e permitiram constituir cinquenta relatos

coloca todos os alunos numa mesma situação, impedindo que sejam conhecidos em suas particularidades.

É interessante notar que os tais pré-requisitos que a escola espera que os alunos tenham, quais sejam: “[...] boas maneiras, disciplina para assistir e participar das aulas, hábitos de estudo, competências para ler e escrever bem, e que resolvam seus problemas fora da escola” (SAMPAIO, 2004, p. 102), eram, no século XIX, consideradas finalidades da escola: “[...] disciplinar a inteligência das crianças, isto constitui o objeto de uma ciência especial que se chama pedagogia” (CHERVEL, 1990, p. 179). E ainda “[...] finalidades mais sutis, de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes, etc.” (id. *ibid.*, p. 188). Quanto ao docente, sua tarefa não seria de convencer o aluno na ordem da razão e do dogma. “Trata-se de implantar as próprias formas de conhecimento, do raciocínio, da expressão normatizada, até mesmo do comportamento gestual” (id. *ibid.*, p. 195).

Ao comparar as expectativas dos professores estudados por Sampaio e as normativas do século XIX, o que dizer de uma mudança tão profunda na função educativa a que se propunha a escola? O descompasso entre projetos educacionais e a mutação dos sistemas de ensino e da função educativa foram bem observados por Sampaio (2004) no tocante às escolas estaduais paulistas. O mapeamento dos problemas educacionais e dos fatores a eles associados a fez concluir que o contexto educacional pós-64, a expansão de vagas no sistema estadual, a reforma administrativa na Secretaria de Educação, as condições de trabalho docente e a reforma curricular trouxeram um novo modelo de escola: uma escola envelhecida e indiferente. Essa intrincada relação, supõe Sampaio (2004, p. 189), pode ter feito “[...] a escola resistir à entrada de novas propostas por uma questão de tradição arraigada ou por não ter conseguido mudar suas práticas [...]”.

Thin (2006), por sua vez, relata que o confronto entre as lógicas socializadoras das famílias das classes populares e as lógicas socializadoras escolares é desigual para as famílias e se traduz em práticas antinômicas no que concerne à autoridade, aos modos de comunicação, na relação com o tempo e na apropriação dos sentidos da escolarização. Insistir na debilidade dos recursos culturais familiares é “[...] deixar de lado as relações efetivas dos pais com a escola, a forma como os pais se apropriam da escolaridade dos seus filhos, o sentido que eles atribuem a isso, as práticas socializadoras familiares [...]” (THIN, 2006, p. 212), legitimando as exigências e normas instituídas pela escola.

Enquanto Thin (2006) concentra-se nas famílias e jovens das camadas populares procurando enxergar as contradições entre lógicas sociais e lógicas escolares, Gusmão (2005) dirá que o problema da “aprendizagem escolar” é esse tenso e conflitivo “encontro entre culturas diferentes” no interior da escola. Experiência semelhante é relatada pela autora quando narra o cotidiano escolar das crianças e jovens que habitam os Bairros de Lata ou Aldeias d’África¹¹¹, na periferia de Lisboa. Os professores que atuavam na escola afirmavam que ali não havia problemas raciais e que estes seriam de ordem social e cultural. No entanto, um dos problemas que se refletia na escola era a questão da linguagem. Ainda que os discursos oficiais se baseassem na afirmação do direito à igualdade, a prática educativa negava quotidianamente aos alunos imigrantes africanos a possibilidade de transitarem entre reinos psíquicos e culturais distintos: o crioulo, a língua própria e de uso cotidiano, e o português, a língua formal, exigida pela escola e pela sociedade.

A questão, difícil e contraditória, remete-se, assim, à estrutura do próprio sistema capitalista em sua fase atual globalizada, porém heterogênea e conflitiva. Mais do que a harmonia e o equilíbrio pressupostos na ação educativa, está em questão o campo educacional como um campo de poder e de conflito, na escola e fora dela, colocando em jogo as possibilidades identitárias dos diferentes sujeitos sociais e seus direitos (GUSMÃO, 2006, p. 383).

Ao tomar como exemplo a questão da língua, Gusmão observa que, mesmo propondo uma educação multicultural, a escola da Quinta Grande não admite que a língua instituinte, o crioulo, se interponha à língua instituída, o português culto. Mesmo que todos os colegas o compreendam, a professora não entenderá o que ele diz e o aluno que fala crioulo está fadado ao insucesso. Se o processo de aprendizagem está centrado no português e o aluno fala o crioulo, pensa em crioulo, ele está impossibilitado de desenvolver sua aprendizagem.

O discurso da igualdade democrática esbarra nos condicionantes estruturais que sustentam a prática educativa, nos dispositivos sociais e culturais que a escola produz no seu interior. O equipamento escolar, para o qual adentram os sujeitos sociais com suas vivências, não teria nada de estranho não fosse o diapasão ao qual são submetidas as experiências dos sujeitos. Na escola, os sujeitos viram alunos, a linguagem é unívoca, os sentidos são codificados. Os ritmos, as estratégias, os tempos e as propostas educativas são os mesmos.

¹¹¹ Gusmão (2005) informa que estes Bairros de Lata ou Aldeias D’África são invasões e moradias precárias na periferia urbana de Portugal, semelhantes às favelas brasileiras, onde habitam migrantes pobres rurais portugueses e imigrantes de várias nacionalidades, predominantemente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Sua pesquisa desenvolveu-se no bairro africano da Quinta Grande, na freguesia da Charneca.

Por sua lógica instrumental, a escola “[...] reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva” (DAYRELL, 2001. p. 140). Todavia, ao chegarem à escola, estes alunos já são sujeitos sociais significativos que viveram um conjunto de experiências nos mais diferentes espaços sociais. É na experiência vivida que os jovens articulam sua própria cultura, sendo impossível separar o sujeito de suas práticas culturais, de sua história pessoal e suas marcas sociais.

Ao introduzir um conjunto de pesquisas que abordam a problemática da infância e juventude, Freitas (2006) assinala que os jovens (e crianças) não são apenas “objetos de ciência”, e se o são, é porque antes disso são “[...] atores e vítimas privilegiadas dos desmandos dos quais resultam guerras, invasões, devastações ambientais, ou dos descuidados que geram políticas públicas descomprometidas com o presente e com o futuro [...]” (p. 9). Os jovens (e crianças) são sujeitos porque, reconhecidamente, expõem as fissuras de uma sociedade que lhes nega o direito de ser ao negar as singularidades de sua cultura e de sua experiência. Porque vivenciam e são a própria expressão da liminaridade, da provisoriidade. Enfim, porque se constituem como efeitos e nos efeitos das pressões sociais por homogeneização da experiência humana.

Estas pesquisas, ainda que focalizem diferentes aspectos da cultura escolar, são aqui evocadas para denotar como, no seu funcionamento interno, a escola – pelos mecanismos mais sutis, por subterfúgios e pelos simulacros mais engenhosos – produz e conforma sua particular cultura. Não obstante seu poder constitutivo e, por analogia, destitutivo de outras formas culturais, é também no interior da escola que está seu potencial transformador. Estes autores, por conseguinte, destacam a urgência dos estudos sobre a cultura escolar da perspectiva dos sujeitos para os quais a instituição escolar se destina. Sujeitos aqui compreendidos como categorias particulares historicamente construídas em relação com a forma escolar para as quais a escola define instâncias educativas específicas.

Ao propor sua “teoria das disposições”, Lahire (2002) pondera que, em nossa sociedade, os sujeitos são produto de contextos heterogêneos, de diferentes experiências socializantes e não poderiam ser reduzidos à unicidade. Daí que o ator plural incorpora esquemas múltiplos de ação que se organizam em diferentes contextos sociais. E são estes contextos de ação que o impulsionam a mobilizar as disposições socialmente constituídas. Por essa razão, o autor fala de “disposições sob condições”: a aparente unicidade da identidade é uma ilusão gerada na própria organização que o sujeito dá aos esquemas de sua ação. Na realidade, só é possível

[...] apreender o grau de homogeneidade ou de heterogeneidade das disposições portadas pelos atores individuais em função de seu percurso biográfico e de suas experiências socializantes e, por outro lado, analisar de perto a articulação das disposições e dos contextos de sua implantação/apagamento ou, em outras palavras, examinar a questão das “disposições sob condições” (LAHIRE, 2002, p. 6).

De fato, não dispomos de unicidade no agir e na forma de relacionarmos-nos com o mundo, e no momento em que os conflitos emergem, fica evidenciada a oposição entre as experiências socializantes. Para Lahire (1998), a escolarização é um fenômeno do qual decorrem conflitos para o sujeito devido à oposição entre as lógicas sociais dos indivíduos e a lógica de socialização escolar. A teoria das disposições procura mostrar como os sujeitos fazem-se atores ao interiorizar as estruturas sociais, ao incorporar em suas trajetórias individuais e nas situações do presente as desigualdades sociais herdadas.

Também para Charlot (2000), os sujeitos são seres sociais que nascem e crescem em uma família, que ocupam uma determinada posição em um espaço social e que estão inscritos em relações sociais. Portanto, agem no mundo e sobre ele, trazem consigo o saber como necessidade de aprender e como uma presença no mundo dos objetos, pessoas, lugares. Assim, para o autor, o sujeito como ser singular é um sujeito ativo, portador de uma história, que atribui sentido ao mundo e ao seu lugar nesse mundo, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.

Ao configurar-se como sujeito ativo, ele age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. A constatação da historicidade e singularidade dos sujeitos tem sido o foco dos trabalhos do autor para discutir a aprendizagem dos jovens. Os estudos de Charlot oferecem um marco teórico importante para a compreensão das relações entre atores juvenis e escola. Interessa-lhe saber que relações os jovens, como sujeitos inscritos em um dado contexto social – marcando e marcados pela pluralidade de relações que estabelecem quotidianamente consigo, com o outro e com os contextos sociais nos quais estão inseridos – estabelecem com o processo de aprendizagem.

Ao discutir a relação dos jovens com o saber, Bernard Charlot (2001) define este sujeito social abstratamente chamado de aluno como um ser humano aberto ao mundo, portador de desejos, carregando em si as marcas da individualidade. Um ser que ocupa uma posição num grupo cultural e, portanto, um ser social e singular, com uma história própria, um modo único de relacionar-se com o outro, consigo mesmo, ator e intérprete do mundo em que está inserido.

A partir dessas considerações, o autor questiona o que é o aprender e o que é o saber, defendendo que os mesmos são diferentes para os diferentes sujeitos e estão sempre inscritos em uma relação, pois “[...] só há um saber em uma certa relação com o saber, só há o aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem se definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender. Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber, ou mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não se entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender” (CHARLOT, 2001, p. 17).

Quando aponta os fundamentos antropológicos da noção de relação com o saber, Charlot afirma ser a educação um “[...] triplo movimento de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização (indissociáveis)” (id. *ibid*, p. 25). Aprender é, portanto, um processo em que não se pode apenas deduzir o sujeito nem prescindir de sua participação. Num recorte antropológico, o “processo aprender” é uma relação que o sujeito trava consigo mesmo (singular), com a intervenção do outro, com o objeto do conhecimento, com o (seu) mundo e com o meio social. Nesse sentido, podemos afirmar que os jovens são portadores de saber e estabelecem relações com o saber marcadas pela multiplicidade das suas histórias pessoais; enfim, pela sua subjetividade, entendida pelo autor não como voltada para a intimidade de cada um, e sim em seu caráter histórico e cultural.

Ao direcionarmos-nos para os atores juvenis em meio escolar e refletirmos sobre suas experiências escolares, propomos pensá-los em sua dimensão de sujeitos cognitivos que estabelecem relações com o conhecimento. Essas relações encontram-se marcadas por formas próprias de aprender, em que se faz presente um tipo de pensamento mais lógico e abstrato, a capacidade de inter-relacionar conceitos, ou seja, a construção de redes conceituais, a capacidade de estabelecimento de julgamentos e avaliação do seu entorno, a linguagem como propulsora da aprendizagem e a capacidade de realizar elaborações metacognitivas, avaliando o seu próprio ato de conhecer. Há que se lembrar que essas relações com o conhecimento não se produzem em um vazio, mas encontram-se imbricadas das vivências, aspirações, modos de ser, perceber, que chamamos cultura juvenil. Nesse sentido, os jovens estabelecem uma relação com o saber dentro de uma cultura que lhes é peculiar.

Estas culturas juvenis estão impressas em todos os espaços sociais e socializantes onde o jovem interage. Suas formas de interação com a escola certamente diferem daquelas instituídas pelos jovens de outras épocas, de outras gerações. Seus modos de aprender são condicionados e mediados por outros aparatos tecnológicos e culturais, suas linguagens são mediadas por imagens e símbolos, seus territórios são flutuantes, seus tempos são difusos.

Para saber como os jovens se relacionam com a instituição escolar, perguntamo-nos pelos modos de apropriação da cultura escolar, pelas continuidades e descontinuidades entre as lógicas destes sujeitos e as lógicas escolares. A leitura dos modos como os sujeitos sociais lidam com as normas, os saberes escolares e como redefinem as práticas escolares pode nos trazer surpreendentes constatações. Neste sentido, nossa pesquisa dirige-se para as experiências juvenis que, no sentido antropológico (e sociológico) do termo, se desenvolvem no interior das escolas das periferias urbanas. Quisemos fazer um percurso teórico que se dirigisse para a razão mais profunda de nosso trabalho: situar os atores juvenis no cotidiano escolar.

3.3.1 A subjetividade da experiência escolar juvenil

Em suas análises da experiência escolar dos jovens franceses, Dubet (1996b) salienta que esta se constrói numa tensão que conjuga a formação moderna de um mundo juvenil relativamente autônomo e, ao mesmo tempo, é nesta fase da vida que os jovens experimentam mais fortemente as desigualdades sociais e a divisão que delas decorre. Para ele, os jovens não seriam mais definidos pela origem social, mas a posição ocupada no sistema escolar seria o fator discriminante mais pertinente de ser analisado no que concerne à organização da experiência juvenil.

Antes de explicar como se constrói a experiência escolar juvenil, Dubet (1994) nos diz o que se passa no interior da escola francesa. O autor começa por afirmar que a escola moderna nasce com uma função socializadora, de transmissão cultural e de distribuição de qualificações. A escola durkheimiana não somente reproduz uma cultura, mas produz a cultura de um tipo de sociedade e de indivíduo. Para levar a termo este projeto, a escola organiza seu programa educativo que, associado às hierarquias sociais, estabelece regras de conduta, formas de regulação e de distribuição de papéis que irão assegurar a integração social dos indivíduos. Para Dubet (2004), é aí que sobressaem as funções assumidas pela instituição escolar em sua atividade socializadora: a função educativa, a função socializadora e a função seletiva (distribuição de competências).

Não obstante o projeto de democratização do ensino francês ter sua origem na Segunda República (por volta de 1880)¹¹², Dubet (1994) observa que, até as últimas três

¹¹² Duru-Bellat (2006), no artigo *Les causes sociales des inégalités à l'école*, explica que a Lei Jules Ferry foi o primeiro empreendimento político, republicano e iluminista de fazer da instrução um bem acessível a todos (escola laica, pública e obrigatória). Nesta época, a escola primária já era acessível a 80% das crianças e cidadãos franceses. Entretanto, somente 3 a 5% dos jovens franceses tinham acesso ao liceu, que tinha por objetivo formar uma elite culta.

décadas, a escola francesa ainda desempenhava a função seletiva sem maiores tensões. A escola geria sua função seletiva correspondendo às grandes divisões sociais e justapondo escolas diferentes e separadas. Até o final dos anos 1930, a república francesa limitava a escolarização das massas ao ensino primário¹¹³ e ainda em fins dos anos sessenta a desigualdade escolar entre filhos de classe trabalhadora e filhos da elite era uma realidade que confrontava a ideologia republicana e social. As reformas que culminaram na abertura escolar ocorreram somente entre os anos 1950 e 1960. E a massificação do ensino médio e superior foi concluída somente nos anos 1990.

A crise do sistema de ensino francês, referida por Dubet (1994, 2006a) como o esgotamento do seu “programa institucional” moderno, leva-nos a crer que a escola contemporânea não funciona mais como a instituição pensada para as funções de socialização e de formação da personalidade articuladas à atividade de ensino. A massificação escolar alterou profundamente a forma de distribuição de qualificações, confundiu o velho ajustamento professores-públicos escolares, de tal modo que se todos devem ter o mesmo ponto de partida e podem participar da mesma competição, a escola viu-se obrigada a engendrar ela mesma suas próprias desigualdades e suas próprias formas de exclusão.

Dubet (1994) fala de uma mutação na atividade socializadora da escola, já que a socialização não consiste mais na aprendizagem (reprodução) de papéis e jogos sociais tais como os descrevia Bourdieu e Passeron (1982). A escolarização é agora uma longa prova seletiva na qual o indivíduo deve aportar seus talentos, seus recursos, suas capacidades estratégicas e de suas famílias. No fim das contas, a seleção que ocorria na entrada ocorre durante os estudos. E as desigualdades sociais são dissimuladas em pequenas diferenças e distâncias que vão sendo construídas ao longo da trajetória escolar e produzem, sutilmente, as hierarquias escolares¹¹⁴. Trata-se de uma seleção que se opera frente ao discurso da igualdade e do sucesso escolar para todos, mas que na prática responsabiliza o aluno por sua escolarização.

É aqui que se insere a noção de experiência proposta por Dubet (1994). Para o autor, o

¹¹³ Tal limitação ao ensino primário deveu-se ao que Dubet (2004) chama de “guerra escolar entre instrução e educação”. Segundo o autor, a massificação do ensino não foi ampla e facilmente incorporada pelas instituições educativas tradicionais que afirmavam fortemente suas ambições educativas e o princípio da meritocracia. Nesta guerra, a escola reafirmou sua função instrucional, fechando-se sobre suas próprias regras e valores. Neste modelo de escola, duramente criticado pelos sociólogos críticos, a cultura escolar, a distribuição de qualificações e a educação formavam um todo.

¹¹⁴ Dubet (2004) e Duru-Bellat (2006) informam que, no sistema de ensino francês, a seleção é feita por intermédio de mecanismos aparentemente ordinários, como a orientação escolar ou a setorização. Ou seja, à medida que se opera a massificação do ensino, multiplicam-se e se hierarquizam os cursos e as possibilidades de acesso ao ensino médio. Novas formas de recrutamento são criadas através de indicadores de resultados

sistema de ensino tal como se configura atualmente, coloca em funcionamento uma espécie de mercado escolar. Neste mercado, as disciplinas curriculares, os níveis, os cursos oferecidos e os estabelecimentos de ensino ocupam lugares diferenciados. Assim como na relação ator-sistema o indivíduo é convocado a construir sua subjetividade por intermédio de lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação)¹¹⁵, na relação aluno-escola, é o aluno quem deve articular estas mesmas lógicas na construção de sua experiência escolar.

Dubet (1994) destaca que o jovem estudante francês entra no cenário escolar como ator e não como mero usuário. Aponta para a existência de uma heterogeneidade de culturas e de maneiras de ser, de fazer e de representar o mundo. O autor desloca-se do problema macroestrutural e afirma que a noção de experiência social auxilia a compreender as diferentes lógicas de ação por meio das quais os jovens constroem sua experiência escolar. Admitindo a existência desta mobilização juvenil no interior da escola, Dubet (1991) informa que a constituição do papel de aluno não ocorria do mesmo modo para todos os estudantes secundaristas franceses. Ao sucesso escolar estaria associado um conjunto de processos de distribuição social e de transmissão cultural que emergem na representação que cada sujeito tem de sua experiência escolar.

Na pesquisa intitulada *Les lycéens*¹¹⁶, Dubet indaga pelas lógicas de ação que os jovens articulam na construção de sua experiência escolar. A hipótese de Dubet era de que, ao relacionarem-se com a escola, os estudantes constroem projetos escolares de curto prazo e pouco ligados a uma perspectiva profissional; que eles ainda não percebem claramente um modelo cultural que dê sentido aos seus estudos e que a escola parece ser orientada por um processo seletivo na entrada e no decorrer dos estudos. Os resultados das intervenções sociológicas realizadas por Dubet (1991, 1994, 1996a)¹¹⁷ e sua equipe informam como as referidas lógicas de ação resultam na experiência escolar dos alunos.

escolares.

¹¹⁵ Este assunto foi discutido no segundo capítulo, no tópico *A constituição das identidades juvenis*.

¹¹⁶ *Les lycéens* (Os novos liceanos) pode ser traduzido para a nossa realidade educacional como *os novos secundaristas*.

¹¹⁷ Esta pesquisa foi realizada por Dubet com estudantes secundaristas de três diferentes agrupamentos estudantis franceses: os primeiros são estudantes oriundos das classes média e alta, que escolhem geralmente o ensino clássico, de formação geral. O segundo agrupamento é composto por estudantes de escolas periféricas, filhos de operários e imigrantes. O terceiro situa-se entre estes dois, são estudantes de cursos técnicos profissionalizantes mais ou menos bem colocados no mercado de trabalho. Uma outra importante intervenção sociológica protagonizada por estudantes do ensino fundamental e médio francês foi desenvolvida por Dubet e sua equipe, dando origem à obra *À l'école*, assinada por Dubet e Martucelli, Ed. du Seuil, 1996. Nesta investigação, Dubet e um grupo de pesquisadores realizam uma intervenção sociológica na região de Bourdeaux, trabalhando com catorze grupos. Cada grupo de intervenção constitui-se em média de dez a doze pessoas e, destes grupos, 9 eram compostos de alunos das mais diversas escolas, 2 de professores, 2 de pais de alunos e um grupo com especialistas em educação. Além dos pesquisadores, os participantes dos grupos faziam a interlocução com professores, psicólogos, alunos, pais e educadores.

Para uma escola seletiva, que distribui competências em função das capacidades individuais, os jovens se orientam por uma ação estratégica, situando a escolarização num “mercado” escolar. Deste modo, o jovem constrói uma racionalidade competitiva parametrizada por seus objetivos, seus recursos e sua posição social. O bom aluno é aquele capaz de fazer mais do que espera a escola e o professor. Deve ser capaz de escolher o meio mais eficaz de levar a bom termo sua escolarização, avaliar o custo-benefício de suas ações no interior da escola. Deste ponto de vista, a turma de alunos considerada boa é aquela em que os alunos se comportam como rivais, ao mesmo tempo em que buscam admiração e reconhecimento da parte dos professores.

Neste tipo de lógica, as escolas, as opções de curso, as matérias ensinadas e as turmas são descritas em termos de hierarquia e de utilidade. Aqui se sobrepõe uma esfera individualista, o “cada um por si”, a busca por distinguir-se dos outros, ser o melhor. Os alunos, seus pais e inclusive os professores são bastante “conscientes” da relação entre os cursos escolhidos e o valor econômico e social de cada um deles. A racionalidade competitiva impõe-se aos gostos, aos papéis e aos pertencimentos. O que vai determinar as escolhas profissionais não é a habilidade, a vocação, mas o mercado econômico e profissional. Todavia, o peso desta lógica instala sobre a vida juvenil uma tensão que coloca, de um lado, a ação estratégica e os interesses sociais e, de outro, a formação intelectual e a educação. Esta tensão é vivida pelo jovem como uma contradição entre o que deseja (realização pessoal) e as reais oportunidades do mercado (realização profissional).

Ao lado desta ação estratégica e individualista, coloca-se a esfera da integração, da identificação a um grupo: os jovens se sentem parte de uma comunidade, de um grupo etário. A participação num grupo de pares e a amizade concorrem na formação da personalidade. Conjuntamente à entrada massiva na escola se desenvolvem as sociabilidades juvenis e seus modos de vida. Assim, a experiência juvenil “[...] est définie par la tension et l’articulation de ces deux versants de l’action: celui de l’identification à un groupe et à une culture d’âge, celui des capacités stratégiques de se situer dans un espace des distribution des «esperances sociales»”¹¹⁸(DUBET, 1996b, p. 7)

É nesta esfera da integração que o jovem se define por seu pertencimento, pelo papel que desempenha e por uma identidade cultural que em parte são herdados de suas origens e em parte são construídos no curso de sua existência. É ainda por meio desta lógica de ação

¹¹⁸ “[...] é definida pela tensão entre a articulação destes dois pólos da ação: aquele da identificação a um grupo e a uma cultura de idade, aquele das capacidades estratégicas de se situar num espaço de distribuição das ‘esperanças sociais’” (DUBET, 1996b, p. 7, tradução nossa).

que o jovem se situa no sistema de ensino, incorporando seu papel de aluno, aderindo às regras e às formas legítimas de autoridade. Ainda que esta integração se faça em meio às tensões (em relação às normas e regras), é assim que o jovem irá distinguir o universo escolar do universo familiar, de outros espaços e modos de pertencimento social, bem como irá definir suas redes de sociabilidade.

A subjetivação é, segundo Dubet (1994,1996a), uma terceira esfera sob a qual os jovens secundaristas franceses articulam sua experiência escolar. Nesta esfera, o jovem é convocado a ser sujeito, construindo uma distância de si mesmo e uma capacidade crítica em relação aos condicionantes do seu meio social. É o tema da autenticidade como valor central que irá arbitrar estas duas esferas precedentes. A experiência pessoal destes jovens é confrontada por uma tensão entre a sinceridade e a superficialidade, entre a autenticidade dos sentimentos e a aceitação das regras de um jogo social imposto à sua vida juvenil e escolar. Neste momento da ação, a capacidade em distanciar-se dos códigos de conduta introjetados nas experiências iniciais de socialização é que vai definir a adesão ou o descolamento do papel de estudante.

Ao explicar o funcionamento das lógicas de ação – articuladas pelos jovens em torno de suas experiências escolares –, Dubet (1994) observa que tais experiências os distinguem em quatro grandes grupos: os verdadeiros alunos, os bons alunos, os novos alunos e os futuros operários. Também pondera o autor que estes distintos públicos estudantis se definem por seus posicionamentos no sistema social, por suas origens sociais, pelos percursos escolares e por suas expectativas.

Os *verdadeiros alunos* são provenientes das grandes escolas parisienses e lembram os indivíduos descritos por Bourdieu e Passeron (1982) como os herdeiros da tradição escolar, aqueles para os quais o acesso à escola estaria garantido desde o nascimento. Para estes alunos, a escola secundária é nada menos que uma passagem para as escolas preparatórias e as grandes escolas superiores. A própria afinidade da cultura escolar com as suas origens sócio-culturais lhes possibilita o perfeito domínio de suas funções estudantis, sobretudo quando se trata de passar do registro estratégico ao da integração.

Estes jovens são facilmente encontrados no ensino privado brasileiro e na educação pública, nas escolas técnicas ou mesmo em algumas das boas escolas do sistema público. Suas origens sociais lhes ensinaram a arte de converter seus interesses culturais em performances escolares. A escolha dos livros, dos filmes, das viagens, passeios e até mesmo das relações “inteligentes” os distancia da cultura de massas e dos lazeres descomprometidos. No entanto, um olhar mais detido sobre estes alunos revela que o medo de decepcionar as famílias e os

professores e de perder o lugar que ocupam faz com que desenvolvam estratégias competitivas elaboradas e estressantes¹¹⁹. A gestão de suas vidas pessoais é fortemente impulsionada pela tentativa de obter as melhores performances escolares. Concomitante à racionalidade de suas escolhas, estes jovens conseguem distanciar-se da lógica estratégica e demarcar o limite entre seus interesses pessoais e os puramente voltados à escolarização.

Os *bons alunos* são aqueles que compõem a classe média qualificada. Estes não se engajam em competições tão duras quanto os primeiros, pois se preocupam com a reprovação e visam somente a manutenção de um nível escolar que lhes permita cursar o ensino superior (ainda pouco definido). A concorrência escolar não lhes interessa e a relação que mantêm com a escola é basicamente instrumental. Segundo Dubet (1994), a experiência escolar destes indivíduos é uma justaposição de esferas autônomas e eles interessam-se em conciliar uma vida pessoal autêntica com o engajamento em causas sociais e a atenção aos seus interesses pessoais. Desse modo, definem-se ora como jovens, ora como alunos. A experiência escolar dos bons alunos antecipa e reproduz a ética das classes médias qualificadas: “[...] ce sont des individus rationnels, «utilitaristes», et des individus subjectifs, expressifs, se préparant à être des travailleurs et des consommateurs, des adultes qui travailleront mais chercheront surtout à réussir leur vie privée¹²⁰” (DUBET, 1996a, p.257).

Para Dubet (1994), os novos liceanos vivem uma situação paradoxal. São os grandes beneficiários da massificação do ensino e em suas famílias são a primeira geração a alcançar o ensino médio e a inscrever-se no projeto de mobilidade social. Porém, suas experiências escolares são abaixo da mediocridade se comparados aos estudantes que escolheram a formação geral e técnica. Na realidade brasileira, se inscreve aí a grande maioria de jovens pobres que frequenta o ensino médio das escolas pouco ou nada prestigiadas. Por suas origens sócio-culturais, estes alunos apresentam dificuldades em incorporar seu papel de aluno, e os estudos servem apenas para evitar a reprovação e a exclusão social. Seus engajamentos nos estudos são escassos, inconsistentes, temporários e inconstantes, o que resulta numa baixa rentabilidade escolar ou no abandono escolar. À medida que crescem, estes jovens ganham maior autonomia em relação à escola, integram-se a redes grupais e formas de interação distantes do universo escolar. De fato, ocorre que quanto mais dependem da escolarização,

¹¹⁹ O filme *Pro dia nascer feliz*, dirigido por Jardim (2005), narra o cotidiano de jovens estudantes de escolas públicas e privadas de diferentes regiões e realidades brasileiras. Por meio dos depoimentos e da observação do cotidiano escolar juvenil, Jardim explicita as tensões e os conflitos que marcam a adoção da lógica estratégica na trajetória escolar de jovens urbanas, matriculadas no ensino médio da rede privada.

¹²⁰ “[...] são indivíduos racionais, ‘utilitaristas’, e indivíduos subjetivos, expressivos que se preparam para serem trabalhadores e consumidores, adultos que trabalharão mas que, sobretudo, procurarão ter sucesso na vida privada” (DUBET, 1996a, p.257, tradução nossa).

menos são capazes de levar a termo este projeto, maiores são as tensões de viver autenticamente sua própria juventude frente aos obstáculos que o sistema lhes impõe.

Os *futuros operários* são os estudantes de escolas profissionalizantes que vivem de dois modos a experiência escolar. De uma parte, estão os jovens que se originam de famílias inscritas numa tradição operária ou técnica. O acesso ao ensino médio profissionalizante é para estes uma continuação da tradição familiar e sua escolarização se constrói em torno de estratégias profissionais precisas. Estes jovens conduzem sua experiência escolar em direção a uma maior proximidade social e cultural de seus professores e colegas. Percebem com isso a utilidade de uma formação geral. De outro lado, estão os jovens que percebem no ensino profissionalizante a rejeição e a exclusão, ou seja, um ensino de segunda categoria. Estes jovens não conseguem dar um sentido estratégico a seus estudos, nem dar um sentido intelectual e moral a seu trabalho e muito menos equacionar suas formas de viver a juventude com as exigências do mundo escolar.

Dubet (1996a) assevera que a construção da experiência escolar não decorre de uma escolha feita *a priori* pelos jovens ou porque são jovens. Se os jovens, ou melhor, a vida juvenil está no centro do debate sobre a escola, há razões para isso. Primeiro, vem o fato de que a experiência social, a própria subjetividade do indivíduo deve ser construída pelos atores coletiva e individualmente. Neste sentido, os jovens entram na cena social instados a explicar e a equacionar sua relação com o mundo. O reconhecimento da juventude como um grupo social ou como uma experiência de massa na sociedade moderna confere a estes indivíduos uma “relativa autonomia” na maneira de gerir a vida, observa o sociólogo.

Contudo, no mesmo momento da vida em que estes indivíduos aprendem a ser jovens, devem aprender por si mesmos a ser estudantes. Dubet (1994), Bourdieu (2002) e Melucci (2001a) são consensuais ao dizer que a generalização do ensino e o alongamento da escolarização ocupam um lugar importante na análise da condição juvenil. Os jovens, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, experimentam nas condições estruturais da vida juvenil as vicissitudes de uma escolarização que lhes é incontestavelmente necessária e ilusória. Contudo, por suas formas de resistência e pela sua capacidade de desafiar a lógica do sistema, estes sujeitos desenvolvem estratégias de apropriação e recusa da experiência escolar.

A escolarização de massa deve ser analisada como um espaço de vida juvenil autônoma, criado pelas sociedades avançadas. “É a escola de massas que viabiliza o acesso às funções adultas, prolongando o tempo de não trabalho; ela cria também as condições espaço-temporais para a agregação de uma identidade coletiva definida pela necessidade dos modos

de vida e linguagens próprias” (MELUCCI, 2001, p. 101). No entanto, com a crise da falta de emprego, esta fase de passagem e de suspensão que faz a condição juvenil tem se prolongado, se estabilizado e se tornou uma condição de massa. O prolongamento da escolarização, que antes era vivido como uma conquista e um direito, é agora vivido pelo jovem como uma impossibilidade de autonomia econômica. O desequilíbrio entre um mercado sem trabalho e uma escolarização cada vez mais precária constitui o que Melucci (2001a, p. 102) chama de uma “abertura sobre o vazio, uma suspensão fictícia e controlada”.

De fato, tudo mudou com o alongamento da escolarização e com a massificação do ensino. A expansão quantitativa do ensino abarcou um contingente populacional que não tinha acesso ao sistema escolar. Essa abertura de vagas, associada à implementação de um modelo burocrático de gestão e a fatores internos e externos à escola, contribuiu para torná-la mais precária e ineficiente. A escola recebeu uma clientela que lhe é desconhecida e diversificada. Os sujeitos que entram na escola desconhecem seu funcionamento, seus ritos, seus códigos, sua cultura. Se, por um lado, estes sujeitos sociais desconhecem as formas de habitar a escola, por outro, mesmo vivendo em condições sociais de precariedade e por suas próprias condições existenciais, habitam massiva e efetivamente o espaço e o ciberespaço, vivem uma realidade de seqüências temporais não-lineares, vivem novas formas de experimentar o tempo e espaço. Oliveira (2005) afirma que esta nova percepção espacial possibilita aos jovens experimentar novos modos de estar juntos e de perceber proximidade e distância. Experimentam também um tempo presente que incorpora fluxos, instantaneidade e simultaneidade. “Nesta nova experiência temporal, é possível reprogramar constantemente o início, o final, a duração e o ritmo de uma determinada atividade: cria-se um autêntico tempo virtual cuja realidade depende do âmbito no qual se produz” (OLIVEIRA, 2006, p. 253).

Ao trazer para o campo da educação escolar uma indagação sobre como os jovens fazem a experiência do tempo, quisemos aprofundar nosso estudo sobre o cotidiano escolar, considerando as formas de sociabilidade juvenis que ali emergem. Ao inserir a temporalidade como um elemento de análise, sugerimos uma incursão ainda mais fina nos modos de constituição das experiências escolares juvenis. As heterogêneas temporalidades nas quais se realiza a experiência escolar constituem um aspecto específico da condição juvenil que podem nos auxiliar na compreensão das relações dos jovens com a escola. A hipótese a ser analisada aqui é de que, ao adentrar na escola, o jovem se depara com um tempo escolar rígido e segmentado. Uma construção simbólica exclusiva do nosso sistema social que corresponde à lógica do cotidiano institucional escolar. Um dos elementos de descontinuidade do processo de aprendizagem escolar pode ser o fato de que a instituição escolar reduz o jovem à

monolítica dimensão de aluno e lhe impossibilita pensar o espaço-tempo escolar como *locus* do fazer-se.

3.3.2 O espaço-tempo como *locus* da relação jovens e escola

Nosso modo de conceber o tempo é tomá-lo como uma dimensão sócio-cultural que se diferencia tanto mais quanto se diferenciam as sociedades. “A enorme internalização das restrições sociais relativas ao tempo é, com efeito, um exemplo paradigmático de um tipo de cerceamento ligado à civilização, que encontramos com frequência nas sociedades desenvolvidas” (ELIAS, 1998, p. 31). O relógio e o calendário são símbolos reguladores temporais das restrições sociais. Com o processo de socialização e as transformações da vida, evoluímos de uma forma de determinação do tempo “[...] pontual, descontínua e situacional para uma trama temporal contínua, de malhas cada vez mais finas, que encerram e condicionam em sua universalidade toda a extensão das atividades humanas” (id.ibid., p. 77) a ponto de não distinguirmos, nesta relação com o tempo, aquilo que é coerção externa e aquilo que é uma coerção auto-imposta.

Esta rede temporal contínua é o modo como se organizam os países altamente industrializados e estende-se a todas as culturas. O relógio mecânico e o calendário são instrumentos de medição criados pelo homem que, ao serem transformados pelos *habitus* sociais em representações simbólicas, “adquirem” vida própria. De objeto cultural, passamos a entrever no tempo “[...] uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades” (ELIAS, 1998, p. 15). O tempo é, portanto, uma relação, não um fluxo contínuo. O tempo é o elemento de uma representação de diversos processos específicos que procuramos marcar com o relógio ou calendário. O relógio introduz esta linearidade temporal abstrata, que difere dos ritmos cíclicos, cósmicos e biológicos. O tempo é social porque, antes de tudo, expressa um determinado modo de relação do sujeito com o objeto. É um instrumento de regulação e ordenação das atividades sociais. O tempo é humano porque a experiência e consciência temporal são também humanas. E por isso, o tempo regulado pelo relógio difere do tempo social, que varia conforme os acontecimentos e os grupos.

Numa sociedade, [...] o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai se ‘familiarizando’ com o tempo como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo

(ELIAS, 1998, p. 14).

O processo civilizatório constituiu-se, para o autor, numa forma de socialização em que o tempo passa a ser percebido pelo sujeito como um elemento externo ao indivíduo, mas que vai se integrando e modelando a estrutura de sua personalidade. Tal modelagem ocorre por meio de complexos processos de sincronização, planificação, mediação e encaixe temporal das atividades sociais. Correia (2003) sustenta que a vivência de tempos racionais, externos, objetiváveis e estandardizados caracteriza as instituições modernas e os sistemas industriais tornam-se a referência de tempo para a coletividade e fazem desaparecer as representações subjetivas de tempo.

Nas sociedades modernas, esta experiência do tempo atende a três tempos sociais: tempo de formação, tempo produtivo ou econômico e tempo livre. Estes tempos sociais são interdependentes e condicionados pelo tempo da produção. Dessa multiplicidade de tempos reguladores das atividades sociais, constitui-se uma modalidade temporal a que chamamos *tempo escolar*. O tempo escolar se consolida nos marcos da vida diária, é um acontecimento que se inscreve no cotidiano dos indivíduos.

A pedagogia rege uma parte da vida dos indivíduos confiados às instituições. Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. A, para ele, estranha disposição dos horários, das classes e dos graus está contudo vinculada a um profundo movimento de transformação das noções de tempo cuja origem encontra-se nas cidades da Idade Média (PETITAT, 1994, p. 91).

Petit (1994) afirma que a ordenação do tempo e a subdivisão do espaço, ou seja, essa dupla repartição espaço-temporal favorece o controle das atividades escolares. Ao apropriar-se do tempo e dos espaços para efetivar o controle físico dos alunos, o colégio expropria estes sujeitos do seu movimento e do seu tempo. Aquilo que seria uma expressão individual é agora monopolizado pela instituição escolar. A naturalização do tempo é facilmente sentida na organização escolar, onde não se discute o sentido do tempo proposto e previsto para a realização de atividades, nem a relação desse tempo com as diferentes temporalidades que constituem as aprendizagens. A escola é um desses

[...] espacios privilegiados para interiorizar y desplegar el aprendizaje histórico del tiempo. El tiempo en el que se formalizan actividades educativas representa, en este sentido, una actividad o práctica social relevante para asegurar tanto la estabilidad como, paradójicamente, impulsar y producir la transformación a su vez del sistema social. Podría afirmarse que este aprendizaje resulta esencial para asegurar la estabilidad y la

producción de nuevas relaciones sociales¹²¹ (CORREIA, 2003, p. 8).

O tempo escolar constrói-se como um tempo socialmente necessário, distribuindo-se na escolarização inicial e no seu prolongamento. Passa a ser um tempo de referência para todos, para a formação da força de trabalho necessária e excedente. Cumpre a mesma função produtiva do trabalho, mas perversamente está liberado das (e sobrevive às) limitações impostas pelo trabalho numa sociedade de classes.

Segundo Verret (1975), na sociedade capitalista, o tempo de aprendizagem passa a ser exigido como a qualificação para o mercado. Assim, o tempo escolar necessário a esta finalidade estará diretamente relacionado ao tipo de qualificação e à estrutura de classes. Há, portanto, o tempo necessário à reprodução da força de trabalho e o tempo necessário à aquisição das capacidades intelectuais complexas, necessárias ao aprendizado dos conhecimentos técnicos e científicos. Este último, monopolizado pelas classes dirigentes.

[...] para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto. A folha de exame deve ser entregue no final do horário e a rapidez das respostas torna-se um critério de avaliação nas provas orais. Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo (PETITAT, 1994, p. 92).

Referindo-se ao tempo escolar como um dos elementos relevantes na organização da escola, Viñao (1995) argumenta que este é uma construção social historicamente “cambiante”, incorporado não somente por professores e alunos, mas também pelas famílias e pela comunidade. Correia (2003), por sua vez, salienta que esta temporalidade vivida no cotidiano escolar será interiorizada pelos sujeitos como uma estrutura diferenciada do ritmo da vida cotidiana. O tempo escolar é feito de seqüências repetitivas, rotinas, uniformidade de tarefas, intervalos iguais, padrões temporais de continuidade e persistência nos processos. Mas é também um tempo exposto às influências do sistema social e, concomitante, um tempo que “reconhece” os ritmos crono-psicológicos do educando. A multidimensionalidade do tempo escolar é, em efeito, uma multiplicidade de tempos que operam e aglutinam a realidade

¹²¹ “[...] espaços privilegiados para interiorizar e desdobrar a aprendizagem histórica do tempo. O tempo no qual se formalizam atividades educativas representa, neste sentido, uma atividade ou prática social relevante para assegurar tanto a estabilidade como, paradoxalmente, impulsionar e produzir por sua vez a transformação do sistema social. Poder-se-ia afirmar que esta aprendizagem resulta essencial para assegurar a estabilidade e a produção de novas relações sociais” (CORREIA, 2003, p.8, tradução nossa).

escolar.

Esta consciência onipresente de um tempo sempre regulado e ocupado é, para Viñao (1995), uma das características da instituição escolar. Para além da experiência de um tempo instituído, há que se referir às resistências, a outros sincronizadores sociais – múltiplos ajustes socioecológicos que se interpõem aos imperativos temporais externos. De fato, ainda que o processo educativo escolar seja atualmente um dos sincronizadores sociais de maior incidência na atividade humana, que a escola seja das mais eficientes organizações sociais da modernidade, é possível supor que há ali um “[...] tiempo escolar, un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo, una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un ‘hecho cultural’”¹²² (VIÑAO, 1995, p. 72).

Segundo Reguillo (2003), há uma temporalidade no cotidiano escolar que se diferencia da estrutura rítmica da vida cotidiana. Tempo de seqüências repetitivas, de rotinas e de uma uniformidade de tarefas que não se igualam a nenhuma outra nos âmbitos da vida social. O tempo escolar é uma seqüência de acontecimentos, uma sucessão de momentos que refletem o *habitus* escolar. Um tempo que, para Escolano (1992 apud VIÑAO, 1995), precisa também ser interiorizado e aprendido. O recreio, os intervalos, as férias são tempos de interrupção das atividades escolares que marcam o ritmo da escola, em seus diferentes níveis e modalidades. À estrutura de cada nível escolar, uma periodicidade, uma cadência que se instituiu historicamente.

Pesquisas etnográficas e historiográficas, como as realizadas por Teixeira (1998) e Souza (1999), demonstram significativas formas de uso do tempo escolar, instituídas pelos atores sociais que participam da vida escolar. De acordo com Teixeira (1998), no cotidiano escolar, os indivíduos organizam seu tempo fazendo adaptações, pois “[...] os espaços sociais que habitamos têm ritmos e temporalidades outras, que se incorporam, completam e tencionam nossos tempos de escola” (TEIXEIRA, 1998, p. 90). O tempo escolar é, pois, uma construção social e histórica por meio da qual os sujeitos sociais confrontam a escola.

Ao estudar alguns eixos que estruturam o tempo escolar dos docentes, a autora nota que os ritmos da vida social dos docentes não são inerentes à ritmicidade instituída pela escola. Com a duração das atividades escolares (tempo de recreio, calendário, horários de aula etc.) os atores escolares fazem conviver suas condições etárias, seus ciclos de vida, sua

¹²² “[...] tempo escolar, um tempo também diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo, uma construção, em suma, cultural e pedagógica, um “fato cultural” (VIÑAO, 1995, p. 72, tradução nossa).

temporalidade. Teixeira analisa o calendário escolar e confirma ser este uma expressão do tempo moderno, marcado pelo descompasso entre os ritmos biológicos e os imperativos sociais. Mesmo assim, observa-se no cotidiano escolar uma ação instituinte dos docentes que reconstróem o tempo instituído, por meio de suas pautas.

De uma perspectiva historiográfica, Souza (1999) recupera, por meio do estudo da legislação educacional, a conformação do tempo nas escolas primárias do Estado de São Paulo. Num recorte histórico que vai do final do século XIX ao início do século XX, a autora evidencia o aspecto político e os ideais pedagógicos que dimensionavam a organização do tempo escolar e nota que as prescrições formais do tempo escolar atendiam, simultaneamente, às exigências políticas de cada época e às necessidades pedagógicas de imprimir uma forma escolar na aprendizagem.

Souza (1999) debruça-se sobre as diferentes ordenações do tempo escolar, enfatizando os momentos em que atendia a dois objetivos – os interesses de democratização do ensino aliados aos princípios pedagógicos da qualidade no ensino –, até o momento da massificação, em que este segundo critério sucumbiu ao “atendimento à demanda”. A construção do calendário escolar, das jornadas diárias e a definição das etapas de ensino como temos hoje puderam ser desveladas sob uma análise dos documentos e das legislações pertinentes a cada época. Da mesma forma, a organização pedagógica uniforme e homogênea (conteúdos – série, horários de aulas, plano de ensino, plano de aula, chamadas) resultou numa arquitetura temporal que visava a normatização do cotidiano escolar em conformação às finalidades educativas.

Sandoval (2002) fala que o tempo escolar é um tempo geológico, anacrônico com respeito ao tempo veloz da sociedade moderna. Na escola, afirma o autor, habitam temporalidades distintas que dividem a escola em duas regiões de socialização completamente diferentes. Numa delas está a cultura da escola que se move lentamente, propõe um conhecimento arcaico e um modelo de vida que se torna denso e se solidifica no tempo. Noutra está a cultura dos jovens que segue o ritmo da modernidade, influenciada pela ciência e tecnologia e por uma vertiginosa mobilidade espacial e das relações sociais.

Dayrell (2001) afirma que o modo como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos é o que explica o seu fracasso na socialização dos jovens. Em sua organização burocrática, a escola esquece-se de que os jovens são resultado de um amplo processo educativo e que cada um deles tem suas razões para estar ali. Mais ou menos conscientes, amplos ou restritos, os jovens elaboram projetos de futuro e a escola é parte deles. Ao chegar à escola, cada jovem é fruto do conjunto das experiências sociais que vivenciou nos mais

variados espaços. Somente considerando a dimensão da experiência vivida é que o cotidiano se torna espaço e tempo significativos. É essa experiência que faz dos jovens sujeitos socioculturais, pois constitui a matéria-prima por meio da qual articulam sua própria cultura. Os jovens são seres de cultura porque por suas experiências vivenciadas em múltiplos espaços constroem sua própria rede de crenças, valores, visões de mundo e significados que lhes permitirão inserir-se na vida social. Esta historicidade do sujeito jovem impossibilita reduzi-lo à homogênea condição de aluno.

Todavia, a fragmentação, a classificação e a homogeneização são a marca da organização espaço-temporal escolar. Sampaio (2004) enxerga isto em sua pesquisa, ao registrar o distanciamento entre ensino e aprendizagem. Na escola, o ensino de massa é revestido de uma impessoalidade bem descrita pela autora: os alunos são agrupados por séries e classes, em espaços fixos e determinados. A rotina de tempos e ações escolares é fixa, permitindo atender igualmente três mil alunos. O tempo diário é organizado em horas-aula de cinquenta minutos, distribuídos semanal e anualmente por disciplinas. A organização burocrática da escola coloca professores e alunos em seus devidos e distintos lugares. Conseqüentemente, ensino e aprendizagem não se constituem numa relação, mas funções específicas na engrenagem da escola. O professor deve ocupar-se de transmitir igualmente o conteúdo, manter os alunos disciplinados e afastados (desfazer as “panelinhas”), avaliar o aprendizado dos alunos. Estes, por sua vez, devem cumprir suas obrigações, dentre elas, a de aprender sem problemas, uma vez que sua matrícula na série significa conformidade com os níveis estabelecidos. A organização seriada, juntamente com a avaliação, é que delimita objetivos, conteúdos e habilidades a serem adquiridas neste tempo compartimentado e compassadamente determinado pela velocidade da transmissão.

A homogeneização é assegurada, inclusive, pela transmissão coletiva numa seqüência ininterrupta, num tempo sempre curto para dar conta da programação de cada série, pré-requisito para a série seguinte. [...] A norma tácita imposta pela seriação impede a recondução dos que ficam para trás. Entende-se a repetição como o remédio nesta lógica [...] Tarefas em grupo introduzem um elemento perturbador nesta lógica [...] O isolamento e o silêncio durante as provas servem mais para impedir contatos do que para assegurar um clima de concentração [...] (SAMPAIO, 2004, p. 208).

Sandoval (2002) insiste que a homogeneidade da ação pedagógica tende a excluir o diferente, as particularidades individuais e, numa espécie de exacerbação da idéia de igualdade, nivela todos os alunos. Nos processos de fragmentação, os jovens, que entram na escola com seus múltiplos pertencimentos, são reduzidos a uma faceta de suas identidades, a única aceita pela escola, a condição de alunos. Também no seu desejo de aprender, os jovens

convivem com a fragmentação do conhecimento pelas variadas formas de violência escolar que se manifestam nos ordenamentos pedagógicos e culturais.

Na compartimentalização do tempo, a escola vive entre o passado e o futuro, enquanto os jovens vivem no presente. O futuro é o tempo mais publicizado no discurso pedagógico, é a meta da escola. Fala-se na formação dos cidadãos do futuro: homens, pais, dirigentes, profissionais, líderes. E desse modo, encurrala-se o presente juvenil num tempo vindouro. Sandoval (2002) sugere que esta confusão temporal se confirma na preeminência do discurso sobre a prática pedagógica, na natureza distributiva do conhecimento e na percepção que os próprios jovens têm do ensino como um cheque pré-datado, sem valor no presente. Por isso, a proposta da instituição escolar é, para os jovens,

[...] algo que tal vez sea útil en el futuro pero que es estéril para el presente. La educación escolar es un aplazamiento de la vida, una sala de espera, un tiempo de no ser. Por eso es necesario crear una vida alternativa, un presente de ellos, una cultura que les permita ser ahora, un tiempo para ser. Ese tiempo está hecho de relaciones sociales, del aprendizaje de vivir con otros, con sus pares, porque “los adultos viven en otro planeta”. Mientras la cultura de la escuela se centra en el conocimiento, en la disciplina, en el control, en la lentitud, en el atraso, la cultura que los jóvenes practican entre pares se centra en los afectos, en las relaciones sociales, en el aprendizaje de ser hombres de su tiempo¹²³ (SANDOVAL, 2002, p.300).

Os jovens vivem as profundas diferenciações e compassos rítmicos do tempo de nossas complexas sociedades. Todavia, quando se referem à escola, apresentam um sentimento de não pertença e ausência da vida escolar. Na experiência de escolarização, os jovens percebem uma distância efetivamente criada entre aquilo que desejam e aquilo que a escola oferece. É como se o espaço escolar não os comportasse em suas necessidades e interesses. Expressam esta angústia fazendo uma contínua referência à multiplicidade de tempos sociais e versões da realidade com as quais têm que lidar.

Ao definir-se como um espaço privatizado, os jovens se vêem impelidos a construir suas maneiras de coexistir, de adaptar ou de sobreviver à escola. Isto não significa uma negação da escola. Ao contrário, há uma expectativa de construir naquele tempo-espaço uma experiência vital que lhes possibilite relacionar-se com o conhecimento e responder aos desafios do mundo contemporâneo. Sandoval (2002) repara que os jovens encontram

¹²³ “[...] algo que talvez seja útil no futuro, porém é estéril no presente. A educação escolar é um adiamento da vida, uma sala de espera, um tempo de não ser. Por isso é necessário uma vida alternativa, um presente instituído por eles, uma cultura que lhes permita ser agora, um tempo para ser. Este tempo é feito de relações sociais, da aprendizagem de viver com os outros, com seus pares, porque “os adultos vivem em outro planeta”. Enquanto a cultura da escola se centra no conhecimento, na disciplina, no controle, na lentidão, no atraso, a cultura que os jovens praticam entre seus pares se centra nos afetos, nas relações sociais, na aprendizagem de ser homens (e

dificuldades em organizar o futuro, definir seus desejos, construir metas, projetos de vida e esperam da escola, este espaço de construir raízes, sonhos fortes e significativos que façam frente ao horizonte temporal estendido, à fugacidade do tempo presente, das necessidades imediatas e da imprevisibilidade.

Dayrell (2001) argumenta que a dimensão do encontro precisa ser recuperada na relação dos jovens com o tempo escolar. Quando cruzam o portão da escola, os jovens experimentam uma passagem, pois na escola assumem um papel distinto do papel assumido em casa, no trabalho ou entre amigos. Também irá mudar sua relação com o tempo e espaço. Quando falam da escola, os jovens nos informam a necessidade de pensá-la, com seu tempo e espaço tão homogêneos e fixos. Entretanto, esta homogeneidade do tempo escolar não se dilui com a ampliação ou redução de carga horária, mas se enfrenta com a incorporação de uma cultura e de uma leitura do tempo que é concretamente feita pelos jovens. Portanto, ao contrário de dizer que os alunos não sabem, não lêem, não escrevem, não ficam quietos, ou questionar por que não fazem estas coisas, Oliveira (2005) sugere que perguntemos o que lêem, o que consomem, como se expressam. As salas de aula devem incorporar as práticas cotidianas juvenis.

O tempo do recreio, o tempo da entrada, o tempo das idas ao banheiro e das saídas da sala ao término das aulas não são feitos do mesmo modo por crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Assim, respondendo ao questionamento inicial (p. 11), as constantes “demoras” no banheiro e o bate-papo fora da sala podem ser tomados como um tempo de aprendizado escolar e nem sempre como passividade, distanciamento, insujeição ou indisciplina. Em suas observações do cotidiano escolar juvenil, Dayrell (2001) relata que estes são tempos de encontro: o recreio é o momento da fruição da afetividade. É neste tempo que eles conversam, discutem, paqueram. O início das aulas e a saída são dois momentos diferenciados... são tempos de avisos, recados, combinações. O tempo da aula é tempo de ouvir a explicação do professor, de copiar a matéria, de fazer os exercícios, de parar de fazê-los, de fazer prova...

Para os jovens, na escola tudo tem seu tempo. Tempo de aprender, de reaprender, de fazer as tarefas, de corrigir as tarefas escolares, de ser avaliado naquilo que aprendeu. Ao observar os jovens na realização das atividades tipicamente escolares, notamos que há a compreensão de um tempo que não se mede em horas, mas na qualidade da atividade educativa. O tempo que passam na escola tem, para estes jovens, implicação direta com o conhecimento que se aprende na escola. É um tempo significado pelas resistências, desejos,

necessidades e demandas específicas dos jovens. É ainda um tempo significado pelo assentimento e pela convivência com uma escola que não se dedica ao ensino. É aí que emergem as contradições, os paradoxos de estar ou não na escola. Dubet (1991) assinala essa dificuldade que os jovens pobres têm para apropriar-se desta rotina escolar, que se contrapõe às outras formas de sociabilidade construídas fora da escola. Em outros momentos, o tempo de estudos parece não se contrapor ao tempo que os jovens dedicam a outras atividades. E o saber não se restringe aos estritamente escolares. Os jovens demonstram que “estudar” não se restringe às atividades de sala de aula.

Nossas observações e as pesquisas apresentadas indicam que os jovens constroem uma experiência temporal bastante diversa daquela que se constituiu na escola. Contudo, o problema não reside especificamente neste aspecto. A nosso ver, há outros elementos estruturais da organização do ensino e há os condicionantes sociais e econômicos que interferem decisivamente na experiência escolar dos jovens oriundos das camadas populares. Os jovens pobres experimentam um tempo escolar descontínuo. Ora marcado pelas rupturas e reprovações, ora marcado pela rapidez dos processos de formação. Estes sujeitos nos falam do direito a uma convivência escolar com todos os aprendizados nela incluídos, e que lhes tem sido historicamente negado, seja porque a eles é negado um ensino de qualidade, seja porque, pela sua trajetória escolar, são impelidos ao ensino noturno e aos programas de aligeiramento da formação escolar (por meio dos Programas de Correção de Fluxo, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos) que colocam os jovens pobres numa condição de exclusão mais perversa.

Além dos conhecimentos e competências, salienta Dubet (2004), um bem particular produzido pela escola é a formação de sujeitos capazes de elaborar projetos pessoais, de construir as capacidades subjetivas de confiança em si e no outro. No nosso entendimento, essa seria a contribuição mais importante da escola para os projetos vitais dos jovens pobres. E este é um aprendizado que ocorre no tempo escolar. É na temporalidade do cotidiano escolar que circulam práticas, rituais, hábitos que se somam aos saberes escolares.

Tomar os jovens como sujeitos da interpretação do sistema educativo escolar na sociedade contemporânea oferece-nos a chance de enxergar, no interior da escola, os mecanismos de exclusão escolar que afetam mais intensamente os jovens oriundos das camadas populares. Os jovens urbanos e pobres fazem a experiência do tempo na instituição escolar de maneira singular, porque experimentam a *condição* juvenil justaposta a uma *situação* que os difere de segmentos juvenis. Nem vítimas, nem problemas, os jovens dos quais se fala experimentam as desigualdades sociais que historicamente têm-se perpetuado na

sociedade brasileira: herdaram um projeto de sociedade que sequer pretendeu ser igualitário e fazem-se atores em conflito com os valores de uma sociedade que os exclui. Estes jovens são testemunhas do efeito paradoxal da democratização do ensino porque vivem uma experiência de exclusão que se anuncia agora dentro do sistema escolar. A seletividade que antes ocorria na entrada diluiu-se no alongamento da escolarização. Os jovens vivenciam um tempo escolar aparentemente repleto de possibilidades, mas que paradoxalmente é um tempo perdido, sem valor.

Identidades juvenis e escolarização

Conforme explicitado na discussão metodológica, nossa interpretação dos dados empíricos foi construída a partir de três eixos. Destes, elegemos algumas categorias que emergem no cruzamento dos objetivos e das hipóteses com os depoimentos e registros da observação.

No **eixo estrutural**, quisemos abordar os modos de *constituição das identidades juvenis*. Suas identidades são as coordenadas pelas quais os jovens se situam na vida social. E quando falam de si, estes sujeitos se apresentam sob três ângulos: por suas *singularidades*, suas *relações familiares* e suas *redes de sociabilidade*.

O **eixo longitudinal** refere-se às situações que ocorrem ao longo da vida juvenil e muitas vezes na sua margem. Aqui procuramos conhecer *os jovens por suas experiências escolares*. Consideramos, portanto, que a experiência escolar é um processo que se inicia na infância, mas que transcorre no curso da vida. Participa da *constituição identitária* de cada jovem, é marcada por *estratégias de apropriação e recusa*; vivenciada como uma farsa (*entre o sonho e a realidade*), tanto no que concerne às expectativas juvenis quanto para suas *famílias* e, finalmente, associa-se ou dissocia-se do *mundo do trabalho*.

No **eixo interacional**, afirmamos que os jovens e a escola constituem-se mutuamente. E esta ação tem no seu cerne a relação estabelecida com o tempo e espaço. Há um duplo movimento de apropriação da parte dos atores juvenis e de disciplinarização do espaço-tempo escolares da parte da escola. Nesta ação mútua, os atores juvenis reclamam a interlocução com o mundo adulto escolar.

4.1 Eixo estrutural: a constituição das identidades juvenis

*Eu sempre fui sonhador
é isso que me mantém vivo
quando pivete
meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
mas o sistema limita a nossa vida de tal forma
que tive que fazer minha escolha
sonhar ou sobreviver.*

(Racionais MC's– A vida é desafio)¹²⁴

No início do texto, ressaltamos uma relação já existente com parte dos jovens entrevistados. Dos onze sujeitos que se mantiveram na pesquisa, com quatro deles mantive algum tipo de contato anterior. Cláudio, Marcelo, João foram adolescentes assistidos pelo Projeto Meninos e Meninas de Rua quando eu ainda trabalhava como educadora de rua. Não tivemos um contato prolongado porque era um período em que eu estava de saída e eles, chegando. Eugênia, conheci através de uma organização parceira do PMMR, o Projeto Vida Nova. Estas duas organizações tinham muitas afinidades na luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente e partilhávamos o acompanhamento das crianças e adolescentes quando vinham para as ruas. Enquanto o PMMR atuava na rua, o Projeto Vida Nova tinha uma intervenção na comunidade.

Estes *velhos conhecidos* foram minha carta de apresentação ao resto do grupo. Intermediada por eles, a aproximação foi fácil. O reconhecimento como educadora social e militante já me tirava da “confortável” posição de observadora e me trazia para junto do grupo. E dispensava apresentações. Por isso, traçar o perfil dos jovens foi um duplo processo. Em princípio, pareceu-nos desnecessário perguntar-lhes porque as respostas “estariam dadas”. Algumas informações sobre estes sujeitos, coletávamos durante as entrevistas e a observação. Quem eram, o que faziam, onde e como viviam... foram perguntas respondidas quase ao acaso.

Mas somente depois que fui alertada, no exame de qualificação, para a necessidade de uma singularização, de *perfis* dos sujeitos pesquisados no texto é que me dei conta da diferença entre a *minha* descrição e uma *auto-descrição*. Perguntei aos jovens o que diriam sobre si mesmos, como se percebem, seus sonhos, projetos, o que pretendem da vida... A

¹²⁴ A música *A vida é desafio* foi gravada no CD Nada como um dia após o outro em 2002. Disponível em: <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/racionais-mc-s.asp>. Acessado em 20 de fevereiro de 2008.

resposta veio na forma de uma *narrativa*. O brilho nos olhos ao rememorar lembranças da infância, das redes familiares, dos sonhos, dos projetos, das conquistas, daquilo que gostam de fazer e fazem. Também as hesitações, os silêncios para os sonhos desfeitos, o que não foi possível conquistar, os insucessos, o que não se quer revelar “aos outros”. A angústia pelos erros cometidos, perdas familiares ou perdas materiais.

Melucci (2001b) salienta o quanto é significativa esta experiência de narrarmos porque, ao narrar, definimos fronteiras e as superamos, conseguimos estabelecer continuidade e reconhecer o fio que nos ata ao passado e ao futuro. “Narrar quiere decir circunscribir sin cerrar, poner negro sobre blanco, rellenar un vacío, dejando al mismo tiempo abierto el espacio de lo imaginario”¹²⁵ (p.94-95).

Um exemplo interessante da importância deste “exercício narrativo” foi o que aconteceu com João quando dialogávamos sobre a questão da sua escolarização. Falávamos de seu percurso escolar e ele me contava da repetência que lhe ocorreu no ensino médio. Neste momento, João percebe a situação na qual se encontra e, perplexo, reflete sobre isso.

Licinia: [...] *Porque você me falou da outra vez que tinha repetido no segundo ano do ensino médio!*

João: *É, acho que foi isso aí. Na verdade, é que eu repeti o segundo ano e aí depois... É que faz tempo que eu falei e aí eu não me lembro direito... Hoje eu tô com vinte e três anos... Naquele tempo lá eu tinha quantos anos, quando eu fiz a...?*

Licinia: *Vinte e um!*

João: *Vinte e um?*

Licinia: *É... Faz dois anos!*

João: *Há dois anos atrás... É mesmo! (risos).*

Licinia: *E você parou de estudar faz o quê?*

João: *Eu parei de estudar tem dois anos! Naquele tempo que você fez a entrevista comigo, eu acho que eu tava no último ano.*

Licinia: *Você tinha terminado o segundo ano do ensino médio e tava em “DP”¹²⁶ em duas disciplinas... Inglês e química!*

João: *Ah é, pode crer! Cara, você acredita que esse tempo todinho eu tive pra correr atrás dessa “DP” e tô em “DP” ainda! Não peguei e não posso pegar o histórico... Não posso fazer faculdade, porque continuo em “DP” nas matérias.*

Licinia: *Isso foi em dois mil e quatro, você me falou na época... Foi um ano antes de eu fazer as entrevistas! Aí você falou: – Eu terminei, mas tô em “DP”!*

João: *E aí eu continuo em “DP”! Na verdade eu terminei... É que eu fiquei em*

¹²⁵ “Narrar quer dizer circunscrever sem fechar, colocar o preto sobre o branco, preencher um vazio, deixando ao mesmo tempo aberto o espaço do imaginário” (MELUCCI, 2001b, p.94-95, tradução nossa).

¹²⁶ DP é abreviação de Dependência, um mecanismo de avaliação escolar que permite ao aluno obter a promoção/aprovação para a série seguinte, ainda que não tenha sido aprovado em todas as disciplinas. Neste caso, ele vai para a série seguinte devendo cursar as disciplinas em que foi reprovado, além das disciplinas da série para a qual foi aprovado.

“DP” no segundo ano, era matéria do segundo ano! [...] Cara, eu penso todo dia em pegar... Eu penso todo dia em voltar... Ah ...mas num entra na cabeça não! Eu não me vejo fazendo essa matéria, é umas das matérias que eu mais odeio na minha vida!

Outra situação parecida aconteceu quando entrevistava Janaína. Num determinado momento de seu depoimento, ela começa a fazer as contas de quando concluiu o ensino médio, há quanto tempo está “parada” nos estudos, como dizem os jovens, e começa daí a replanejar seu futuro.

Ao narrarmos, adverte Melucci (2001a), estamos relatando a nós mesmos, invertemos parte de nosso discurso e de nossas representações na construção de nossa própria identidade, constituímos-nos como atores e conferimos sentido para nossa ação. E ainda nos relatamos para nós mesmos e para os outros. Enfim, a narração tem a ver com a identidade num duplo sentido: nos constituímos através da narração e através dela nos apresentamos aos outros. Este jogo de espelhos está sempre na base do relato e corresponde mais ou menos à realidade. Toda narração é um conjunto de discursos que pressupõe uma relação entre esta e a realidade. São, portanto, histórias contadas que nunca são coerentes, mas divergentes, desviantes e incongruentes entre si, pois uma relação abriga desequilíbrios e opacidades. Os sujeitos de uma relação são senhores e prisioneiros da própria alteridade, pois nunca possuem um campo por inteiro, nunca são inteiramente transparentes nem para si mesmos, nem para os outros.

Narrar é um dos modos de responder ao desafio da identidade, pois cumpre o papel de definição de fronteiras e de continuidade na nossa existência, na relação passado-futuro. A narração é a maneira de nos reter e nos revelar ao mesmo tempo, como palavra dita e a intencionalidade jamais concluída, como forma de reconhecer e ser reconhecido. “Las narraciones son siempre relatos que los actores individuales y colectivos hacen a alguien y para alguien de las actividades comunicativas que tienen lugar en un cierto contexto relacional. La narración es, como tal, un acto social denso donde es conveniente distinguir algunas dimensiones”¹²⁷ (MELUCCI, 2001b, p.96).

Neste sentido, pudemos observar que os jovens revelam-se a si mesmos, como também nos contam histórias. Cada vez que nos encontrávamos ou nos falávamos ao telefone, vinham com “pedaços” de suas histórias de vida ou reportavam-se a situações, acontecimentos ou fatos que se incorporavam às suas histórias de vida. Entre as gravações, antes ou depois delas, eram muitos os desabafos nos quais os jovens compartilhavam partes

¹²⁷ “As narrações são sempre relatos que os atores individuais e coletivos fazem a alguém e para alguém das atividades comunicativas que têm lugar em um certo contexto relacional. A narração é, como tal, um ato social denso no qual é conveniente distinguir algumas dimensões” (MELUCCI, 2001b, p.96, tradução nossa).

de suas histórias.

Em alguns momentos, sentia que meu papel era mesmo o de ouvinte, alguém para quem se pudesse dizer as coisas que estão “atravessadas na garganta”, expressar as mágoas, as preocupações ou contar algo que gostariam de manter em sigilo. Nestes casos, sobressaíam as conversas sobre a procura ou a falta de trabalho, problemas familiares (saúde, falta de dinheiro), os conflitos intra-grupais, o sentimento de impotência frente às poucas chances de realização pessoal ou profissional. Mas tinha as novidades, os sucessos na procura por trabalho, nas relações afetivas.

Noutros momentos de nossa convivência, era tomada como interlocutora, alguém que podia (e de quem se esperava) expressar opiniões a respeito de uma situação ocorrida no cotidiano, de conflitos entre membros do grupo, dar conselhos, sugestões de como ou o que fazer para resolver determinadas situações. Aqui sabia que, além de ter sido educadora do PMMR – fato que me deu livre trânsito no grupo –, tinha uma relação de confiança estabelecida no contexto da pesquisa, um sentimento de cumplicidade pela participação na vida cotidiana destes sujeitos.

Ao traçar o perfil dos jovens pesquisados, reconhecemos os limites de minha narrativa. Reconhecemos que este perfil era minha versão da versão de uma história que me foi contada. Portanto, se me perguntarem quem são estes jovens, citando Clarice Lispector (1999, p.86), lhes responderei:

Se me perguntassem sobre Ofélia e sua família, teria respondido com o decoro da honestidade: mal os conheci. Diante do mesmo júri ao qual responderia: mal me conheço – e para cada cara de jurado diria com o mesmo e límpido olhar de quem se hipnotizou para a obediência: mal vos conheço.

4.1.1. Os jovens por suas singularidades

Cláudio, 28 anos, branco (afirma possuir traços indígenas), cursando o ensino fundamental. Participa do PMMR desde 1993, quando trabalhava como vendedor de balas nas ruas da cidade e era atendido pela instituição. Veio do Ceará para São Paulo acompanhando a mãe, dois irmãos, um sobrinho, mas já tinha duas irmãs morando na cidade. Viveu com sua família até os 17 anos. Apesar de ter iniciado os estudos na “idade apropriada”, conta que sua trajetória escolar é marcada por interrupções: estudava, parava, retornava e fazia as provas de reclassificação. Lembra-se de que na sexta série interrompeu os estudos faltando um mês para concluir. Comenta que nunca teve residência fixa. Ele e a família estavam sempre se

mudando. Em São Bernardo do Campo, morou com a família nos bairros Demarchi, Vila São José, Silvina, Alvarenga, Batistini. Depois que constituiu família própria, morou em São Paulo (Brigadeiro e Vila Madalena) e agora em São Bernardo (Montanhão, Orquídeas e atualmente no Parque São Bernardo). Hoje trabalha no PMMR como educador social e desenvolve atividades como articulador dos núcleos de base¹²⁸. Há alguns anos trabalha também como fotógrafo *free-lancer*. Na infância e adolescência, exerceu diversas atividades, como guardador de carros, pedinte, camelô, vendedor de jornais, vendedor de balas, assistente de fotógrafo, ajudante de caminhoneiro. Trabalhou nas ruas até os 17 anos. Seus sonhos, ou como disse, suas utopias, são de um mundo melhor, sem violência, sem desigualdades. Sonha em acabar com toda forma de exploração e injustiça. Sempre quis estar num grupo que promovesse a transformação social, mas sente o distanciamento deste grupo que, para ele, manifesta certo descaso em relação à participação e à contribuição para a mudança social. Sonhava também em ser jogador de futebol, mão não se concretizou. Sonhava casar-se com sua prima, como de fato ocorreu. Tiveram dois filhos, um faleceu ainda bebê e outro nasceu com deficiência físico-motora. Viveram juntos por sete anos. Cláudio casou-se novamente e teve outro filho que agora tem cerca de 2 anos.

É uma liderança importante entre os jovens e na comunidade. Em 2004, na ocasião das chuvas e do desastre que matou quatro crianças no Bairro Montanhão, assumiu o papel de negociador junto à Prefeitura para garantir uma moradia provisória para a população que morava nas áreas de risco. Para ele, o núcleo de base é uma referência política local e regional, ocupando um vácuo deixado pelos movimentos sociais em São Bernardo do Campo. Tem um discurso bem articulado sobre a questão da juventude como uma força política que se constitui atualmente e das diferenças encontradas entre os jovens.

Marcos, 21 anos, branco, está cursando o ensino médio. Participa do PMMR desde 2002. Por intermédio do PMMR conseguiu participar do Programa Primeiro Emprego e fazer o Curso Técnico em Mecatrônica, não concluído. Sua trajetória escolar é marcada por descontinuidades. Começou a estudar aos 6 anos, na pré-escola, quando aprendeu a ler. Aos 7 anos iniciou o primário. Quando cursava a terceira série, perdeu a mãe e acabou reprovado por não conseguir acompanhar os estudos. Na quarta série, o pai casou-se novamente e, por causa do trabalho, tiveram que se mudar para o Paraná, o que atrapalhou novamente os estudos. A partir da quinta série, relata que piorou com os estudos e ainda fazia amizades “erradas” na escola. Ficou retido no primeiro ano do ensino médio por três anos. Decidiu

¹²⁸ Os núcleos de base são a forma de organização dos grupos de crianças, adolescentes e jovens que participam

fazer o supletivo, mas teve que interromper e acompanhar o pai que, mais uma vez, mudou-se a trabalho para o interior de São Paulo. Estudou de manhã até a sétima série. Depois começou a estudar à noite e a exercer trabalhos temporários durante o dia. Sua experiência com trabalho, sempre informal, começou aos 10 anos. Ajudava a mãe vendendo roupas e sapatos. Depois trabalhou como ajudante de pedreiro. Tem mais três irmãos e uma irmã, todos do primeiro matrimônio. A irmã é a única que concluiu o ensino médio e já trabalha. O pai estudou até a quarta-série e está desempregado.

Para ele, a experiência de organização dos jovens trouxe a oportunidade de participar do Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre, e de outras atividades que reúnem os jovens. Fala da importância de retornar com os núcleos de base para a comunidade e do quanto esta experiência foi marcante, pois lhe possibilitou encontrar com pessoas que já tinham uma opinião formada sobre a vida e aprendeu muito com isto. Fala ainda que as situações cotidianas, como o envolvimento de jovens com o tráfico, o trabalho, os estudos, a violência sofrida pelos jovens, torna o grupo descontínuo. Considera-se uma pessoa extrovertida, bastante comunicativa, tem facilidade para ensinar, para conversar com as pessoas, mas é um pouco impaciente com as coisas. Seu sonho é fazer uma faculdade de Serviço Social ou Psicologia, pois gosta de ajudar as pessoas. Mas antes, quer concluir o ensino médio, conseguir um emprego e juntar dinheiro para pagar a faculdade.

Sandra, 22 anos, negra, concluiu o ensino médio em 2001. Até a sétima série estudou durante o dia. Da oitava série até o terceiro ano do ensino médio, estudou no período noturno. Participa do PMMR desde 2000. Também participa de outros grupos, como “Rotação”, “Todas Atrevidas” e “Unegro”. Realizou diversos cursos, como: curso de formação de Agentes Sociais, Arte-Educação, Capacitação para o Trabalho. Hoje, dedica-se à música, faz aulas de canto e canta numa banda de reggae. Casou-se aos 19, separou-se há um ano, começou a namorar novamente e acaba de ter uma filha deste último relacionamento. Sandra é irmã de Simone (também participante da pesquisa), portanto, a família compõe-se de três filhas, todas já se casaram e tiveram filhos. Uma delas é separada, estuda fora e a mãe cuida da criança. A mãe é faxineira e salgadeira. O pai também trabalhava, mas aposentou-se por problemas de saúde. Sua experiência com trabalho fora de casa foi como educadora voluntária e como auxiliar de pesquisa. Seu sonho é trabalhar com música e ter sua própria casa.

Janaína, 21 anos, negra, concluiu o ensino médio em 2002, fez o curso pré-vestibular

comunitário EDUCAFRO¹²⁹ em 2004, tentou vestibular FUVEST¹³⁰ em Psicologia, participou do Programa Primeiro Emprego, fez curso de maquiagem e cabeleireiro no SENAC¹³¹. Participa do PMMR desde 2003. Participou da Conferência Nacional da Juventude em 2004. Tem uma família nuclear relativamente pequena. Teve apenas um irmão, que morreu acometido de um câncer raro, tem o pai, que é funcionário público e alcoólatra e a mãe, que é faxineira e trabalha num condomínio há dezesseis anos. A mãe estudou até a oitava série e o pai, até a quarta série. Começou a estudar aos 7 anos e nunca reprovou. Faz questão de afirmar o quanto sua trajetória escolar foi muito bem acompanhada pela mãe, que a matriculava nas melhores escolas da cidade, nunca as do bairro. Considera o trabalho como uma experiência necessária, mas quer fazer faculdade e conquistar sua independência financeira. Hoje trabalha como cabeleireira, fazendo penteados estilo afro. Quer voltar a estudar porque pretende fazer curso superior de moda.

Eugênia, 28 anos, branca, concluiu o Ensino Médio em 1998 e participa do PMMR desde 2001. Também participa do Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, integra o núcleo de base “Acotirene”. Fez o EDUCAFRO, mas parou porque não conseguia acompanhar. Trabalha desde os 14 anos, após a morte da mãe. Começou fazendo pequenos serviços na rua, depois trabalhou como ajudante de feira. Trabalhou como educadora social e hoje trabalha informalmente como auxiliar de pesquisa social. Vem de uma família com sete irmãos, sendo que um deles é falecido. Pai desconhecido. A mãe quase não estudou, só sabia assinar o nome. Os irmãos mais velhos pouco estudaram, até a quarta ou quinta série. A irmã mais nova também fez até a quarta série e o irmão caçula terminou o ensino médio por intermédio do supletivo.

Sonha em fazer uma faculdade, apesar de considerá-lo difícil. Sonho que foi acalentado durante os estudos, pois acreditava que a transição do ensino médio para o ensino superior ocorreria automaticamente. Afirma ter tido importantes referências para ser a liderança social que é hoje, dentre estes alguns professores, os educadores sociais do Projeto Vida Nova e do PMMR. Pela sua participação nestes espaços, pôde conhecer outros países, como Uruguai e Itália, e viajar por outros estados. Tem uma vida, de certa forma, nômade. Já deixou a família para morar em diferentes estados e cidades.

¹²⁹ Educafro, Pré-Vestibular-Comunitário ou outras denominações referem-se a um conjunto de iniciativas surgidas, desde a década de 1990, no seio dos movimentos sociais e Igreja Católica que visa oferecer gratuitamente aos jovens afro-descendentes e/ou jovens oriundos das camadas populares, um cursinho preparatório para o vestibular.

¹³⁰ Vestibular unificado entre as universidades estaduais paulistas, organizado pela Fundação Vestibulares, promovido pela USP.

¹³¹ A sigla SENAC quer dizer Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Diana, 20 anos, branca, interrompeu o ensino médio em 2006, quando cursava o segundo ano, pois tinha que trabalhar. Participa do PMMR desde 2002. Participa também do grupo Acotirene e gosta de jogar futebol. Tem dois irmãos mais novos e quatro irmãs mais velhas. Três delas são casadas. Perdeu a mãe quando tinha 8 anos e mora com o pai e irmãos mais novos. O pai e a mãe pouco estudaram. As três irmãs mais velhas concluíram o ensino médio. Os irmãos mais novos ainda cursam o ensino fundamental. Atualmente não está trabalhando nem estudando, mas deseja retomar os estudos e trabalhar. Diz que seu sonho é trabalhar com carro. Não sabe bem o que fazer, talvez Engenharia Mecânica, porque gosta de tudo sobre carro. Sonha em ter sua própria casa, com “as coisas no lugar”, como diz.

João, 23 anos, branco, ainda não concluiu o ensino médio, pois ficou em Dependência (DP) em duas disciplinas: inglês e química. Participa do PMMR desde 1996. Tem mais sete irmãos, sendo três mais velhos que ele. Frequentava escola desde a primeira infância. Interrompeu os estudos na segunda série, repetiu esta série e depois voltou a repetir somente no terceiro ano do ensino médio. Atribui esta última repetência a problemas com drogas e bebidas. Quando fazia o ensino fundamental, chegou a ganhar uma bolsa para estudar numa escola da rede privada, mas acredita ter desperdiçado esta oportunidade. Com 14 anos, perdeu a mãe, acometida de enfisema bronco-pulmonar e acidente vascular cerebral. Na época, a mãe tinha 38 anos. O pai saiu de casa quando ele tinha 4 anos e morreu na penitenciária quando ele tinha 16 anos. Os pais imigraram de Pernambuco, onde tiveram os três primeiros filhos. Desde a morte da mãe, vive com uma mãe adotiva que chama de avó. Os irmãos menores ficaram sob tutela de um irmão e a irmã mais velha é casada. Sua avó adotiva estudou alguns meses na primeira série, aprendeu a assinar o nome e parou. A mãe também era analfabeta. Entre os irmãos, cita uma irmã que concluiu o ensino fundamental, um irmão que conseguiu chegar ao ensino médio, outra irmã que só concluiu a quarta série, um irmão de 19 anos que interrompeu os estudos. Os dois irmãos mais novos, um com 12, outro com 11 anos estão estudando na série correta, como afirma. Este irmão mais novo lhe chama de pai porque quando a mãe faleceu, era João quem ficava em casa e cuidava dele.

Começou a trabalhar aos 14 anos em lava-rápido e daí passou para o ensino noturno. Também trabalhou como monitor de recreação no Lar Mamãe Clori (casa-abrigo e orfanato para crianças e asilo para idosos); como pesquisador social no PMMR Guarulhos; na Febem¹³² (coordenador de equipe) e atualmente trabalha como voluntário no PMMR São

¹³² A sigla Febem significa Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor que, recentemente, tem o nome Fundação Casa.

Bernardo do Campo. Está buscando trabalho na área social, tem enviado currículos e realizou entrevistas, mas ainda não obteve resposta. Tem o sonho de fazer uma faculdade de Pedagogia ou Serviço Social, trabalhar, conseguir um emprego fixo e remunerado na área de educação social.

Mariana, 24 anos, negra, concluiu o ensino médio em 2000. Participa do PMMR desde 1999. Fez cursos pelo SENAC, estuda música, faz teatro popular, dança, participa do movimento Hip Hop, faz aula de canto em Santo André, participa do núcleo de base “Dandara”, do Movimento Negro de São Bernardo, dos Fóruns de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (municipal e estadual). Mariana tem mais sete irmãos, dois homens e seis mulheres, sendo ela a filha mais velha. Os irmãos não são todos do mesmo matrimônio. A mãe, com quem mora, casou-se duas vezes. Fala com orgulho que todos os irmãos estudam e que na família todos concluíram o ensino médio. Faz teatro e música, de que gosta muito. Quer ser uma atriz famosa e quer ajudar a comunidade. Seu grande sonho é cursar a faculdade, arrumar um emprego formal, pois hoje trabalha ajudando a mãe na feira. Quando terminar a faculdade, quer voltar a trabalhar na comunidade. Pensa em fazer Letras ou Jornalismo (Rádio e TV). Quer trabalhar para a ONU¹³³ e ir para a África. Não pensa em ganhar muito dinheiro, apenas o suficiente para viver e ajudar a família.

Simone, 28 anos, negra, concluiu o ensino fundamental em 2005. Participa do PMMR desde 2001. Também do grupo “Rotação” e faz aulas de canto. Sobre a escolarização, ela conta que até a quarta série estudava pela manhã, mas a partir da quinta série, quando tinha 12 anos, começou a estudar à noite, pois cuidava das irmãs menores. Em seu depoimento, fala sempre que era muito dispersa, não conseguia concentrar-se nas atividades e isto não era observado pelas professoras, já que era “quietinha e boazinha”. Diz que isso é um “déficit de atenção” e que a mãe desconhecia. Aos 17 anos, engravidou e casou-se em seguida. Tem dois filhos com pais diferentes. Quando a conheci, era casada com o pai do filho mais velho. Em 2007, quando retornei para as novas entrevistas, estava casada com Cláudio (também participante desta pesquisa), com quem teve o segundo filho. Simone é irmã de Sandra e tem mais outra irmã. Ela é filha do primeiro casamento da mãe e não conheceu o pai biológico.

Simone e a mãe retornaram juntas para a escola, mas a mãe interrompeu os estudos e ainda não concluiu o ensino fundamental. O padrasto também cursou até a quarta série. A irmã Sandra cursou o ensino médio e a outra irmã está fazendo faculdade. Também o filho mais velho de Simone estuda e está cursando a sexta série. Já teve vários trabalhos: em

¹³³ A sigla ONU quer dizer Organização das Nações Unidas.

consultório dentário, em fábrica de fraldas, em casas de família, em supermercado, em rotisserie, como faxineira (o que faz atualmente), como educadora social, além de fazer os trabalhos domésticos. Simone é sempre muito sorridente e falante. Tem expectativa de continuar os estudos, pois quer cursar uma faculdade. Talvez História. Também gosta de pintar telas, cantar e fazer tricô.

Kátia, 26 anos, branca, concluiu o ensino médio em 2006. Tem mais quatro irmãos, dois homens e duas mulheres. Todos os irmãos são casados, exceto o caçula que, com 17 anos, mora com os pais e é solteiro. Uma de suas irmãs está cursando o ensino médio, a outra concluiu o ensino fundamental. O irmão caçula está cursando o colegial e o mais velho não chegou a concluí-lo. Os pais estudaram até a segunda série, sabem ler um pouco e escrevem com muita dificuldade. Diz que o pai é espetacular em matemática. Kátia, por sua vez, começou a estudar aos 7 anos, mas conta que repetia muito. Repetiu a segunda série duas vezes. Conseguiu concluir a oitava série ainda no Ceará. Quando estudava no Ceará, a mãe vendia *lingerie* para pagar-lhe um curso básico de informática. Três anos depois que veio para São Bernardo do Campo, decidiu fazer o supletivo e concluiu o ensino médio em um ano e meio. Não mora com a família, pois todos vivem no Ceará. Com 17 anos, começou a namorar com o primo (Cláudio, também participante desta pesquisa). “escondido das famílias” e veio com ele para São Bernardo do Campo. Conta que já trabalhou como ajudante de mercado, auxiliar de dentista, atendente em escritório de engenharia civil, balconista, camareira, recepcionista, caixa de açougue, garçomete. Há um ano e meio, trabalha como balconista de uma pastelaria. Considera-se uma pessoa dedicada ao trabalho e ao filho, que tem 5 anos e possui uma deficiência físico-motora que lhe impede de andar. Seu sonho é viajar para visitar os pais no Ceará, pois há nove anos não os vê. Está juntando dinheiro para isso. Quer comprar uma casa e fazer uma faculdade de Psicologia. Outros dois grandes sonhos são ver o filho andando e ser feliz.

Marcelo, 25 anos, branco, concluiu o ensino fundamental em 2001, com 23 anos. Participa do Projeto desde 2000. Entre 2003 e 2004, tentou fazer o ensino médio no supletivo, mas reprovou por faltas. Da pré-escola até a quarta série, estudou em Santo André e tudo transcorreu muito bem, afirma ele. Fica emocionado ao falar desta escola que, para ele, era uma escola perfeita. Ficava no centro da cidade e ninguém tinha nada a reclamar do ensino. Aprendeu a ler já na pré-escola. Quando começou a cursar quarta-série, interrompeu várias vezes porque a mãe tinha que se mudar e teve dificuldades financeiras que a impediam de mandar os filhos para a escola. Desde então, cursou repetidas vezes a quarta série e só

conseguiu passar para a quinta série quando tinha 15 anos. Uma das razões para afastar-se da escola foi ter ido para um lugar “que não era muito bom”, a Febem. Ficou lá um ano e mais seis meses numa clínica. Com 16 anos, começou a fazer o supletivo, interrompeu novamente na sétima série e só retornou à escola para concluir o ensino fundamental aos 23 anos. Outra razão para a freqüente interrupção nos estudos era o trabalho. Começou a trabalhar aos 13 para ajudar a mãe. E, como diz, já fez “de tudo um pouco”. Já trabalhou como office-boy, como vidraceiro, como entregador de leite, puxador de carroça e, principalmente, como ajudante de pedreiro, pois “é o contato” que tem. Hoje, além de ajudante de pedreiro, trabalha também como vigia.

Vive com a mãe e a meia-irmã, com quem não se dá muito bem, afirma. Seus outros dois irmãos do primeiro casamento são já casados e constituíram famílias. No segundo casamento, a mãe teve mais três filhos, dois meninos e uma menina. A mãe separou-se novamente. Um dos filhos mora com a madrinha e o outro mora com o pai. Marcelo conviveu pouco com o pai, somente na primeira infância. Depois o pai retornou para o Piauí e só tornou a vê-lo quando estava na Febem. Conta que o pai é alcoólatra e agredia a mãe quando bebia. Diz que teve muitos sonhos, mas afirma que “quando a gente vai crescendo, vai ficando mais velho, vê que não é aquilo. Não dá, né, não tem como”. Queria trabalhar com paisagismo, decoração de ambientes, mas hoje quer arrumar um “servicinho” no qual tenha garantidos os direitos. Quer muito sair de casa, pois como diz “vive às custas” da mãe. Quer se casar, ter dois ou três filhos. Diz querer ter aquilo que todo trabalhador quer: uma casa, um carro... “uma moradia digna pra dar pros filhos e pra esposa”. Considera-se uma pessoa calma, pensativa e sempre positiva. Gosta de refletir, de pensar “no que aconteceu, o que vai acontecer, o que pode acontecer”. Considera-se inteligente, bastante criativo e calado. Um pouco fechado.

A juventude para os jovens pesquisados

Nos primeiros contatos com o grupo pesquisado, antes mesmo de começar a discutir as temáticas relativas à experiência escolar, notamos que o tema da condição juvenil e das situações que os diferencia como grupo e entre si “prevalecia” sobre a temática da escola. As conversas informais antes e depois das discussões grupais giravam em torno dos desafios e das demandas que estes sujeitos, individual e coletivamente, enfrentavam no cotidiano: desde o tema da organização dos seus núcleos de base, da participação em movimentos sociais até a questão dos filhos, dos casamentos, namoros e, principalmente, do trabalho – contraditoriamente, precoce e inexistente... Tudo isso estava ligado a uma específica

“vivência da juventude” da qual estes jovens demandavam o diálogo.

Por isso, nos primeiros encontros em que tratávamos do tema identidades juvenis, decidi lançar-lhes a pergunta: “*O que é ser jovem?*”

Ser jovem é um bicho de sete cabeças. Primeiro vêm os limites que os pais colocam, depois vêm as vontades, depois vêm as drogas, depois vem ser pai e ser mãe muito cedo, aí depois vem você jovem querendo cuidar de uma criança e você não tem estrutura financeiramente e emocionalmente... (Cláudio)

Para Leccardi (2005), em seus processos de construção identitária, os jovens são *bricoleurs*¹³⁴, pois os “materiais” e as ferramentas que utilizam na construção de suas identidades são aqueles contingenciais. O que resulta deste “trabalho” liga-se às condições e aos meios com os quais são confrontados a cada momento. A construção da própria identidade ocorre em meio a processos que se alteram, se modificam e que fazem da experiência da perda uma condição permanente.

[...] eu passei uma fase que pra eu falar, me relacionar, era absurdo. Eu não tinha vontade de conversar com ninguém, não achava, não sentia que as pessoas estavam se aproximando de mim, eu era agressiva, não fisicamente, mas eu era agressiva mesmo, eu não queria, foi uma idade bastante complicada, eu aprendi a escrever porque nesta época eu agredia as pessoas e depois eu escrevia pedindo desculpas, tinha uma dificuldade tremenda de me expressar em grupos e o que me ajudou a ver, a me expor, a compartilhar... Foi de entender que tinha vários meninos e meninas que tavam vivendo aquilo que eu tava, né? Então assim, eu aprendi a ouvir muito porque eu tinha dificuldade de ouvir. E quando eu aprendi a ouvir e a respeitar as suas histórias, eu aprendi a respeitar a minha também. (Eugênia)

Melucci (2001a) fala desta dificultosa tarefa que é a busca da identidade. Nas culturas tradicionais, a pergunta “Quem sou eu?” era respondida pela família, pelos pais, pela comunidade de pertencimento. Certos ritos de passagem demarcavam a passagem para a maturidade e a superação destas provas permitia aos jovens declarar-se membros efetivos de um grupo. Na sociedade contemporânea, já não somos definidos por um único critério de identificação. Há uma proliferação dos modos pelos quais o indivíduo define-se a si mesmo e há, paradoxalmente, uma carência de sinais definidos de passagem entre uma condição e outra. Hoje, torna-se especialmente difícil para a experiência juvenil, pois estes sujeitos devem fazer de si mesmos a medida frente a estas passagens obrigatórias.

¹³⁴ A autora toma emprestado de Lévi-Strauss (1962) o conceito de *bricolage*, para afirmar que *bricoleur* é aquele sujeito que executa um trabalho com as próprias mãos empregando instrumentos distintos daqueles usados por um profissional. A capacidade deste sujeito é justamente a de adaptar-se aos materiais disponíveis e de construir o equipamento necessário.

Pois é, vamos dizer que este tempo da juventude é pra você decidir o que você quer fazer. Mas nas condições que a gente vive hoje fica difícil ter como decidir isso. Antes a juventude era até os 25 anos, hoje vai até os 29 pra algumas organizações... então se todo mundo fala que a juventude é esse tempo pra definir o que fazer, este tempo só vai aumentar porque tá ficando cada vez mais difícil a gente fazer isso.(Cláudio)

Cláudio, em seu angustiado desabafo, confirma as assertivas de Melucci (2001a). O autor reitera a ausência de sinais que demarcam a entrada no mundo adulto, ao mesmo tempo em que se evapora a fronteira entre a infância e a maturidade. O que tanto Cláudio em seu desabafo como Melucci em suas reflexões dizem é que nossa sociedade cria as condições de abertura e transformação entre a juventude e a idade adulta, amplia o conjunto das possibilidades simbólicas, mas isto não corresponde às experiências concretas da vida que impõe aos sujeitos os seus limites.

A minha mãe trabalhava e eu tive que me virar, que cuidar das minhas irmãs... minha mãe sempre me cobrou muito: “Você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo” e aí eu deixei boneca muito cedo, sempre andei com pessoas mais velhas e assim, acabou que eu tive o D. eu tava com 17 pra 18 anos... aí eu casei e tive que correr atrás, cuidar da casa, do meu filho, do marido, tinha que trabalhar também.. aí eu entrava e saía da escola e foi ficando mais difícil. Eu com 12, 13 anos eu já trabalhava em casa de família. Numa época eu achava isso legal, eu até gostava... mas é aquela coisa: você é grande pra fazer isso, mas é pequena pra fazer aquilo... então é difícil, é confuso, acho que ainda é confuso... eu falo que eu tenho 15 anos ainda, mas é porque eu não aproveitei tanto quando eu tinha 15 anos. Creio que seja isso. (Simone)

Em seus depoimentos, os jovens informam as agruras de viver um tempo em que “o tudo e o nada” são os limites impostos à construção de suas identidades. O que eles nos dizem é que, além das situações de exclusão que lhes afeta desde o nascimento, viver este tempo social mais parece a sucessão de um pesadelo. Se as condições materiais lhes empurram mais precocemente para a juventude, sair da condição juvenil também parece impossível.

Enquanto nas sociedades do passado, os limites eram colocados pela estrutura social e pela condição biológica, atualmente, somos nós que devemos decidir os limites para nossa experiência individual. A falsa ilusão de que vivemos um tempo de liberdade, pleno de alternativas, esbarra na realidade material concreta. A velha conhecida exclusão sócio-econômica ganha novos ares numa sociedade em que a variabilidade de escolhas é ampla. E até mesmo não escolher aparenta ser uma opção, um exercício de autonomia, de liberdade.

Tudo se passa como se a ampliação da faixa etária fosse simplesmente uma tendência à juvenilização dos sujeitos que constituem este grupo etário, a juventude. O que Cláudio nos diz é o contrário. Não se é jovem até os 29 anos porque se quer, mas porque esta fase de

moratória social estende-se na medida em que as condições sociais de realização individual e coletiva são subtraídas dos sujeitos e postergadas para outros momentos do ciclo vital.

O depoimento da Simone também afirma essa extensão da juventude. Começando a trabalhar com 12, 13 anos, a juventude começou mais cedo, isto é, quando ainda devia ser a infância. É por isso que ela se sente com 15 anos. Freitas (2006) declara que, para um grupo expressivo de crianças, o presente é a negação do futuro, pois ao antecipar as formas de vida juvenil e adulta e na obrigação de crescer rapidamente, tiveram expropriadas suas perspectivas de viver cotidianamente o tempo da infância.

É por esta razão que a juventude, de tempo socialmente instituído, institui-se para os jovens como tempo social. É que este grupo de idade, mesmo em condições e situações distintas, vê-se cada vez mais compelido a fixar-se neste tempo, a fundá-lo, fazer deste o seu “próprio lugar social”.

Eu acho que a gente tem um período nosso que é da nossa identidade, que a gente quer se achar, o que eu sou, o que eu quero... na fase dos 18 anos até os 25 anos é uma fase muito importante pra gente saber o que quer da vida, pra gente entender o que a gente quer ser, no que a gente acredita, pra escolher o curso que quer fazer, a igreja que quer seguir... e nesse período de faixa etária que a gente vai se encontrando na sociedade... a juventude é uma idade que começa a pensar... às vezes a gente sente frustração quando a gente tá fazendo uma coisa dentro do grupo e o grupo não te entende... quanta oportunidade a gente dá pro grupo pra nos entender? A gente tem que entender este momento de solidão... olha, de verdade, esse grupo nosso é privilegiado porque é um grupo bastante diverso. (Eugênia)

A complexidade do social afeta a todos nós. Mas os jovens vivem-na com maior intensidade. É que o tempo da vida juvenil, tempo de tomada de decisões, de definir limites, fazer escolhas e abrir-se ao futuro, não é mais um horizonte no qual devem ordenar suas escolhas e comportamentos, erguer pontos de referência para suas ações, é o irremediável presente. Na sociedade do risco, da imprevisibilidade, o tempo juvenil é um tempo de indeterminação e de individualização das biografias. A construção de trajetórias biográficas é “[...] fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada” (LECCARDI, 2005, p.49).

A situação de pobreza na qual estão imersos acentua mais fortemente a precariedade e o sofrimento dos jovens que possuem poucos recursos sociais e culturais para elaborar respostas a um futuro cada vez mais distanciado do presente. Mariana e Cláudio manifestam suas angústias por se sentirem impotentes e por não saberem antecipar-se à velocidade dos ritmos sociais. Suas trajetórias identitárias são marcadas pela ausência de projetos de futuro

ou pela elaboração de projetos curtos, que respondam aos imperativos do aqui e do agora. A autodeterminação, a autonomia na constituição identitária pretendida e imposta pelos novos ordenamentos sociais mais uma vez oculta os “[...] os sulcos profundos traçados pelas diferenças de classe, de pertencimento étnico e, num plano talvez menos evidente, mas não menos poderoso, de gênero” (LECCARDI, 2005, p.49).

Pra mim, ser jovem é totalmente diferente do que eu sinto hoje, porque eu aprendi cedo a ser jovem. Com 12 anos, eu tive que ir pra rua, tive que trabalhar e tive que aprender cedo a cuidar de mim, saber me proteger dos maus elementos... pra mim, eu joguei muito tempo da minha juventude fora por imaginar que quando eu fosse jovem eu poderia conseguir as coisas que eu queria. Por exemplo, eu nunca me imaginava estar aqui... eu achava que ia estar numa vida muito diferente já que eu ia pra escola e meu objetivo era fazer uma faculdade e já estaria terminando minha faculdade, trabalhando no que eu gosto, fazendo o que eu gosto e agora eu tô maior perdidona porque não era isso que eu sonhava e é isso que tá acontecendo. Essa é a realidade que tá acontecendo... Sou jovem e ainda nem me descobri. ...É muito difícil ser jovem no mundo e principalmente no Brasil... o jovem tem que trabalhar, o jovem é muito cobrado, se faz coisa errada vai pra cadeia, o jovem tem que estudar mas o estudo é de má qualidade, mas tem que estudar, tem que se formar assim mesmo, se aparece uma vaga tem mil jovens na fila... isso tá se tornando muito maçante pro jovem. O jovem não tem perspectiva do futuro. Hoje o jovem pensa que tem que tá trabalhando porque tem filho e pensa em dar o melhor pra ele. Mas tem poucos jovens que pensam em fazer faculdade... e tem jovem que faz um monte de coisa e não consegue se encaixar em nada. Eu me sinto um pouco assim... eu sou uma jovem que tem a marca dos preconceitos da sociedade... eu tenho a marca dos preconceitos por várias coisas que aconteceram comigo e que hoje eu tenho medo de não suportar. Então, pra mim, eu sinto que ninguém me entende, ninguém sabe o que eu gosto... eu tenho a marca do preconceito comigo mesma... do que eu faço, do que eu falo, do que eu vivo, como eu sou... (Mariana)

Para Giddens (2002), vivemos “no mundo” num sentido diferente do de épocas anteriores. Viver no mundo da modernidade tardia implica tensões e dificuldades distintas ao nível do eu. Os limites do corpo asseguram uma contextualização no tempo e no espaço locais, mas as transformações do lugar, a intrusão da distância nas atividades locais e a centralidade da experiência conferem dilemas às narrativas identitárias. Unificação versus fragmentação, impotência versus apropriação, autoridade versus incerteza, experiência personalizada versus experiência mercantilizada são os dilemas que ameaçam a atribuição de sentido pessoal e limitam nosso engajamento na construção do eu.

[...] pra mim ser jovem hoje tá sendo uma dificuldade muito grande porque a gente já tem as crises da própria idade, da juventude, das pressões que a gente sofre pra ser jovem, dos desafios que a sociedade nos coloca, a falta de credibilidade na gente que

é absurda... pessoas e educadores que foram jovens que hoje nos cobram essa postura e esquecem que foram jovens também, que viveram essa fase que é conturbada... então pra gente, particularmente pra mim é um desafio muito grande, a gente se decepciona porque a gente quer fazer as coisas e não consegue, a falta de apoio, a falta de estrutura que a gente tem vontade de se organizar, a gente tem muitos desafios e muitas pessoas contra, porque acreditam que o jovem é muito porra louca. Pra sociedade, o jovem quer saber só de drogas, sexo, não tem consciência política e isso não é verdade... a gente tá tentando mostrar aqui que não é... mas o problema é a falta de oportunidade pra mostrar tudo isso... (Eugênia)

Giddens (2002) assinala que, contrastando com o mundo tradicional, onde o controle sobre suas vidas era exercido substancialmente pelos indivíduos, nas sociedades modernas as agências externas assumiram o controle das nossas ações e fomos, com isso, expropriados da tarefa de conduzir nossas vidas. A reapropriação, ao menos no nível da conduta individual, do domínio sobre as circunstâncias de nossa vida, dependeria dos condicionamentos sociais e das trajetórias individuais e grupais. Na contemporaneidade, as agências externas saem de cena e conferem ao indivíduo toda responsabilidade pela construção identitária. Convém, então, perguntar se este indivíduo adquiriu os instrumentos necessários ao enfrentamento das condições sociais adversas e complexas que se lhe apresentam.

Setton (2005) responde que, efetivamente, as biografias individuais não são mais definidas pelas experiências próximas no tempo e no espaço, nem se constroem apenas nos espaços institucionais tradicionais (família e escola). Opostamente, nesta nova configuração cultural e social, as biografias individuais e coletivas contemporâneas são influenciadas por modelos e referências produzidos em contextos longínquos e/ou virtuais. Tudo dependerá do potencial reflexivo dos sujeitos, dos condicionamentos sociais sob os quais orientam suas práticas e ações.

Quando meu pai faleceu, minha mãe ficou daquele jeito dela, muito calmo... Aí ela teve que trabalhar pra cuidar dos meus irmãos... mas ela teve problema de saúde e não pôde trabalhar mais, então eu tive que sair pra trabalhar. Eu não tinha conhecimento nenhum, de nada, mas tinha que acordar quatro horas da manhã pra trabalhar... eu era uma menina de 11, 12 anos. Eu falo que já vivi minha juventude, porque eu fiz muita coisa aos 20 anos. Eu queria fazer um monte de coisas que hoje eu já não consigo fazer. Esse trabalho era um pouco diferente. Eu tive que ser o jovem lá da frente, entendeu... aquele que trabalha, tem família... eu me sentia dona da minha família, eu me sentia responsável, tipo na questão da alimentação, de levar meu irmão pra escola... Eu tinha responsabilidade. Aí chega uma certa idade, você se sente fodido, porque já fez um monte de coisas, fez isso e aquilo, já passei por cinco ONGs. Mas ao mesmo tempo eu não consegui decidir o que fazer. (Mariana)

Margulis e Urresti (2002) declaram que a condição social juvenil não se oferece igualmente para todos os integrantes desta categoria. Os jovens das camadas médias contam com a possibilidade de postergar a entrada na vida adulta ou mesmo de estabelecer certos controles sobre seu tempo biográfico. Os jovens das camadas populares vivem as contradições de um tempo juvenil que, para alguns, é um tempo que já passou, para outros, é um tempo que não virá. Constroem suas identidades no entre, no limbo social, neste lugar onde estão fincadas a promessa de uma vida juvenil plena e a realidade da falta. A falta de recursos sociais e culturais que lhes permitam construir sua própria autonomia, a falta de limites claros, a falta de oportunidades, a falta de referências, a falta de sorte.

Estes jovens também aludem a uma plasticidade, a uma capacidade aterradora de viver no entre. De serem crianças, adolescentes e de serem jovens, ainda que aos poucos, aos pedaços:

Foi nesse momento que eu aprendi a... apesar de muita dificuldade eu vivi minha infância muito bem. Eu gostava de brincar, eu não tinha responsabilidade nenhuma, vivi bastante bem, brincava, corria. Eu tive essa possibilidade de brincar, de correr... mas eu perdi isso muito rápido. O contato meu com a escola, eu pessoalmente ia pra escola porque eu entendia que ali na escola eu ia ter um suporte de alimentação, de fazer algumas coisas pra eu não perder aquela essência de criança que eu tinha. E quando eu saía dali a minha vida era uma loucura. Eu também fui trabalhar na feira muito rápido, eu me senti abandonada pelos meus irmãos mais velhos... porque quando a minha mãe morreu eu tinha três irmãos e eles chegaram e falaram:— Agora é cada um por si. Esse cada um por si, eu levei pra mim assim: “Vou tramar”. E aí eu fui fazer várias coisas. Só que dentro da escola eu não gostava só de estudar não... eu tive vários apoios na escola pra eu não ir pra outro lado, mas dentro da escola eu vivi um pouco essa fase minha da adolescência. (Eugênia)

Novamente recorro à metáfora do palimpsesto, descrita por Martin-Bárbero (2002), para me aproximar destas identidades que se inscrevem nas entrelinhas do presente. Identidades que se gestam num duplo movimento de des-territorialização e des-historicização. Desafiam as adversidades que se interpõem em seu cotidiano, desafiam as instituições que lhes deveriam servir de guia, desafiam as formas de ação coletiva institucionalizadas, desafiam os próprios modelos juvenis e constituem modos singulares de ser e de estar no mundo.

A gente é um grupo de juventude que acredita numa certa transformação social... mas toda a juventude se organiza, mesmo que seja pro próprio uso de droga é juventude organizada, que gosta do skate é um outro grupo, que gosta do teatro é um outro grupo, que gosta de rock, sei lá... mas eu acho que dentro destes grupos tem um sentimento de liberdade muito forte que é reprimido... então eles buscam um espaço

que se sentem bem, pra expor tudo isso. (Eugênia)

Nômades do presente, Eugênia, Cláudio, Mariana, Sandra compõem um universo juvenil que insiste em fazer deste o seu tempo social. Para isto, fazem-se atores na construção de uma identidade coletiva e buscam seus próprios espaços de reconhecimento. Apesar das formas institucionalizadas de ação coletiva, inventam canais por onde expressar seus desejos de mudança. Articulam seus curtos tempos juvenis aos tempos alargados de uma realidade social excludente. Em suas identidades temporais curtas e precárias, mas também flexíveis, mesclam os ingredientes de mundos culturais diversos, reagindo às formas instituídas de ação coletiva e individual e às desiguais chances de individualização.

Tem várias formas de organizar que a juventude acaba participando, às vezes por obrigação, às vezes por necessidade e às vezes por consciência de que tá organizado pode trazer algumas possibilidades... Existem várias organizações juvenis que se organizam como igreja e existe uma parcela que quer se organizar pra mudar a situação do país... Às vezes, os jovens conseguem participar de alguns espaços, mas esses espaços têm limites porque existem sim esses espaços que pretendem aglutinar os jovens, mas esses espaços têm limites que o jovem precisa quebrar... Às vezes, o jovem procura um espaço, se frustra e acaba procurando outros espaços que culturalmente não são tão legais... A gente, por exemplo, parte das pessoas que participavam dos núcleos, fez a experiência de se filiar a um partido, mas chegando lá a gente percebeu que tudo aquilo que era vendido no comercial de TV era enganoso e muitas organizações que a gente teve a oportunidade de conhecer era mais ou menos isso, né, quando a gente conhecia a entidade, os limites que eles colocam pra juventude acabava trazendo problema. (Cláudio)

Em oposição ao individualismo contemporâneo, os jovens constituem suas identidades organizando-se em grupos, multiplicando seus pertencimentos, diversificando seus contextos relacionais. Contraindo-se aos freios sociais que reduzem sua capacidade de fundar identidades definidas e estáveis, os jovens experimentam os muitos modos de pertencer a uma identidade coletiva. Como num *patchwork*¹³⁵, que em sua composição ajusta pedaços de tecidos de tamanhos, cores e formas variáveis e que joga com a textura dos tecidos, os jovens constituem suas identidades de infinitas maneiras, transitam por instituições diversas, habitam nominalmente os espaços do controle e da ordem. Subordinam os tempos e espaços instituídos a seus tempos e espaços instituintes.

Ser jovem não é um pressuposto, é uma “real-idade” em todos os ângulos e sentidos

¹³⁵ Tomamos de empréstimo, esta metáfora utilizada por Deleuze e Guattari (1997). Para estes filósofos, o *patchwork* se diferencia do bordado porque o espaço não se constitui da mesma maneira, pois ali não há centro, um motivo de base é composto por um elemento único.

pelos quais possa ser esmiuçada esta palavra. A complexa e multifacetada realidade juvenil e a idade real de cada jovem só podem ser dimensionados por eles mesmos. Podemos inferir, prever, adjetivar a partir de nossos pressupostos teóricos. Porém, as histórias, as expectativas, as perdas, as conquistas e os desafios que se colocam na vida de cada jovem é que confirmam sua singularidade nesta diversidade juvenil.

Eu acho que cada um com a sua diferença teve que passar por aquele momento: eu vou ter que fazer isso, não gosto de tal coisa... chega um momento em que a gente tem que fazer alguma coisa: ou vai pra frente ou fica estacionado. É um desafio, é uma coisa natural. Não é que a gente diga: “Ah, agora eu tô num momento que eu tenho que crescer”. Não, é a vida que vai trazendo coisas pra gente e a gente vai aprendendo com elas. A gente deixa umas de lado, agarra outras e vai aprendendo com a vida. (Sandra)

Uma condição e muitas situações. É assim que se materializa a experiência social juvenil. Os jovens pesquisados enunciavam suas similitudes e diferenças. O local de moradia, a condição de gênero, o pertencimento étnico-racial e as relações afetivas são algumas das marcas impressas nestas identidades juvenis. Tentaremos nos mover nestes labirintos, caminhando por entre estas marcas.

No que tange ao local de moradia, pode-se afirmar que estes jovens se assemelham. Todos (morando ou não com a família de origem) residem na periferia, na favela. Alguns em “boas” casas, em áreas urbanizadas, com infra-estrutura básica. Outros moram em barracos de alvenaria e em áreas de alto risco no período de chuvas. Alguns, por motivos financeiros, mesmo tendo já seus próprios núcleos familiares, dividem com a família de origem o mesmo espaço (lote ou casa). Há ainda jovens, como Kátia que, após romper o casamento viu-se “obrigada” a manter a independência, pois a família mora no Ceará. Eugênia tem uma vida mais nômade, sai, mora fora da cidade com pessoas ligadas ao movimento social e após um tempo retorna para a casa dos irmãos, também residentes na periferia.

Novaes (2005) reitera que o endereço é um forte critério de diferenciação, porque abona ou desabona, amplia ou restringe acessos. O que para as gerações mais velhas era uma expressão da estratificação social ou do pertencimento de classe¹³⁶, é para os jovens de hoje

¹³⁶ Em *A família como espelho*, Sarti (1996) assinala os sentidos morais que o pertencimento à periferia adquire para os pobres que se consideram iguais sob o prisma de sua localização estrutural na sociedade, mas constroem fronteiras simbólicas de diferenciação entre si: “O espaço físico da cidade materializa as hierarquias do mundo social e a sua utilização responde à condição social dos seus habitantes: na ‘periferia’ estão não apenas os bairros pobres, mas os bairros dos pobres. Os moradores da periferia criam uma identidade que só faz sentido por contraste, compartilhando este espaço geográfico e social como seu local de moradia, em oposição ao *centro*. Morar num bairro de periferia cria um recorte que delimita uma identidade social, revelando uma lógica de

uma forma de preconceito, de estigmatização. Viver em áreas urbanas subjugadas pela violência, pelo tráfico e pela corrupção policial torna-se um problema para acessar o mercado de trabalho. Em muitos casos, os jovens vêm-se impelidos a, estrategicamente, ocultar o real endereço e a lançar mão de endereços de parentes de bairros próximos, de caixa postal, entre outras estratégias.

Para o acesso às “boas escolas”, o endereço representa também um impedimento. Com a descentralização do ensino, o acesso à escola fica restrito ao local de moradia. Conseguir vaga numa “boa escola” é um trabalho extenuante para as mães que desafiam as restrições e orientações do sistema de ensino. Janaína e Simone são dois casos em que o fato de estudar em escolas melhores ou piores diferenciou suas experiências escolares.

Simone lembra com certa amargura de suas primeiras experiências escolares:

Detalhe, essa escola que eu estudei, ela é a pior escola que existe em São Bernardo, ela é uma das piores [...] Eu conheço os alunos dessa escola e sei que essa escola foi piorando! Na época que eu estudava, há vinte anos atrás pra hoje, ela só foi piorando, ela não melhorou nada e fora que você entra dentro dessa escola é uma coisa horrível, parece prisão porque é tudo... A cor é feia, é cheio de grade e é isso, eles te dão isso, você estuda nisso... Então não te incentiva em nada! Eu não me esqueço a cena de eu entrando, meu primeiro dia de aula, eu entrando na escola... Eu me lembro da cor, eu me lembro do cheiro e era uma coisa horrível! (Simone)

No entanto, Janaína, por intermédio da mãe, teve acesso às “boas” escolas públicas da cidade. Fala disso com orgulho porque, segundo ela, as oportunidades de convivência e de ensino não são as mesmas entre estas escolas:

Janaína: *Estudei em escolas regulares, minha mãe nunca deixou eu estudar nas escolas que a prefeitura indicava, da relação de escolas ela sempre procurava a melhor...*

Licinia: *Como é que ela fazia pra te colocar...*

Janaína: *Minha mãe... foi bem assim... Ela não queria que acontecesse nada comigo, com a gente... comigo e meu irmão [...] Então como ela trabalhava nas casas do bairro P., as patroas delas falava: “Essa escola é boa, porque o ensino é bom”. E ela colocava a gente lá. Essa escola só tinha filhinho de papai, pouquíssimos negros... Assim, na época da escola, ela ia escolher, ela sabia que as escolas daqui tinham má fama. Meu pré eu fiz no centro, da primeira à quarta série eu fiz perto do centro... o ginásio fiz numa escola do centro e o ensino médio também. Sempre em escolas regulares para boas, nunca estudei na escola tipo essas daqui.*

segmentação que ultrapassa os limites da localidade e desenha os contornos do espaço físico da cidade de acordo com a localização social de seus habitantes. Desta maneira, mesmo que os pobres estejam em toda a parte nas cidades, é na periferia que se observa e se identifica mais claramente sua maneira de viver. [...] Compartilhar este espaço nas cidades, entretanto, não é o que os faz pobres, mas é por serem pobres que o compartilham” (p.104).

A experiência que viveram nestas escolas marcou profundamente a vida escolar de Simone e Janaína. De tal modo que a primeira reitera em seus depoimentos as diversas tentativas de sair dali e mudar de escola. A segunda ressalta o quanto foi positivo este esforço e esta percepção que a mãe teve da necessidade de “correr atrás” de uma formação escolar melhor para ela. Janaína conta, inclusive, que os contatos de trabalho da mãe (as patroas) é que lhe davam as dicas e lhe ensinavam o “caminho das pedras” para conseguir vaga em tal ou qual escola.

Estas minúcias particularizam a condição juvenil e acentuam as diferenças entre os sujeitos no próprio local de moradia. É o que Simone nos faz crer quando declara que tem evitado matricular os filhos nas escolas do bairro.

Simone: *Eu não vou colocar meu filho naquela escola, porque aquela escola é problema!... É ruim isso, pensar isso... Porque a gente poderia tentar organizar as pessoas pra mudar isso, mas é tão difícil a gente conseguir organizar as pessoas pra mudar essa realidade da escola, que acaba pensando... “Eu vou colocar ele em outra, porque é muito melhor!” ... E foi o que eu fiz. O D. nunca estudou numa escola próxima da minha casa, eu sempre paguei “perua” pra ele! Ele tá na sexta série e ele continua indo de “perua”... Quer dizer, é ruim isso... É ruim você olhar e ter que selecionar a escola que seu filho vai estudar.*

Licinia: *E como é que você faz essa seleção? Como é que você descobre qual a escola?*

Simone: *Nossa, eu fui em vários bairros... Nos melhores bairros! Tem que ir nos melhores, porque aí você vê que assim... a diferença que é de uma escola próxima da minha casa pra uma da P. ou até mesmo do B. pra uma escola daqui da L., que no caso é horrível! É teto caindo, é parede tudo suja... É uma bagunça... É uma coisa triste que não dá pra você pôr uma criança! Eu e o Cláudio fomos atrás de ver uma vaga nas escolas, aí a gente foi lá e não dá! É feio demais, é triste e bagunçado! A escola foi pintada há muito tempo e tá feia, tá tudo feio! Aí você vai no B. é outra qualidade a escola... É a mesma administração municipal, mas as escolas são tratadas de forma diferentes! A escola que o J. estudava é linda...E aí agente ia tirar ele de uma escola bem estruturada pra colocar ele numa escola horrível? Não dá! E aí a gente conseguiu uma vaga no B... O D. também estuda no B. e o João estuda no M. ... a estrutura dele é um pouco melhor. A do B. onde o D. estudou é três vezes melhor! Então, a gente começa a ver por aí...*

No tocante às relações de gênero, ser mulher ou homem é mais uma adjetivação que se cola ao substantivo jovem. Às diferenças nos papéis que cada um dos sujeitos desempenha na vida cotidiana, somam-se as relações entre os sexos e a diferença no universo masculino/feminino. Ser homem ou mulher impõe limites, restrições em distintas áreas da

vida social. Também o campo de possibilidades se reduz ou amplia quando este critério impera sobre outros.

O corpo simboliza um lugar privilegiado da diferenciação feminina. Mas é também no corpo que está impresso o pertencimento étnico racial. A cor da pele – os traços que conferem beleza segundo os padrões estéticos –, o cabelo e até mesmo a indumentária são canais de expressão e de negação da feminilidade. Como ser negro está “na moda”, mulheres negras e consideradas belas são alvo de constantes elogios e disputas entre os homens. Sandra e Janaína são duas jovens que marcam presença por sua beleza, ainda que num padrão estético pautado na branquitude. Assumem sua identidade étnica e fazem do cabelo e do corpo o lugar de enunciação desta identidade. Nos modos simples e despojados de vestir-se dão relevo às cores que contrastam com suas peles e com os traços do rosto.

Cumpra destacar os reverses deste tipo de identificação racial. Por serem belas estão socialmente respaldadas pela ideologia do branqueamento. São negras, mas... são bonitas. Já Mariana é o reverso da beleza. Mulher, pobre, negra e obesa. Não bastasse isso, é jovem. São atributos que, na esfera da subjetividade, da autopercepção, divergem até mesmo de suas próprias expectativas. Ela esperava que, por seus diversos pertencimentos, pela sua participação em movimentos e projetos sociais, fosse capaz de lidar com os estereótipos que pesam sobre sua identidade. Mas não é isto que ocorre. Contrariamente, Mariana revela que “saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas” (SOUZA, 1983, p.17).

Então pra mim a escola vinha em primeiro lugar, eu sempre quis ser a primeira aluna da sala, falta eu não tinha. Se eu tivesse uma falta pra mim era um sofrimento [...] Eu nunca tive um sapato novo pra ir pra escola, nunca tive uma roupa pra ir pra escola, né... E acho que por isso eu valorizava tanto a escola. Mas pra mim, eu sempre pude perceber o preconceito que tinha na escola em relação da cor, de você ser mulher, do seu jeito. Na escola eu era a mais escura da sala... Não tinha quase negros na minha sala de aula... Hoje têm muitos. Então, hoje quando eu me lembro dá vontade até de chorar quando eu me lembro dos conflitos, das brigas entre meninos e meninas, as disputas que tinham na sala de aula... (Mariana)

Mariana conta que na escola detestava sair para o recreio, que tinha vergonha de merendar, de ficar na quadra e, por isso, preferia ficar na biblioteca durante os intervalos. Expressa um sentimento de impotência ante as exigências sociais que lhe foram impostas desde criança e que ela continua a manter sobre si. Gomes (1995) salienta que a conscientização do ser negra pode ser tão intensa para a família que tenta transformar isso

num marco positivo. Ser a melhor na escola, destacar-se nos projetos de que participa, empenhar-se para estar em todos os lugares e eventos... Era o que se esperava de Mariana e de seus irmãos. Se na família – matriz da construção identitária – ela vivia a ambígua afirmação de seu pertencimento étnico-racial, na escola não tinha referências negras com as quais pudesse partilhar suas dores, como ela mesma afirma.

No que concerne às relações afetivas, pode-se dizer que são inteiramente eletivas. Quando a atividade sexual toma parte destas relações, dispensa-se a constituição de uma família para vivenciar as relações amorosas. Dizendo isto não queremos afirmar que tudo “são flores” nas relações amorosas juvenis. Pelo contrário, a dissociação entre satisfação amorosa e satisfação sexual é uma contradição experimentada pelos jovens em seus relacionamentos. Isto porque a mesma incerteza que acompanha a constituição identitária, ressalta Melucci (2004, p.138), “é um componente estável das relações entre homens e mulheres, os elos são muito frágeis e as relações são mantidas ou rompidas com base em escolhas que devem ser continuamente afirmadas”.

Esta incerteza que acompanha as relações interpessoais, Bauman (2005) chama de ambivalência de nossa “líquida” era moderna. O amor, a parceria, os compromissos, os direitos e deveres que acompanham as relações afetivas são objetos de atração e repreensão, desejo e medo. Os contextos culturais não garantem equilíbrio e estabilidade. A livre escolha, os labores da vida conjugal, a precariedade nas condições existenciais concretas aumentam o sentimento de incerteza quanto ao futuro e os sujeitos já não estão mais certos de que a continuidade da relação afetiva vale o investimento.

Um momento em que pudemos acompanhar de perto as ambíguas identidades juvenis foi ao discutir a temática família e ao observá-los nesta relação. Aqui, se apresentam as recomposições familiares forjadas em meio às situações de perda e de grande vulnerabilidade social e material que distingue os jovens de um mesmo grupo entre si. Mas também aqui, revelam-se os encontros e desencontros amorosos, os flertes, o “ficar”, as novas composições familiares que retratam as instáveis construções biográficas juvenis no masculino e no feminino.

4.1.2 Os jovens por suas relações familiares

E aí também, pelo tempo que a minha irmã tá fazendo faculdade, é um tempo que quando acabar a minha mãe já vai poder começar a me ajudar, se eu tiver trabalhando ou não, só vou ter ela pra contar! Então é porque até a gente meio que se organizou entre nós, sabe... Porque ela teve a vontade primeiro de fazer faculdade,

então ela acabou os estudos dela, que ela fazia magistério, né [...] Ela acabou e ela já queria fazer a faculdade. Então, já que ela tinha vontade, a gente sentou e conversou e [...] “Ah, então vai você primeiro!” E eu já tava envolvida com a música [...] E ela tem mais dois ou três anos de curso, eu acho... Então, até ela terminar, eu tenho tempo de pensar. Pode acontecer de eu antes querer fazer faculdade, né... (Sandra)

Em *A família como espelho*, Sarti (1996) declara que família é uma linguagem por meio da qual os pobres traduzem o mundo. Toda possibilidade de negociação e de atuação no mundo social passa por caminhos em que seja possível falar esta linguagem. Negar sua importância como tradução do mundo social é falar um idioma incompreensível. A noção de família define-se em torno de um eixo moral. Existe um princípio de obrigação moral que fundamenta a família, estruturando suas relações. São as redes de obrigações que delimitam os vínculos e a extensão da família entre os pobres. Dispor-se a estas obrigações morais define o pertencimento ao grupo familiar. A noção de obrigação sobrepõe-se aos laços de sangue. Porém, a relação entre pais e filhos constitui-se o único grupo em que as obrigações não se escolhem, as outras são seletivas.

Eu também acho que a família vem em primeiro lugar. Mas assim, o trabalho... Desde que eu tinha 10, 11 anos, eu tinha um sonho... eu queria me formar... Hoje eu sei que as portas tão fechadas, né... pra mim, hoje, eu acho que não dediquei tudo de mim, pra atingir meu objetivo. Tudo que eu ralei eu deixei de lado... meu trabalho era esse... Mas hoje o trabalho vem em primeiro lugar, depois a família e o lazer. [...] a escola sempre foi um objetivo meu, da minha família, primos que são advogados, médicos... e hoje se eu fosse organizar isso aqui eu faria assim: família, trabalho, escola, lazer e atividades sociais. (Mariana)

Esta “organização” à qual refere-se Mariana era parte de uma dinâmica grupal em que solicitei aos jovens que descrevessem seus cotidianos. Após esta descrição, discutimos a propósito das instituições pelas quais eles circulam com maior frequência. Elencaram a família, escola, trabalho, PMMR e outros grupos. Solicitei então que fizessem uma ordenação, hierarquizando cada uma delas pelo tempo despendido e explicando isso. E Mariana reflete sobre seu afastamento do núcleo familiar, as razões para isso e a necessidade de retornar em busca de aconchego, de colo:

Há um ano atrás eu dividia assim: escola, atividade social, família, lazer e trabalho. Mas hoje eu coloco primeiro a família, porque sem a família você não consegue nada. Porque lá fora você pode ter amigo, ma ... Hoje eu coloco família, escola, lazer, atividade social. Antes eu colocava muito a atividade social em primeiro lugar, mas hoje minha família tá em primeiro lugar. [...] eu agora tô num momento mais família. Acho que eu tava precisando da minha família... assim, de um pouco de colo. (Mariana)

A família ou as redes familiares são o lugar do afeto e o palco dos conflitos, afirma Sarti (2004). Na relação com a família, os jovens são o outro, o sujeito que reclama sua alteridade, que busca demarcar sua identidade e dar sentido à sua existência pessoal. Mas também o jovem é quem introduz os “outros” necessários à sua existência pessoal: seus grupos de pares, seus espaços de pertencimento, os referenciais pelos quais constrói sua identidade. A disponibilidade da família em aceitar e dialogar com estes outros será determinante nas relações familiares.

Sarti (2004) informa que, na ausência de rituais de passagem para a vida adulta, o jovem vive seu lugar na família como o da contestação. Suas formas de contraposição ao mundo adulto nem sempre são sintoma de rebeldia. Muitas vezes, manifesta-se aí uma forma de protagonismo que o transforma em agente de solução para seus problemas. Deste ângulo, reafirma-se o que já foi ponderado por diversos autores: nascidos na contemporaneidade, os jovens são os únicos que podem explicar os problemas que vivem, bem como são os únicos capazes de encontrar as soluções.

Melucci (2001a) declara que também os adultos são afetados por estes conflitos e por isso o diálogo aberto é o ponto de encontro entre os jovens e suas famílias. Ater-se à sua sabedoria convencional ou abdicar de sua maturidade, de sua tarefa educativa são dois caminhos alternativos para os pais, porém difíceis para a resolução dos conflitos.

Eu acho assim, a família eu já tive vários atritos com ela. Mas eu sei que ela quer um lugar pra eu tá trabalhando. Pra eu dar um jeito de ter meu dinheiro, minhas coisas. Minha mãe mesmo pergunta: “O que você tá fazendo? Você fica se doando, doando suas coisas, suas roupas e quando você vira as costas eles falam de você. O que você tá fazendo lá?” Eu acho que a minha mãe quer que eu trabalhe primeiro pra comprar minhas coisas e o tempo que eu teria pra lazer, pra me divertir eu faço trabalho social. Ela fala pra eu arrumar um lugar pra trabalhar, menos o Projeto. Ela fala que tudo na minha vida é Projeto. (Mariana)

A dimensão do conflito deve ser encarada de modo menos etnocêntrico, como adverte Sarti (2004). Principalmente no que se refere à relação da família com os jovens. É preciso abandonar o caminho da idealização ou da naturalização que pesquisadores, educadores, professores e os que estão fora do círculo familiar tendemos a projetar sobre as famílias. Não existe família ideal, o que existe são realidades sociais nas quais se constituem os vínculos familiares. Assim como a unidade biológica de reprodução não é o modelo a ser seguido.

Uma vez reconhecido que cada família tem seu formato, seus problemas, necessidades e suas formas de resolução de conflitos, pode-se identificar que, em muitas situações, os jovens e suas famílias sofrem as intervenções que inibem ou desqualificam suas capacidades

na resolução dos conflitos.

Quero provar o contrário pro meu pai que fica falando que eu vou virar vagabundo [...] que se eu continuar assim ele vai me jogar na rua... que esse projeto não me ajuda em nada, que eu não tenho nenhuma experiência pra querer trabalhar com esses meninos de rua... “Que experiência você tem pra passar pra esses meninos de rua?” Ele fala. Esses dias atrás, ele me criticou porque eu andei usando drogas... mas eu parei e ele falou que ia me entregar pra polícia [...](Marcos)

A questão da drogadição e da sexualidade (escolhas ou indagações existenciais) são aspectos da vida cotidiana difíceis de encarar pelos próprios pais. Estes temas tocam profundamente em suas referências culturais ou mesmo em hábitos socialmente aceitos ou rejeitados como fumo, alcoolismo ou outras formas de dependência química. A não aceitação da homossexualidade ou da dependência química é uma solução que a própria família encontra para remeter-se à idealização do mundo familiar transformado numa referência positiva, para o qual todo o resto é encarado como desvio ou anormalidade. A aceitação é, por sua vez, uma forma de resignação das famílias que atribuem à “vontade de Deus” ou a um destino previamente selado. No caso dos jovens pesquisados, pude observar que são poucos os que encaram, de fato, tais situações vividas tanto pelos familiares como por eles mesmos. O alcoolismo e a drogadição são dois problemas que afetam suas relações familiares, afetivas e os demais aspectos da vida social, mas são pouco focalizados em seus depoimentos.

Ainda contestando o olhar idealizador e naturalizador da família, Soares et al (2003) discutem o tema da “desestruturação familiar”. Esta forma preconceituosa de classificar as famílias, especialmente as famílias pobres, tende a reportar-se aos arranjos familiares desqualificando o papel que cada sujeito desempenha no seio da família. Nas famílias chefiadas por mulheres, a autoridade paterna desloca-se para o filho mais velho. O mesmo ocorre no papel feminino. Caso a mãe-esposa-dona-de-casa esteja impossibilitada de exercê-lo, desloca-se para outras mulheres da família, de fora ou dentro da unidade doméstica (SARTI, 1996).

Estes novos arranjos reinstituem o valor social e simbólico da família na vida social. Nela os jovens desfrutam o sentimento de pertença, de segurança afetiva e emocional tão fortemente descrito em seus depoimentos. Nela, os jovens organizam suas biografias, restabelecem vínculos. Ainda que marcadas pela precariedade, por sucessivos rompimentos, perdas e mesmo situações de violência doméstica, as redes familiares têm uma presença efetiva na constituição identitária juvenil.

Os jovens em seus “novos” arranjos familiares

A independência familiar e a composição de novos núcleos familiares são um caminho traçado social e culturalmente. Em que pesem as dificuldades financeiras e a instabilidade emocional que as escolhas acarretem, principalmente quando estas “escolhas” são forçadas e antecipadas por uma gravidez precoce ou indesejada; as expectativas, tanto dos jovens como de suas redes familiares e do seu entorno são de que em algum momento da vida adulta construam suas próprias referências familiares. De fato, esta realidade que recai sobre 20% da população juvenil brasileira na faixa etária de 15 a 24 anos tem seus elementos diferenciadores¹³⁷. Abramo (2005) salienta que o casamento é uma realidade de maiores proporções para as mulheres. Em consonância com estes dados, em nossa pesquisa quatro dos onze jovens pesquisados são casados. Destes, três são mulheres.

Pais (1993) sugere que, em função deste aspecto cultural, o problema do desemprego interfere sensivelmente na independência familiar masculina e feminina. Em geral, as jovens vêm-se empurradas ao casamento e à maternidade. É que no caso das mulheres, além da inserção laboral não ser “o critério”, sua função na hierarquia familiar está mais relacionada à casa, à maternidade e ao cuidado dos filhos. É “normal” que as mulheres abdicuem do trabalho e dos estudos para cuidar da casa e dos filhos, como se observa no depoimento de Simone.

Depois, no outro ano eu comecei a estudar e saí de novo... E aí no outro eu comecei a estudar e saí de novo e aí foi logo quando eu engravidei do D., quando eu tava com dezessete anos. Eu não estudei quando eu engravidei do D... Eu não tava estudando naquele ano! Aí, quando o D. tinha uns três meses que eu comecei a estudar de novo, só que aí com esse negócio de amamentação e eu tinha medo de deixar ele sozinho... E acabava que a minha mãe trabalhava e ele ficava com a minha irmã e a minha irmã tinha 10 anos... Então deixar um bebê com uma menina de 10 anos não dá! Aí, eu saí da escola e parei... Aí, eu só fui estudar de novo quando o D. já tinha uns 6 anos! (Simone)

Algumas resistem a esta imposição familiar e social e sonham outros destinos: a realização pelo trabalho, pelos estudos... Mas no fim, o que lhes sucede é o matrimônio, a gravidez reiteradamente não planejada, protelando para mais tarde o cuidado de si. Em sua

¹³⁷ Decerto que há outros componentes na relação entre independência da família de origem e constituição de um novo núcleo familiar. Abramo (2005) ressalta que a situação juvenil se diferencia ao se analisarem as condições de renda e escolaridade: apenas 10% dos jovens com ensino superior são casados, enquanto isto se sucede com 43% dos que têm ensino fundamental incompleto (quarta série). Estes dados informam a probabilidade de que o casamento seja um fator de interrupção nos estudos, como ocorreu com Simone. Quanto à renda, somente 5% dos jovens com renda mais alta (acima de dez salários mínimos) são casados, contra 30% dos jovens com renda mais baixa (menos de um salário mínimo) que já têm seus núcleos familiares.

última entrevista, Sandra me contou que estava grávida. Disse que agora a família estava contente, pois ela era a única sem filhos. A mãe e as irmãs estavam já inconformadas com a situação. Apesar de feliz, ela sabia que a gravidez não foi planejada e agora terá que pensar o que fazer, pois não há espaço na casa para mais uma família.

Todavia, por suas experiências culturais diversas, muitas jovens buscam conciliar os compromissos familiares (na maioria das vezes, desigualmente distribuídos) às suas demandas por autonomia, seja pela busca de inserção laboral ou pela escolarização. Em conversas com Kátia e Simone, pudemos confirmar isto. Kátia falava da vontade de estudar, mas que teve que negociar isto com o parceiro, ao ponto de optar pelo supletivo mesmo querendo fazer o ensino regular.

Minha dificuldade maior em aprendizado foi quando eu cheguei aqui né, acho que devido ao supletivo mesmo, acho que se eu tivesse feito o ano normal... primeiro, segundo e terceiro, os três anos, eu teria aprendido mais. Só que como eu tava num relacionamento, pensava em ter filho e pensava em trabalhar, eu falei... Quanto mais rápido for o meu estudo, mais tempo vai me sobrar pra mim trabalhar e pra mim cuidar da minha família né, pelo fato de ter filho... E aí, acabou nem compensando né! Antes eu tivesse estudado um ano, dois anos e três anos, eu acho que eu teria aprendido mais, seria mais satisfatório pra mim. (Kátia)

Melucci (2004) explica que a passagem da monarquia masculina para uma diarquia também cria um equilíbrio instável nas relações de poder. No momento em que as mulheres assumem seus pontos de vista e reivindicam sua legitimidade cultural, tornando visível a diferença, há uma sobrecarga emocional no âmbito da vida conjugal. Também Simone conta que deixou de trabalhar para cuidar da casa e da família. Mas, quando começou a participar de movimentos sociais e decidiu retomar os estudos, teve dificuldades com o primeiro marido.

Quando eu parei de trabalhar eu fiquei um tempo em casa, pro meu marido tava maravilhoso. Eu fiquei em casa, cuidando do menino, da casa, pintando minhas telas... pra ele tava maravilhoso. Eu só participava de algumas reuniões. Aí eu comecei a participar de alguns encontros, fui pra Brasília, aí veio o Fórum Social Mundial, o PMMR... aí o homem já tá atacado e doído pra arrumar um trabalho pra mim. (Simone)

As jovens pesquisadas transformam estas escolhas e dificuldades em retalhos do *patchwork* em que se tornarão suas identidades. Enquanto contava de sua separação, da decisão em deixar o filho sob a guarda do pai, Kátia o fazia sem nenhuma negatividade ou angústia. Analisava sua situação pessoal, as necessidades de cuidados especiais que seu filho demandava e mostrava-se satisfeita com o resultado de tudo que viveu. Ao falar do convite de

seus pais para retornar à convivência com a família de origem, ela foi enfática:

[...] pra mim, ir pra morar na casa dos meus pais, pra mim depender deles é muito difícil. Mesmo que eu arrume um emprego, o salário de lá é mínimo, é muito pouco... Dá pra sobreviver, porque se você não pagar aluguel, o que você tirar é pra você se alimentar... Dá, mas eu acho que eu não tenho mais pique não, eu não tenho mais... Ficar morando na casa do meu pai e da minha mãe, eu acho que não vira mais. Eu gosto da minha liberdade, da minha privacidade, da minha independência. Eu moro aqui sozinha, “de vez em nunca” o meu namorado vem aqui... Eu vou mais no bar dele do que ele vem aqui. Eu gosto dessa independência! [...] Eu gosto assim de liberdade. Às vezes eu sinto falta, às vezes eu sinto uma carência, um vazio assim, mas eu gosto assim, eu gosto de viver assim... Gosto da minha liberdade, de fazer as coisas na hora que eu quero... Se eu quiser fazer comida eu faço, se eu quiser arrumar a casa eu arrumo... (risos). É muito bom! Então, hoje eu me sinto tão liberta, eu me sinto tão livre, eu me sinto tão... Sabe? Eu posso dizer assim, que tem muita coisa que falta, mas eu me considero uma pessoa feliz... Eu consegui alcançar a minha liberdade, a minha independência... Eu consegui me manter, sem precisar que alguém me mantenha! Eu consegui minha independência... E eu me considero uma vitoriosa! Eu acho que falta muita coisa ainda... Que eu ainda quero, que eu ainda busco... Mas hoje, eu me sinto feliz do jeito que eu estou! Passo por alguns sufocos, algumas dificuldades, mas todo mundo passa, né! (risos)... Não tem como! (Kátia)

Nesta cultura de gênero que reserva aos homens a vida pública e às mulheres o mundo privado e familiar (SARTI, 1996), os jovens sentem que sua autoridade é fundada no papel de provedor. É o trabalho que define sua capacidade de constituir família:

É assim: a família não fica falando assim: “Você tem que estudar, você tem que terminar e tentar fazer uma faculdade... tenta, pelo menos...” você não ouve isso... não é isso que você ouve... você ouve que vai construir família, vai ser peão em algum lugar... que você vai arrumar emprego, mulher, vai ter três filhos pra dar os netinhos pra mãe... eu também não me lembro até hoje de um dia que eu pensei em fazer faculdade... nem um minuto. (Marcelo)

Porém, em contraposição a estes valores, há no universo masculino juvenil as tentativas de ultrapassar os limites da dominação masculina. E o lugar onde os jovens experimentam isso é em seus núcleos familiares. Não querer ser como os “outros homens” (referindo-se ao machismo) e não querer que ocorra com os filhos ou com os irmãos a experiência que lhes sucedeu leva os jovens pesquisados a encarar a paternidade de maneira mais responsável e afetivamente mais presencial. Cláudio, com os filhos e João com o irmão e sobrinhos são dois exemplos de quem inverte a negatividade da ausência paterna ou de uma figura masculina. Quanto a Cláudio, percebe-se mesmo que encara a paternidade como um projeto de vida, uma realização pessoal, tanto na convivência, em que pude observar uma dedicação aos filhos que não se manifesta como a superação de um trauma quanto pelo relato

de sua ex-companheira que, na impossibilidade de cuidar do filho, optou por deixá-lo com o pai.

Da relação entre João e o irmão caçula só fomos saber na segunda entrevista individual. Quando perguntei o que mais desejava naquele momento, ele argumentou:

É, agora eu tô pensando em trabalhar, ter um emprego fixo, saber que todo mês vou ser remunerado e que no mês que vem eu vou ser remunerado... Não dá pra ficar assim, como voluntário só, por exemplo, que chega agora e falam assim... “Olha, pagamento é só mês que vem... beleza?” Isso é ruim... eu tenho minha sobrinha, tenho meus irmãos e eu gosto de “dar rolê” com eles, eu gosto de tirar um dia de lazer só com eles, né... Não penso em trabalho, não penso em nada, só penso neles quando eu tô com eles! (João)

Em outro momento da entrevista, quando indaguei pela escolaridade da família, ele me falou de um filho. Surpreendida, pedi que explicasse quem era...

Ele não é bem meu filho... É adotivo... Eu chamo ele de filho, porque... Ele é meu irmão, mas eu chamo ele de filho, porque ele me chama de pai, né! Quando minha mãe faleceu, ele tinha um aninho, daí quem cuidava dele mais era eu que ficava mais em casa... Meu irmão trabalhava e tal, aí ele começou a me chamar de pai... Me chamou de pai... De pai... De pai... E até hoje eu sou o pai dele! Eu vou na escola, vou nas reuniões dele... Quando ele tá precisando de alguma coisa, eu vou lá e compro pra ele... Se eu puder, eu compro... Dou um dinheiro pra ele, pras minhas sobrinhas, afilhada... Aí eu invisto neles! E é isso que eu quero, investir muito nele! Todo mundo tem uma pessoa pra investir na vida, eu tenho ele! Quem sabe amanhã ou depois... Eu recebia trinta reais que é o dinheiro da minha pensão, eu passei pra ele... O seguro de vida que era pra mim pegar da mamãe eu passei pra ele... Eu não quis pegar também, aí passei pra ele também. Então, quero juntar umas economias até ele fazer uma “facul” amanhã ou depois... Qualquer coisa eu vou lá... Eu chego pra olhar os cadernos... Pego ele e meus outros sobrinhos, olho o caderno... Como que tá na escola... Tem matéria que eu não sei... Eu não me dou muito bem com estudo... Mas ele não sabe, porque ele sabe que eu terminei, mas ele não sabe que eu tô em “DP”. Ele não sabe por que que eu não tô na faculdade, porque eu não falo isso. Mas amanhã ou depois se ele me cobrar e falar assim pra mim: “Porque você não fez uma faculdade ainda?” Tomara que ele nunca chegue a fazer isso, porque se ele falar, eu vou ter que falar pra ele, né? (João)

Ao constatar a positividade destes depoimentos, não pretendemos anular as angústias vividas por estes jovens. A ausência paterna reflete-se em suas trajetórias biográficas. Tanto elas quanto eles ressentem-se disto. Até mesmo quando dizem “não conheço e não quero conhecer”, como Eugênia ao ser indagada sobre o pai. Conhecer o pai foi, para alguns deles, uma experiência traumática e dolorosa. Seja pelos problemas de alcoolismo, violência doméstica ou, simplesmente, de abandono, para a maioria dos jovens pesquisados, a figura

paterna é carregada de mal-estar.

Marcelo: *Sempre foi daqui de São Paulo. Só o meu pai que é do Piauí. Só que também mora lá. Separaram, eu era criança.*

Licinia: *E ele voltou para o Piauí?*

Marcelo: *Depois de um tempo ele voltou.*

Licinia: *E você não teve mais contato com ele?*

Marcelo: *Tive quando eu fui preso, e ele veio aqui pra me ver.*

Licinia: *Ah, ele veio te visitar?*

Marcelo: *Ele veio uma vez, quando eu saí. E ele tava fazendo uns tratamentos aí, e não conseguiu... Conseguir, ele conseguiu, mas não foi, voltou a beber. Marcou o dia da consulta depois de três meses, minha mãe falou: “Você pode visitar seu filho”, e ele foi mas aí... Ele voltou a beber, e já quis agredir minha mãe também de novo, e tal, então minha mãe falou... Ligou para o irmão dele, que mora lá em Santo Amaro, e falou: “Vem buscar, que num tá dando não”. Aí ele nem fez o tratamento, e foi embora. Aí voltou para o Piauí.*

E com isto, a mãe ocupa um lugar central na vida destes jovens. A figura materna ou sua ausência opõe frontalmente os processos de construção identitária juvenis. O reconhecimento de si passa pela figura materna. Principalmente nas composições familiares em que os filhos são de diferentes relacionamentos, a mãe é uma referência identitária, tanto para o jovem como para a unidade familiar. Como afirma Sarti (2004), a família não se define “[...] pelos indivíduos unidos por laços biológicos, mas pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou pela inexistência, de sentido. Se os laços biológicos unem as famílias é porque são, em si, significantes”. (p.121)

Eugênia, Diana, João e Marcos perderam a mãe quando crianças e dizem o quanto isto os coloca numa posição diversa dos outros jovens. Eles são os que perderam a referência de unidade familiar e viram-se obrigados, mais que os outros, a tomar-se como referências familiares para si e para os irmãos mais novos:

O que nos aproxima são nossas histórias semelhantes... sei lá, no caso dela (Diana), e eu que perdemos a mãe cedo, a Mariana porque começou a trabalhar também na mesma faixa etária que a gente... a história que nós vivemos nos une e a gente é diferente na forma como cada um pegou isso pra si, como cada um absorveu esta história. (Eugênia)

Uma das coisas que me marcaram muito foi a perda da minha mãe. Eu tinha 8 anos de idade quando eu perdi a minha mãe... e assim pela pouca idade, eu me sentia ainda tão apegada a ela e veio aquilo tudo... ela faleceu e meu pai começou a beber. E aí minha irmã mais velha casou e foi embora, foi viver a vida dela. E aí em todo canto que eu ficava eu começava a chorar, porque eu precisava de colo e aí com isso, eu fui ficando velha mais rápido... porque com a perda da minha mãe, o meu pai e eu

tinha dois irmãos pequenos, precisava cuidar deles porque tinha que levar eles pra escola. Só pensava nisso, sabe? Que se eu não cuidasse deles, quem ia cuidar? Meu pai tava só “no caneco” e era a gente pela gente. Porque assim, minha irmã casada não vinha muito em casa, porque também ela tinha a vida dela, tinha filhos também. Mas a gente ficava, eu e meus irmãos pequenos ficava meio jogado e com isso a gente amadureceu mais rápido, eu e minha irmã... minha irmã tem 19 anos agora. E eu achei legal essa parte de amadurecer mais rápido, a gente aprende muito. (Diana)

Assumir a função materna é, como disse Diana, “amadurecer mais rápido”, ser jovem precocemente, entrar na vida adulta sem tempo de viver a infância. É evidente que uma criança nunca deixa de ser criança, ainda que trabalhe ou cuide dos irmãos, mas as responsabilidades do trabalho e da casa restringem sua liberdade de viver plenamente a infância. As preocupações com o sustento da família e o sofrimento da mãe, como afirmam Marcelo e Cida, ou mesmo com os irmãos que estão sós e desprotegidos, como salientam João e Diana, quebram não somente o ritmo de estudos, mas também alteram os processos de constituição identitárias. É que, nestas condições, a criança já se depara com a exigência de desempenhar papéis diversificados: ser o irmão, a irmã, o estudante e ser também o pai, a mãe, o provedor, a provedora. Precisar de afeto e segurança e esforçar-se por transmiti-los aos outros. Estar desprovido de recursos materiais e, ao mesmo tempo, ser arrimo de família.

Aí se você tem estrutura, por exemplo, na questão da escola em específico, se você tem uma estrutura de família ajuda, mas eu não tive. E depois da morte, por exemplo, da minha mãe, aí despencou tudo, porque era cada um por si e que nem o próprio meu irmão falou com a gente quando ele veio do hospital, que era cada um por si agora, e a gente era criança, não tinha... Então assim a gente já começou daí já a pensar... “Pô, e agora?”... E era eu por mim! Então assim, eu não tinha escolha... Ou eu trabalhava ou estudava! (Eugênia)

Para estas crianças-juvenilizadas, a construção da identidade ocorre diferentemente em relação a seus pares. Eles são os jovens que experimentam mais profunda e mais precocemente a perda e a incerteza. Mais profundamente porque já nascem destituídos dos recursos materiais necessários a viver dignamente e, em muitos casos, a perda da mãe representa a perda do “sustento” familiar. Isto foi explicitado por todos os jovens que estavam nestas condições. A mãe era, senão a única, uma importante fonte de renda familiar. Experimentam precocemente a incerteza porque começam já na infância a perguntar-se: “Quem sou? O que quero ser? O que vou fazer?”

Há sutis diferenças entre “escolher” sua família, constituir novos vínculos por meio do casamento e ver-se “obrigado” a assumir “do dia pra noite” a função paterna ou materna para os irmãos mais novos. Como se observa, os jovens que experimentam as situações de perda

(morte da mãe ou pai) distinguem-se dos que querem entrar na vida adulta pela constituição de seus próprios núcleos familiares.

Nossas observações levam a supor que, neste grupo juvenil, alguns estereótipos se acentuam, outros se dissipam nas contingências da estrutura social contemporânea ou frente às expectativas que os jovens constroem sobre si mesmos. Neste sentido, ficam marcados alguns dos fatores familiares que interferem na conformação das juventudes, as díspares situações que fazem jovens de um mesmo grupo social viverem diversamente a condição juvenil. A discussão sobre as relações entre os jovens e suas redes familiares não se esgota aqui. Há outros elementos a serem evidenciados quando nos reportamos aos vínculos construídos com a família de origem em relação aos processos educativos escolares.

4.1.3 Os jovens por suas redes de sociabilidade

Mas depois quando eu fiz 16, 17 anos começou a cair a ficha, mas foi de uma vez. Aí foi aquela mudança radical que eu tava vivendo coisas e tive que mudar, se eu acreditava numa coisa e eu começava a questionar e de repente mudava pra outra. E aí em três anos foi uma revolução dentro de mim. Eu me sinto uma outra pessoa, eu agradeço tudo que eu vivi lá atrás, as bobagens, as risadas, mas agora eu vejo que foi muito produtivo, eu aprendi muito com aquilo. Acho que agora eu tô começando a me entender, a ter o meu espaço, os meus pensamentos, a entender o lado das minhas irmãs, eu começo a aprender mais com os meus grupos... porque eu não tenho um grupo só, eu tenho vários grupos e com cada um deles eu aprendo uma coisa diferente... tem os mais adultos, os da luta, os mais confusos que tudo e agora eu fico olhando como se fossem vitrines e consigo captar um pouco daquilo e ter o meu jeito. Agora não é mais assim: “Nossa, que legal!”... qualquer coisa pra mim era bom, mas depois que eu fiz 17 anos, ficou diferente... depois que eu fiz 17 anos eu amadureci de um jeito que ficou tudo mais fácil. Me aceitar como mulher ficou mais fácil... a relação em casa foi ficando mais fácil... falar o que eu penso também ficou mais fácil... eu era uma pessoa muito fechada. Agora eu consigo aceitar que o que ela pensa é legal, mas o que eu penso também é legal. (Sandra)

De multipertencimentos, afirma Gilberto Velho (2006), assim se constroem as identidades juvenis. O processo de construção das identidades juvenis “[...] decorre no tempo, é dinâmico, transforma-se e se dá em múltiplos contextos socioculturais e níveis da realidade” (p.193). Velho continua dizendo que estas diferenciadas experiências têm valores, pesos e significados específicos que precisam ser analisados sob os pontos de vista e visões de mundo dos jovens imersos em suas diversas categorias sociais.

Segundo Attias-Dontuf (1996), os jovens afirmam sua existência coletiva por meio de seus agregados sociais. A socialização fora do ambiente familiar, a formação de grupos que

partilham referências comuns tem se tornado um fértil território de criação cultural que tende a difundir-se e infiltrar-se na cultura de massa. Estes grupos culturais podem ou não estar na origem dos movimentos sociais ou constituir simplesmente formas específicas de ação, de contestação e de expressão juvenis capazes de influenciar a sociedade.

Melucci (2001b), Pais (1993), Carrano (2003), Sposito (2005), Reguillo (2002) são alguns dos autores que discutem as formas de agrupamentos juvenis, privilegiando nestas análises a dimensão intragrupal e os elementos que tensionam a estruturação grupal. Convencidos de que os engajamentos em grupos são modos particulares e múltiplos de experimentar o mundo e não somente de contraposição à lógica dominante, estes autores se debruçam para compreender os ritmos, espaços e as dinâmicas particulares que configuram a percepção de mundo dos jovens que participam das redes de sociabilidade.

Eu vim pro PMMR não pra passear... eu gosto de passear, mas eu vim no PMMR com aquela garra de construir um mundo diferente do que tava sendo pra mim, porque eu já tinha passado por aquilo de ser criança. Eu tinha um outro pensamento de vim pro PMMR, porque tinha assim a questão de ser adolescente e eu vejo o PMMR como essa possibilidade de fazer as coisas que a gente gosta, que adolescente gosta. Então, quando a gente tinha o grupo de dança e a gente vinha apresentar aqui no PMMR eu achava legal. (Mariana)

Dentre as formas de agrupamento vivenciadas pelos jovens pesquisados, é essencial destacar aquela que tornou possível a realização desta pesquisa e que aparece no depoimento de Mariana, a participação em projetos. Novaes (2005) refere-se a estes pertencimentos grupais “categorizando-os em dois grupos: jovens de projeto¹³⁸ e jovens de periferia.

“Jovens de projeto” são o público-alvo de programas governamentais e não-governamentais¹³⁹ de tamanhos e objetivos bem diferenciados que atuam na promoção da

¹³⁸ Sem a pretensão de “enquadrar” nestas duas categorias as diversificadas formas de agrupamento juvenis, Novaes (2005) destaca que a iniciativa de Organizações Não Governamentais, fundações empresariais e dos governos, em instituir programas e projeto sociais diferencia os jovens de um mesmo segmento, como também contribui para a supressão de certas marcas da exclusão social. Todavia, a autora ressalta que, ao tomar como parâmetro o Estatuto da Criança e do Adolescente, as políticas públicas deixam de fora a juventude brasileira, uma vez que os programas limitam-se à faixa etária dos 17 anos.

¹³⁹ Foi no marco dos anos 1980-90, com o esgotamento do Estado de Bem Estar Social, o aumento do desemprego estrutural e o inchaço das periferias frente ao aprofundamento da desigualdade sócio-econômica, que emergiu uma forte mobilização da sociedade civil organizada pela defesa dos direitos humanos e sociais. Esta relação de parceria entre sociedade civil organizada e Estado contribui fortemente para a expansão qualitativa e quantitativa do Terceiro Setor. As ONGs agora, juntando-se às Fundações e Instituições Empresariais, Associações Comunitárias e Entidades Assistenciais e Filantrópicas, assumem a função de executoras dos projetos sociais, tarefa anteriormente destinada ao Estado. Este, por sua vez, passa à função de provedor dos recursos que serão repassados a estas instituições. O que consideramos importante destacar é que, não obstante o caráter político e transformador dos movimentos sociais, o Estado hoje transfere, ou pelo menos, divide com as Organizações Não Governamentais, a responsabilidade em promover a equidade social. Para Dagnino (2002), se, de um lado, os anos 1990 possibilitaram a ampliação da democracia e a participação popular

equidade social, no *empoderamento* de grupos excluídos do sistema. Pautados numa perspectiva de inclusão social, estes projetos contribuem para a supressão de certas marcas da exclusão, pois o aumento da escolaridade, a capacitação profissional, a inserção laboral, a consciência étnica, de gênero e a focalização no pertencimento comunitário são alguns dos aspectos sobre os quais incidem seus objetivos.

Efetivamente, a ação educativa e formativa do PMMR, bem como de outros projetos citados pelos jovens durante a pesquisa, manifesta seus resultados na vida social e na constituição identitária destes sujeitos. Eugênia é um exemplo de quem teve, num momento crucial de sua vida, o apoio dos educadores do Projeto Vida Nova, um projeto ligado à Igreja Católica que atuava nas periferias de São Bernardo do Campo e com o qual o PMMR mantinha parcerias. Estas parcerias não eram somente voltadas para a ação política, mas se dirigiam também para o acompanhamento de crianças e adolescentes que saíam dos seus bairros e ganhavam as ruas da cidade.

Eu tenho umas relações lá na vila de amizade que até uns três anos atrás eu... a gente saía junto e a gente ia pro samba, a gente ia dançar e a gente fazia um monte de coisa junto... mas aí eu entrei no PMMR e o PMMR me abriu um monte de porta, eu comecei a fazer um monte de coisa... eu falo que o PMMR foi a raiz. Mas, estas minhas amigas têm até hoje o costume de ir pro Fina Flor... onde a gente tinha costume de ir... elas fazem isso até hoje, é a religião delas. Elas comem o pedacinho de chocolate delas e vão pro Fina Flor curtir rap, pagode... E eu, tem vezes que me “dá uns cinco minutos” e eu falo: “Gente, não é minha praia, não me sinto bem”. Mas quando eu vejo eles me dá aquela instiga de ir junto.... Mas aí você olha assim e fala: “Nossa, meu, eu não curto mais nada que rola aqui. Se a galera for na minha casa e ouvir as músicas que eu curto”... (Sandra)

Novaes (2005) confirma que é inegável a contribuição dos projetos na formação juvenil. Por intermédio deles, os jovens têm acesso a novas formas de sociabilidade e de integração societária que lhes orientam no presente e possibilitam ampliar as perspectivas de futuro. As oportunidades de participar de cursos, atividades formativas e eventos sociais, bem como o simples aprendizado de regras, hábitos, costumes que circulam nestes diferentes espaços os diferencia sensivelmente dos outros jovens que habitam o mesmo local.

Ao falar de si e de suas relações, Sandra conta como foi sua passagem por diversas redes grupais e deixa explícito o quanto se diferenciam dos grupos ligados ao PMMR e outros coletivos sociais:

na política nacional; de outro, observa-se o surgimento de um “neocorporativismo”, uma vez que as ONGs e os movimentos sociais deixam de fazer oposição ao governo, aliando-se a este na busca de soluções para as questões coletivas. Portanto, assim como um ganho qualitativo, pode haver também nestas parcerias um retraimento do Estado em sua esfera de atuação que precisa ser indagado.

A minha fase de pagode, graças a Deus [...] sei lá, em 2000, eu já estava me libertando disso né, aí foi a época que eu era muito influenciada por essas pessoas, e eu, tipo, eu era uma fantasiada: andava de salto, de calça, o cabelo [...] Não tinha nada a ver comigo! E eu sabia... Ah, não era eu. Nem que fosse internamente comigo, conversando, eu sempre soube que não era eu. Mas aí em meados desses anos assim, eu fui conseguindo ir pra outros caminhos... Mas teve uma influência muito forte... Foi mais de dois anos assim. [...] Então, nessa época mesmo, esse “cara” pegou, ele me levou para um curso, em 2000. Aí nesse curso, eu peguei e [...] (risos). Tive contato com pessoas, assim, que pra mim são pessoas importantíssimas na minha vida até hoje. O Cláudio, o Danilo, assim, eles estavam começando com aquele pensamento revolucionário, e andavam com as roupas tudo desenhado com umas bombas... Eles estavam na fase funk [...] Antes, eu tava só convivendo com o pessoal aqui da vila, fazendo coisas. Eu achava que era legal, porque eu pensava que [...] Por mais que eu pensasse que não era eu, tinha aquela coisa né, “forçaço” de barra [...] “Nossa, tá todo mundo indo com aquela camisa, com canga, com o cabelo num sei quê” [...] E eu sempre achei que era esse. Ah, mas depois que eu comecei a conhecer outras pessoas, você convive com outros pensamentos, essas coisas, aí eu fui aos pouquinhos acordando. Demorou um pouquinho. Aí, até que eu peguei e [...] Ah, cansei disso! Aí foi a fase que eu peguei e passei pelo reggae, passei pelo funk, passei pelo rock [...] Aí hoje eu não sou nada. (Sandra)

Não obstante os aspectos positivos destes espaços de atuação, de convivência e de participação juvenis, Abramo (2003) ressalta que é preciso garantir que estes sejam de participação efetiva e de interlocução dos atores juvenis com os diversos atores sociais, sem incorrer no “aparelhamento” dos jovens por parte deste ou daquele grupo.

A maneira como são pautados os objetivos da ação educativa destes projetos pode levar os jovens ao afastamento de sua comunidade, de suas redes familiares e a uma forma de questionamento que se volta contra estes mesmos sujeitos. Destaco dois jovens (Cláudio e João) que, em seus depoimentos, relatam o momento de crise pelo qual passavam ao perceber que “as coisas e as pessoas nas quais acreditam não são como lhe pareciam ser”.

Conforme exposto anteriormente, no decorrer das entrevistas tivemos um longo trabalho de “desarmamento” dos jovens no que se refere à tenacidade da formação política e dos argumentos destes sujeitos¹⁴⁰. Percebemos que não havia somente um “discurso para o outro”, ou seja, não é que falavam o que pensavam ser a expectativa da pesquisadora (fato corriqueiro em entrevistas). Era mais que isso. Era um discurso centrado no ataque à escola, à educação escolar, ao ensino e à educação em geral que prevalecia sobre qualquer outro argumento.

¹⁴⁰ É evidente que tentei cuidar para não invalidar seus discursos, pois de fato estes me interessam e, em parte, compartilho de suas opiniões. Mas, à medida que introduzia certos comentários de suas próprias falas ou enfatizava a fala de outros, eram os jovens mesmos que me devolviam novas reflexões. Também a participação num coletivo, as discordâncias entre pontos de vista facilitam o aparecimento destes contrapontos.

Começo por Cláudio que, em sinal de explícita resistência, afirmava “odiar” a escola e expressava sua dificuldade em “aderir” à forma escolar de socialização.

[...] então assim eu tive sempre essa iniciativa de voltar pra escola, mas só que a escola não me recebeu com as minhas expectativas. Tem gente que consegue, mas a escola, principalmente a escola pública dos primeiros anos, é muito ruim de entender as coisas, é muito ruim [...] eu não sei [...] É que eu imagino assim: eu tive uma formação através da participação em debates de vários temas ligados à questão social. Quando eu fui procurar a escola, a escola fala totalmente o contrário daquilo que é verdade pra mim, fala totalmente o contrário daquilo que eu aprendi, e isso pra mim é ir contra os meus princípios. Aí eu penso em colocar o meu pensamento dentro da sala de aula e isso causa um grande desconforto pros profissionais [...] Eu tenho uma resistência muito grande com relação à escola, porque fora dela, você vai participar de algumas discussões da educação, das dificuldades que ela tá enfrentando, aí você vai se argumentando, você vai se enchendo e passando a odiar a escola. Por exemplo, quem não gosta da escola, mas não participa de nada, fala que a escola é chata, mas não tem argumento pra não gostar. E até se sente bem lá. Agora nesse caso aqui, a gente se sente mal porque tem um monte de coisas que a gente não concorda e quando começa a questionar vai desestimulando. Quem tá em movimentos sociais tem mais argumento pra não querer tá dentro da escola. (Cláudio)

Quando nos reencontramos em 2007 para uma segunda entrevista, ele estava tentando uma vaga para o filho numa das “boas” escolas públicas da cidade e encontrava dificuldades para conseguir. Havia ainda outras demandas que era uma vaga num centro de atenção a crianças portadoras de necessidades especiais e a expectativa de receber atendimento (aplicação de botox) para o filho num centro de saúde. Há dois anos estava numa lista de espera. Havia sobretudo uma exigência de formação escolar que pesava sobre ele, uma vez que a baixa escolaridade era um problema para sua contratação como educador social e na definição do seu salário.

Mas hoje assim, eu tenho o pensamento de uma pessoa que criou, que cresceu dentro de uma proposta de transformação social, sendo... É, eu não diria um vasilhame pra informações desse tipo, mas adquirindo e absorvendo informação e acreditando nas possibilidades de fazer uma transformação social, onde se investisse para um menor número de violência, de desigualdade, enfim. E hoje, tendo em vista todas essas experiências e fatos que ocorreram durante esses treze anos, aproximadamente, eu não tenho mais certeza disso, e tenho medo de estar sendo demagogo por estar defendendo e apontando uma coisa que nem eu mesmo tenho tanta certeza, né? Então, eu lembro exemplos, por exemplo, de pessoas que falavam pra mim: “Nós não temos que ir pra escola privada, nós temos que lutar para que a escola pública tenha a mesma qualidade!” É um pouco parecida com a música de Elis Regina, é... as mesmas pessoas que me diziam isso, hoje têm seus filhos nas escolas particulares, né? Ou seja, quando eu falo da música da Elis Regina, é a musica que fala sobre nossos ídolos... “[...] Nossos ídolos ainda são os mesmos, as aparências não enganam mais.” (Cláudio)

Nas entrevistas grupais, quando discutíamos a questão da formação escolar, da importância que atribuíam à escola e os significados da escolarização, João sempre abordava a relação teoria-prática, ora dizendo que a prática sim é que era importante, ora afirmando que a escola pública não proporcionava o conhecimento teórico. Porém, nesta segunda entrevista individual, João fez várias reflexões, retomou algumas opiniões expressadas na entrevista anterior e disse:

Eu tinha falado uma vez pra você, né? Que não me interessa a teoria, me interessa a prática. Só que se você tem a prática e não tem a teoria, como é que você vai entrar no mercado de trabalho, principalmente na área social hoje, né? Hoje é possível... Eu tenho a visão que é possível ver isso no estudo. [...] E eu particularmente, quero terminar meus estudos e quero fazer uma faculdade, mas não pra ganhar dinheiro, quero fazer uma faculdade pra poder ter uma formação acadêmica... Pra mim poder fazer a teoria mais fundo, ir mais a fundo na teoria... Na prática eu sei que é a educação social, mas eu quero saber a teoria da educação social, né? [...] É, a gente fala, questiona e questiona a escola, que ela oferece coisas ruins... Algumas coisas são ruins, mas ela oferece a teoria, né? O camarada que falar que a escola não oferece teoria, é mentira, tá mentindo... Você aprende a ler sozinho? Acho difícil se não for pra escola, né?... Você vai aprender a escrever sozinho? É difícil, tem que ir pra escola! A escola oferece uma teoria pra você, mas tem muitas escolas que é aquela teoria mínima, é pouca teoria, mas é uma teoria... (João)

Não pretendemos avaliar a ação educativa realizada pelas ONGs por intermédio destes depoimentos. Apenas insistimos que, se de um lado estes espaços fornecem os recursos e informações que promovem o desenvolvimento juvenil, de outro, deslocam para o plano macropolítico os conflitos que estão presentes no próprio ato educativo realizado. Existem ainda as contradições vividas pelos próprios sujeitos que fazem sua própria leitura, às vezes romantizada ou idealizada, das informações veiculadas nestes espaços e de suas lideranças.

Mas não é somente nos projetos, centros de juventude, espaços de convivência e centros de referência que os grupos juvenis constroem suas redes de sociabilidade. As redes de sociabilidade juvenis não se restringem e não se reduzem àquelas que se formam no interior ou sob a tutela dos projetos sociais.

Eu gostaria de aprender a entender as coisas, as pessoas. Aprender a brigar pelo certo, o que é o certo e o errado... A gente aprende essas coisas na rua, no ônibus, na praça, com grupos, na escola, na roda de amigos, o tempo inteiro você tá aprendendo isso. Nas situações que você observa, você aprende também. (Eugênia)

Contrapondo-se às formas de controle, manipulação e exclusão exercidas pelo sistema, os jovens buscam experimentar o presente com todas as suas possibilidades e por isso, se mobilizam em torno de questões culturais que afetam a identidade pessoal, a vida

privada, decisões de reprodução, dentre outros. Suas ações não se restringem ao visível, nem se alimentam por grandes generalizações, mas se fazem por meio de redes subjacentes que permeiam a vida cotidiana e transcorrem em contextos sociais delimitados (MELUCCI, 2001).

Os jovens pesquisados mantêm uma estrutura organizativa bem descrita por Melucci (2001, 2001a). Quando contatei os jovens do PMMR, observei que estão, aparentemente, dispersos em seus coletivos ou envolvidos pelas exigências da vida cotidiana. Todavia, constatei que são determinadas ações ou “problemas políticos” que aglutinam este coletivo. Dentre essas ações destacamos: a participação no Primeiro Fórum Social Mundial (2001), a Conferência Nacional da Juventude (2004), a organização do Acampamento Santo Dias por ocasião do desastre ocorrido no Bairro Montanhão (2005), a organização do Bloco Eureka, a Conferência Lúdica dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada todos os anos.

Melucci (2001) informa que os coletivos juvenis têm sua participação impulsionada pelo desejo de experimentar no presente aquilo que pode ser alcançado. Por isso, a ação deve ser significativa em si mesma. Deve corresponder a interesses e benefícios para sua experiência direta no espaço e no tempo da vida cotidiana. Querem “desfrutar” daquilo que fazem e não importa se a ação transcorra num bairro, num grupo ou em contextos nacional e internacional. O objetivo em torno do qual se mobilizam tem um caráter geral, ou seja, toca um problema que interfere na lógica do sistema e pretende uma mudança política. No entanto, a ação é coerente com o objetivo e não tem identificação alguma com determinadas organizações. Reconhecem o papel específico e contam com o apoio dos atores institucionais. Mas, para estes jovens, a militância não se define pela participação numa organização, é uma característica que o indivíduo manifesta no coletivo.

A gente aprende a respeitar as diferenças, os direitos dos outros, entrando em contato com eles. Observando a vida deles. Quando a gente participa de espaços que ficam discutindo, que têm mais informações, a gente tem mais condições de aprender e lidar com temas que são muito complexos. (Cláudio)

As formas de lazer e a experiência do tempo juvenil estão fortemente associadas ao coletivo. Brenner et al (2005) atestam que os jovens buscam nas formas descomprometidas de integração social os meios de consolidar relacionamentos, (re)significar produtos culturais ou são simplesmente uma fuga temporária da rotina de trabalho e das obrigações sociais.

Às vezes eu preciso olhar pro mundo e pensar: “Nossa, o mundo continua igual”. Às vezes eu preciso estar lá, ver os meus amigos curtindo funk, axé e pensar: “Sei lá. Vou

curtir um pouquinho disso”. (Simone)

Neste sentido, desde a prática de atividades esportivas, visitas a parentes, viagens, encontro com amigos, passeios coletivos, atividades dentro de casa (ouvir música, assistir televisão, descansar), até as atividades culturais, como cinema, teatro, dança etc, são formas e conteúdos da ocupação do tempo livre que se manifestam na vida juvenil. As variáveis gênero, raça/etnia e renda interferem diretamente nas escolhas juvenis, bem como a ausência ou oferta de equipamentos culturais nas cidades.

Novaes (2005) chama “jovens de periferia” aqueles que se apropriam de uma identidade comunitária construída em torno deste conceito e que os diferencia em relação aos jovens dos segmentos médios e altos. Esta diferenciação, constituída nos estilos, estéticas, vínculos sociais e laços afetivos, é positivada na consolidação de movimentos juvenis como o Hip Hop¹⁴¹ e nos grupos de funk, dentre outros.

O rap e o funk são fenômenos culturais originados em meio aos setores juvenis urbanos das camadas populares que negam os mecanismos de dominação social e étnica. Segundo Sposito (2005), os jovens das favelas e das periferias não fazem destas práticas coletivas meros aparatos reativos aos processos de marginalização e de proscricção nos quais foram confinados. Estas formas de mobilização cultural constituem, principalmente por meio da música e da dança, um campo inovador da cultura de massa e de fortalecimento de suas identidades.

Sposito (2005) adverte para as aproximações generalizantes que insistem no caráter anômico ou no potencial contestador e rebelde do jovem na esfera pública. Ou mesmo aquelas análises nas quais a violência ou a situação de risco, estereótipos e explicações lógico-causais encobrem a diversidade da experiência coletiva juvenil e sua positividade. No caso das pesquisas com jovens dos setores populares, há sempre uma tendência à estereotipia ou a enfocar a situação de risco em detrimento do sentido de pertença, da construção identitária e

¹⁴¹ Magro (2002) explica que são muitas as manifestações culturais praticadas pelos jovens nas periferias urbanas. Escolas de samba, blocos carnavalescos, religiões afro-brasileiras, grupos de dança afro-culturais, capoeira, rodas de samba são alguns destes. Todavia, a autora destaca o Hip Hop como um movimento que, progressivamente, ganha força na periferia urbana e que é desenvolvido principalmente por jovens negros. O Hip Hop surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 1960, reunindo práticas culturais de jovens negros e latino-americanos dos guetos urbanos norte-americanos. Constitui-se da música, o RAP (Rhithm and Poetry), da dança (break) e da arte plástica (o grafite). No Brasil, em fins dos anos 1980, este movimento tornou-se para os jovens da periferia urbana uma forma de mobilização e conscientização. Mas é no início dos anos 1990 que este movimento adquire visibilidade tanto dentro do movimento negro, como nos *mass media*. No artigo *Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o Hip Hop*, Magro (2002) descreve a função educativa deste movimento.

do protagonismo juvenil ante uma sociedade excludente.

Ao examinar três tipos de agrupamentos juvenis mexicanos (taggers ou grafiteiros, punks e os ravers), Reguillo (2002) sugere que estas identidades, situadas na marginalidade econômica e simbólica da sociedade, permitem observar as relações existentes entre identidades culturais, formas de organização e mediações cotidianas. Para a autora, de modo diverso, em menor ou maior grau de formulação, estes grupos têm aprendido a tomar a palavra à sua maneira e reapropriar-se dos instrumentos de comunicação.

Neste cenário político e social que se descortina, a autora afirma que convém perguntar sobre quem está socializando para a vida, onde estão os espaços inclusivos que dão lugar à diversidade, onde são gestados os processos articulares que integram à esfera pública as diversas vozes e esforços. Isto significa reconhecer a densidade de um tecido social composto por uma multiplicidade de coletivos juvenis que dinamizam o cotidiano social.

4.2 Eixo longitudinal: Os jovens por suas experiências escolares

Um barco no bosque intitula um romance de Paola Mastrocola¹⁴², que narra a história e a trajetória escolar de um adolescente italiano pobre, filho de pescadores numa ilha da Sicília. Por suas habilidades escolares, a professora de francês do ensino fundamental e a família o estimulam a continuar os estudos. Ele e sua mãe deixam a ilha e rumam para a casa de uma tia na cidade de Turim, uma vez que morar na casa de parentes reduziria os custos da vida na cidade. Este adolescente narra sua trajetória escolar, descrevendo cenas do cotidiano, dos percalços familiares, da “nova vida” numa desconhecida cidade e, com isso, a passagem do ensino médio ao superior. De um jeito bem humorado, narra as expectativas e os sonhos que foram, paulatinamente, frustrados por um ensino precarizado e uma escola seletiva. O sonho de ser reconhecido por seu mérito, pois isto ele tinha, era suplantado pelo desconhecimento dos mecanismos de “sucesso” escolar, das estratégias individuais e familiares necessárias a um bom desempenho escolar. A cada dia que se passava, ele percebia que estava num jogo do qual desconhecia as regras. E quando as aprendia, estas se alteravam. Quanto mais se alteravam as regras do jogo, menos a escola lhe ensinava a jogar. Pior que isso, a escola, sem explicitá-lo, participava do jogo “[...] em sua atitude evasiva, versatilidade e volatilidade, na imprevisibilidade desorientadora de seus movimentos, na agilidade de

¹⁴² Una barca nel Bosco, romance de Paola Mastrocola, publicado em 2004 pela Editora Ugo Guanda, Parma.

ilusionista com que escapa das gaiolas mais resistentes e na habilidade com que desafia expectativas e volta atrás nas suas promessas, quer declaradas sem rodeios ou engenhosamente insinuadas” (BAUMAN, 2005, p. 59). A tia do adolescente, ao perceber sua “incapacidade” em lidar com o incompreensível e complexo conjunto de ritos pedagógicos em que se transformou o processo de aprendizagem, diz que o menino assemelha-se a um barco arrancado do mar e lançado num bosque.

Melucci (1997, 2001, 2001a), Dubet (1994, 1996, 2004) e Bourdieu (1998, 2002) constituem as bases teóricas para um conjunto de pesquisadores que destacam o lugar ocupado pela escola na experiência social juvenil. Em nossa pesquisa, construímos um consenso entre estes autores de que os jovens, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, experimentam, nas condições estruturais da vida juvenil, as vicissitudes de uma escolarização que lhes é incontestavelmente necessária e ilusória. Também confirmam que outros componentes como gênero e etnia são centrais na configuração das oportunidades escolares. Contudo, pela sua capacidade de desafiar a lógica do sistema, os jovens fundam modos singulares de individuação, estratégias de apropriação e resistência que se expressam em suas experiências escolares.

A proposta analítica de Melucci demarca a constituição dos atores juvenis em meio à complexidade dos sistemas sociais. Bourdieu volta-se para o conhecimento dos novos mecanismos de reprodução das desigualdades para revelar os mecanismos internos e microestruturais que definem as oportunidades escolares e Dubet orienta-se para as questões mais próximas do mundo escolar para dizer que essa experiência dos atores juvenis é construída sob a forma de estratégias de apropriação, de subjetivação ou de integração ao universo escolar. Serão estes os fundamentos de nossa análise dos significados e sentidos da experiência escolar comunicados pelos jovens.

4.2.1 Experiência escolar e constituição identitária

Licinia: *Mas...como você sabia que a escola podia te tirar de uma certa situação... Como é que você chegou a essa conclusão e o que te fazia pensar assim? O que a escola oferece e o que ela possibilita como chance?... Como ela poderia te fazer sair dessa situação em que você se encontrava, pra ter uma outra visão da sua vida?*

Eugênia: *Bom, na época eu achava que era obrigação da escola me tirar disso, eu achava que a escola que tinha que me tirar. Hoje eu não sei, eu acho que... Porque, assim, é diferente por exemplo, da forma que se está estudando hoje... Porque cada dia mais tá ruim... Mas eu gostava de tá lá dentro e eu acho que eu ia porque eu gostava. Não foi porque a escola foi incisiva ou porque... Era porque eu gostava e porque me dava prazer de tá lá! Assim,*

era tanto prazer de tá lá dentro quanto o de tá na rua. Eu também sentia prazer em estar na rua e lá dentro também, porque ao mesmo tempo que eu tava lá na rua e que não tinha ninguém pra me dar regras, eu precisava da regra e a escola que me dava isso... Alguns limites, porque eu era muito sem limites nenhum!

Licinia: *E de alguma forma esses limites que a escola te colocou te ajudaram em algum momento? E em que momento?*

Eugênia: *Claro que sim! Imagina... Não sei, eu acho que uma pessoa sem limites... Não o limite que é imposto... É uma pessoa que não tem nada com a vida... Não sei... Nem sei imaginar uma pessoa assim sem limites!*

Licinia: *Que limites?*

Eugênia: *Por exemplo, de ser disciplinado com horário... Por exemplo, se eu tivesse na rua, eu não tinha nem horário pra comer e isso daí é ruim até pra saúde, porque se você não tem... Assim, eu sabia que tinha horário certo pra comer, tinha horário certo pra brincar, tinha horário certo pra estudar... Tinha toda uma regra ali que eu tinha que me enquadrar e era só ali que eu tinha isso, porque nos outros lugares não... Em casa e na rua não! Em casa, nenhuma regra.*

Mesmo admitindo que as biografias juvenis não se efetuam em circunstâncias determinadas, mas se inscrevem na totalidade da experiência social, insistimos em destacar depoimentos que sustentam nossa hipótese de que a escola tem uma marca substantiva na construção das biografias juvenis. Em acordo com Melucci (2001a), atestamos que a escola é um dos principais contextos nos quais os jovens podem experimentar seus limites e reconhecê-los na relação com o outro.

Eugênia: *Eu não me conformava com aquele estilo de vida meu, embora me fascinasse a sensação de liberdade e que eu gostava pra caramba, porque eu não tinha ninguém pra tá no meu pé, por exemplo, eu não tinha ninguém pra mandar em mim, na rua eu não tinha horário, eu não tinha regras. [...] Por exemplo, eu tive vários professores que se fosse pra fazer uma lista, eu conheço todos eles... Eu conheço cada um e como cada um teve interferência em algum momento... Todos, desde a quinta série... Aí, assim, eu adorava a aula de Educação Física, mas se eu não fosse pra escola eles não deixavam ir lá só pra fazer Educação Física!*

Licinia: *E outros professores ou outras coisas...*

Eugênia: *Ah, tinha uma que nunca me deu aula... O nome dela é A. e eu tinha pânico dela... Ela nunca me deu aula e acho que era a única mulher que tinha autoridade dentro da escola pra chegar e dar dura em mim era ela!*

Licinia: *E ela não chegou a ser sua professora?*

Eugênia: *Nunca me deu aula!*

A despeito do seu mau funcionamento e do seu atraso frente aos tempos sociais nos quais operam os jovens e a sociedade contemporânea, a escola é o único contexto no qual grande parcela da juventude experimenta conjuntamente a experiência da passagem à

maturidade. Esta oportunidade de transitar para a idade adulta pode ser e é muitas vezes desperdiçada pela escola que, pela homogeneização dos sujeitos, pela indiferença, pela obstinação com a rotina, fecha-se para a diversidade.

Para Abrantes (2003), as relações estabelecidas com professores e funcionários da escola são, para os jovens pobres, elos afetivos e efetivos que lhes permitirão conceber projetos de vida e serão determinantes em suas trajetórias escolares.

Licinia: *E você acha que de alguma maneira a escola te ajudou a ser essa pessoa que você é hoje? De alguma maneira ela contribuiu?*

Eugênia: *Sim, porque ali nasceu! Assim, agora eu tenho que agradecer às pessoas que me perceberam ali e que souberam me trabalhar ali... Eu fui bem trabalhada, claro né, pelas pessoas... Eu podia ser trabalhada pelo tráfico de drogas, por exemplo... Hoje eu ia ser uma “puta” de uma traficante e descolada ainda...*

Licinia: *E você acha de alguma maneira que você estar na escola te tirou desse mundo?*

Eugênia: *Eu acho que se eu não estivesse na escola, era certo pra mim, porque o meu contato era diário com isso, embora eu tenha me safado, eu já me peguei várias vezes levando drogas de um lugar para o outro... Fazendo aviãozinho pros caras... Foram várias vezes e em troca de nada... Nem de chocolate ou de... Sabe, sem noção nenhuma... Não é a noção dos meninos de hoje que é mais ligeira... A gente achava que era esperto e que era... Era nada! Então a escola, eu acho que soube me segurar com mais força que o tráfico de drogas. Assim dentro da galera ali que saía junto... Uma outra amiga minha, a Márcia, o que salvou ela foi a... foi porque ela foi presa!...*

Com exceção dos programas e projetos sociais, os jovens das camadas populares contam com poucos espaços “seguros” onde podem transitar para a vida adulta, onde aprendem a discernir e compreender o que se passa ao seu redor. Os grupos também atuam na constituição identitária, mas são pares e, como tais, também estão construindo suas referências. A família, apesar de sua importância na introdução de normas, valores e regras, tende a constituir-se no espaço de confronto nesta fase da vida. Os jovens querem distanciar-se do mundo adulto familiar, mas não dos adultos em geral. Melucci (2001a) assevera que os professores e educadores sociais desfrutam desta liberdade de ação e podem desempenhar a função de ouvintes de que tanto necessitam os jovens.

Não só como referência socializadora se estabelece a escola. Ela é também uma instituição educativa. No sentido durkheimiano do termo, a escola não somente reproduz, mas produz cultura e a transmite por meio de um sistema de regras que serão fundamentais na vida social. Ela ensina ao sujeito que existe algo além daquilo que lhe oferece sua cultura de origem ou, para aqueles que nascem afinados com a cultura escolar, ela confirma sua

preponderância sobre outros modos de vida, em alguns aspectos do cotidiano.

A escola é um mundo paralelo com a vida... Eu acho que ela me deu a oportunidade de saber e de ver que é possível ser alguém sim e de entender, por exemplo, eu gosto da escola embora não concorde com o modelo que tem dentro desse sistema, mas é importante que se passe por ela e foi importante pra mim passar por ela, porque foi um espaço que me ensinou a conviver com as pessoas e a respeitar as pessoas, foi um espaço que me possibilitou a vontade de querer entender o porquê as pessoas não têm acesso a uma escola boa se a gente teve. (Eugênia)

Para os jovens das camadas populares, a escola é um lugar de aprendizado relacional. Não que os jovens pobres não saibam relacionar-se com seu entorno. Mas é justamente aí que reside a diferença. Ao sair de seu entorno, de suas redes familiares, comunitárias e grupais, o jovem depara-se com realidades diversificadas que se pautam em normas, valores e hábitos da cultura dominante. Abrantes (2005) ressalta que, ao criar ambientes e situações de integração social, a escola facilita aos jovens desenvolver identidades construtivas, “[...] marcadas por uma simbiose entre a valorização quotidiana e a valorização no futuro” (p. 112). Estes jovens possuirão uma capacidade de integrar-se, confortavelmente, à escola e ao universo juvenil, pois detêm os recursos para dominar os códigos de ambos os campos.

Licinia: *E você acha que fez diferença você ter estudado nessas escolas? [referindo-me às “boas” escolas citadas por Janaína]*

Janaína: *De repente não tanto pro ensino, mas pelas pessoas que você convive... na época que eu fazia o pré eu já sabia ler, sabia fazer conta de vezes. Nas escolas que eu estudava, no prezinho, por exemplo, eu era diferente de algumas crianças, tipo os meus vizinhos, aprendiam a falar palavrão. Minha mãe nunca liberou... um monte de coisas que vão se apresentar na sua educação, né, e isso muda... as professoras no pré que eu estudava eram muito severas, tipo não pode cuspir no chão... são detalhes que você leva pra vida inteira, né... minha mãe nunca aceitou falar “bunda” que, por ela trabalhar num mundo totalmente diferente do que a gente vivia, ela meio que queria que os filhos dela não vivessem a vida de onde ela morava, queria que tivessem pelo menos uma educação... porque não muda nada a pessoa que mora numa periferia e que mora num bairro nobre... mas com educação pode chegar a qualquer lugar, saber falar, saber conversar direito.*

Ao refletir sobre o princípio da “igualdade meritocrática de chances” – no qual funda-se a escola pública francesa –, Dubet (2004) atesta a injustiça deste princípio que pressupõe um mesmo nível para todos os sujeitos que adentram a instituição escolar. Para ele, os filhos das camadas populares, quando entram na escola, já entram na condição de vencidos numa competição que se baseia na desigualdade. Portanto, a eficiência da escola não reside em

receber esta clientela, mas em oferecer-lhe uma cultura comum, ou seja, os modos de pensar fundamentais à inserção na vida social.

Quando você estuda você começa a descobrir algumas coisas que só quem estuda sabe. Por exemplo, eu ficava imaginando... tinha um rapaz que eu trabalhava com ele que ele sabia se tinha encontro mundial de alguma coisa, ele sabia quem ia, de onde ia sair... e quando eu penso isso não é pra mim, é pra tentar socializar, porque ele sabia de todas as informações e só chegava pra gente a informação que interessava pra ele, a que não interessava pra ele, mas interessava pra gente, não chegava... então quando você é estudante você acaba conhecendo, por exemplo, o que é o banco do povo... de que forma eu posso conseguir algum recurso pra fazer algum trabalho na comunidade pra isso... então tem alguns canais de progresso mesmo... individual e coletivo... [...] porque o conhecimento teórico te proporciona algumas coisas que te fazem com que você se comporte de uma forma diferenciada daquelas pessoas que não têm o conhecimento teórico, por exemplo, palavras, jeito de sentar, jeito de conversar... (Cláudio)

Tudo se passa na escola como se, nesta competição escolar encarregada de distinguir os sujeitos por seus méritos, os jogadores (alunos) tivessem os mesmos requisitos e, se não os têm, então fosse aceitável e justificável a produção das desigualdades escolares. Tais requisitos foram traduzidos por Bourdieu (1989) como um *habitus* de classe que se origina nas culturas de elite. Cláudio mostra as sutilezas deste tipo de aprendizado que não se faz no meio onde ele vive, mas que se difunde na escola. A condição de cidadania está no acesso mas, sobretudo, na capacidade de interpretar as informações, distingui-las e decidir o que realmente interessa ao sujeito.

Marcelo: *Ah, você... Você tá num ambiente que você tem que respeitar os outros, você tem colegas, você não tem inimigo ali, você... Sabe, você pode ser prestativo, você pode ser um colega, um camarada, né, um ombro amigo e tal e... Como que eu posso dizer? Depois que você cresce, você vê como um passa-tempo... depois que eu cresci eu pensava: “Ah, vou pra escola, num vou ficar na rua”. Então me ajudou muito na questão de pessoa, de ser pessoa. Do que você é, né... o ambiente que você tá, o quê você tem que fazer, o que você tem que pensar, o que que você pode falar, então me ajudou muito.*

Licinia: *Então você acha que nisso a escola foi importante? Ela te ajudou a entender o mundo em que você vive...*

Marcelo: *Foi... Isso... Ah, eu não tô no campo, eu não tô num bar, eu não tô na rua ou na viela jogando bola... Eu tô na escola. Isso também, minha mãe sempre me ensinou, e isso sempre... eu fui achando isso também dentro da própria escola, independente de como ela é... O sistema que ela é. Podia ser a escola mais bagunçada, mas eu tô ali. É melhor na sala do que na rua. Então, na questão pessoa, me ajudou bastante.*

Pais (1993) atenta para as condições sociais dos jovens pobres que, ao chegarem na

escola, defrontam-se com uma cultura que não é a deles. O sucesso escolar depende de uma capacidade bicultural, caso a escola não faça este percurso em direção ao aluno ou não haja alguém na família que o oriente para tal. Abrantes (2005) fala destes jovens que investem esforços significativos no trabalho escolar, mas que pela pouca familiaridade cultural se debatem “[...] com distâncias e constrangimentos que lhes dificultam a progressão no sistema de ensino” (p.112).

Eu acho que, assim, quando eu comecei a estudar, quando eu terminei a oitava série que eu vim aqui pra São Bernardo, que aí eu voltei a estudar depois de dois anos, eu me senti assim... A cabeça mais aberta, eu senti uma liberdade, eu senti que eu podia ir mais além, eu podia conseguir mais coisa. Antes era um mundo mais fechado, parecia que aquilo não me pertencia, parece que eu não podia chegar até ali entendeu, depois que eu entrei na escola não, eu sentia assim, uma liberdade, sei lá... Uma energia assim... Muito positiva, eu falei “Eu consigo, eu consigo ir mais além!” E é o que eu penso até hoje, né, só parei assim, mais pela dificuldade do tempo, é muito corrido, é muito cansativo... Eu tenho que pegar meu filho, se eu for fazer a faculdade eu vou pegar ele quando? (Kátia)

Bourdieu (2002) enfatiza que o acesso ao ensino médio é vivido pelos jovens pobres como possibilidade de alterar as condições sociais nas quais estão imersos. O fato de serem a primeira geração de suas famílias a chegar neste nível de ensino enuncia aspirações, cria expectativas de chegar ao ensino superior e tornar-se médico, psicólogo, advogado, psicólogo etc... Caminho que, antes da massificação do ensino, era naturalmente trilhado pelos poucos jovens que concluíam o ensino médio.

Porque, por exemplo, quando a gente tá na escola... a gente tem esperança de que o normal é que termine o colegial e fazer faculdade. A gente não vê aquela realidade crua como você vai ter depois, de que você não pode estudar porque você não tem dinheiro... Eu não tinha isso na cabeça! Por exemplo, até a oitava série, eu achava mesmo que... E tinha os professores que estimulavam também e assim, você tinha certeza que quando terminasse o colegial, você ia entrar na universidade e que ia ser automático isso, mas isso não é... Quando você cai no colegial e vê que a coisa é mais dura e você, por exemplo, no colegial eu mudei o horário para a noite... Até a oitava série eu estudava só à tarde, aí eu fui pra noite, era a primeira vez que eu tinha estudado à noite na minha vida e é muito ruim estudar à noite, porque muda tudo, parece que você já tá crescendo assim de uma forma, agora assim, você tem que pensar em trabalho... (Eugênia)

Contudo, o descompasso entre as aspirações criadas pelo sistema escolar e a realidade dos efeitos e das chances reais está na base da decepção e da resistência que os jovens demonstram ter pela escola. Senão pelas exíguas possibilidades de continuar os estudos, é porque efetivamente percebem que o que se aprende na escola é uma parte ínfima do

conhecimento necessário à vida social e à inserção no mercado de trabalho.

Licinia: *Quando você fala em sair de cabeça erguida, o que você quer dizer?*

Kátia: *Ah... Que você aprendeu! Você sabe que você saiu... Sabe assim, você sair assim... Eu saí da escola, do terceiro ano, eu saí de cabeça baixa e falei... "Caraca", tô tão feliz porque eu tava na escola, só que eu não aprendi aquilo que eu queria aprender!" Entendeu? Eu não saí assim... "Nossa, eu não tô preparada... Eu vou arrumar emprego seja onde for, porque eu vou conseguir!" Mas não vou, porque tem as barreiras, eu sei até onde eu posso ir, eu sei até aonde eu aprendi.... E tem algumas coisas que... Isso aqui eu posso e isso aqui eu não posso, porque isso aqui eu não aprendi... Então, eu acho que pro aluno sair de cabeça erguida, ele tem que tá consciente que ele está realmente preparado... De que ele vai fazer um teste e ele vai passar, porque ele realmente aprendeu. Eu não, eu saí feliz e ao mesmo tempo não feliz... Só que assim, eu saí feliz porque eu me senti, assim... Aberta, uma liberdade, eu sabia até aonde eu podia ir... Mas, assim, eu queria ter saído muito mais feliz, sabendo que eu poderia ir muito mais longe. Eu queria ter saído mais preparada pra mim não ter essas dificuldades, né, esses limites... Eu acho que a escola tinha que tá preparada assim, para os alunos saírem mais libertos, mais preparados, mais conscientes, mais felizes, que aí seria muito mais fácil você chegar ao objetivo seu, né...*

Os jovens sabem que a escola deveria conferir-lhes algo que não se perde, que não pode ser-lhes destituído, porque será exclusivamente deles: o saber, o conhecimento. E demonstram saber quais, que tipo de saberes são necessários à sua vida pessoal. Negar-lhes o conhecimento é mais que lhes negar o acesso ao emprego formal, é deixar-lhes à margem, impedi-los de conhecer suas habilidades, suas reais competências, é destituir-lhes de seus sonhos.

Quando eu vim pra cá, eu acho que passou uns dois ou três anos, eu fui fazer um supletivo, né... Primeiro, segundo e terceiro né, que foi um ano e meio de estudo. E aí foi nesse supletivo que eu me senti pesada, eu senti dificuldade de aprender, de conseguir entender o que o professor falava, porque a aula era muito corrida, era muito resumida e se você tivesse dúvida... A não ser que você insistisse muito com o professor, "Olha, tô com dúvida!" Aí ele ia voltar naquela matéria e ia explicar novamente. Mas geralmente no supletivo não acontece muito isso, né? O professor, ele tem por obrigação de passar aquela matéria, e ele não pode tá repetindo, né, tanto é que nas provas... Eu nunca vi prova de você fazer uma prova pesquisando no caderno... Aí fica fácil, né?... Se você não estudou, então você vai lá no caderno e responde as questões da prova... Muito fácil, né... E aí você não sabe de nada, não aprendeu nada (risos). Então eu senti pesado assim no supletivo, já na escola do Ceará eu consegui aprender muita coisa até a oitava série, né? Mas no supletivo... se eu falar assim... eu não aprendi praticamente nada! Tanto é que uma vez eu fui fazer uma entrevista na C&A... Morria de vontade de arrumar um emprego na C&A, e aí eu não passei no teste de matemática... Passei no de português, né?... Tinha algumas questões de português e redação... Passei, mas quando chegou em matemática, eram cinco questões, a última eu não consegui fazer, porque era de porcentagem... Isso eu

tive, a porcentagem, no supletivo, mas eu não consegui aprender! Se eu for arrumar um emprego, se eu for fazer uma entrevista, fazer um teste, eu vou passar na entrevista... Mas se for no teste, se tiver matemática, eu posso ser reprovada, porque eu não sei muita coisa... Subtração, divisão, multiplicação eu até sei, mas os cálculos mais complexos, mais amplos, mais evoluídos eu já não consigo, eu já me atrapalho e eu já não faço nada. (Kátia)

No decorrer da entrevista, quando perguntei sobre as possibilidades de inserção laboral, Kátia explica que com a escolarização adquirida é muito difícil acessar uma vaga e explica o porquê, detalhando este episódio. É nestes resultados que se encontra revelada a crueldade do sistema escolar e da “dissimulada” e contraditória igualdade de chances. Segundo Dubet (2004), este princípio democrático associado às novas formas de seletividade escolar coloca em pé de igualdade jovens que vivem situações desiguais. Numa perversa tradução da ética protestante – na qual a liberdade do indivíduo é sua própria condenação –, os vencidos devem assumir eles mesmos as causas e as conseqüências de seu fracasso.

[...] A escola tem que ter professor que se preocupe com o aluno, que ensine de verdade, né? Que não vai só passar a matéria, dar as costas e vai embora... Buscar o aluno, ver qual a dificuldade dele, o que tá acontecendo... Enfim, pra que o aluno realmente saia da escola com a cabeça erguida de que entrou e aprendeu e que agora é só ir além e desenvolver aquilo que ele aprendeu. O que eu espero da escola é isso... Eu espero que o meu “voltar” seja melhor do que eu tinha antes, né... Espero que seja melhor! (Kátia)

A escola que eu tô nunca foi um ensino bom, mas no colegial mudou bastante. As aulas assim... sabe quando você tá lá numa aula e fala: “O que é que tá acontecendo?” O professor passa uma matéria hoje e, quando na aula que vem é a aula dele, ele já passa outra e já passa prova sabe... é coisa que não dá pra você pegar, tem que se matar pra fazer. Não tem a explicação correta e quando é correção ele corrige o negócio que ele passou e se entendeu, entendeu, quem não entendeu, beleza... É muito isso. Eles conseguem fazer com que a gente não goste da escola. (Diana)

Ao subjetivar a experiência escolar, os jovens dimensionam bem o que isto significa. Sentir-se à altura dos outros. Sair da escola de cabeça erguida, aprender mesmo, prestar um vestibular para uma universidade pública ao invés de “ler as questões de um exame da FUVEST como se estivesse lendo grego¹⁴³” e poder competir no mercado de trabalho. Aprender história, geografia, matemática, aprender a fazer regra de três simples e composta, a

¹⁴³ Refiro-me a uma declaração de Janaína num dos encontros com o grupo. Conversávamos sobre a experiência que tiveram com a preparação para o vestibular, através do Educafro, e os jovens narravam suas dificuldades em repassar conteúdos curriculares que nunca tinham estudado. Mas o que considerei mais notável foi a expressão angustiada e decepcionada de Janaína ao relatar os dias de exame. Dizia-me que, quando pegou a prova, sentiu-se como alguém que nunca tinha ido à escola, pois desconhecia uma infinidade de conteúdos abordados.

resolver questões de geometria, resolver uma expressão numérica, aprender a ler num dicionário, a falar e escrever corretamente, habituar-se à leitura... são alguns dos conhecimentos citados pelos jovens que eles acreditam que deveriam ser aprendidos durante a escolarização.

E quando mudou pra outra [professora] de literatura, foi a minha melhor professora de literatura que eu tive, e essa foi a professora que eu mais odiei... Detestava mesmo... [...] Mas era a melhor no sentido de... Mas no sentido de marcação cerrada demais, exigente demais... É aquela idéia que ela levava a gente pra todos os teatros de São Paulo, que a gente conheceu foi ela que levou a gente, ela amava aquilo que ela fazia, ela amava a literatura e achava que a gente tinha que gostar também. E ela sabia que eu gostava de escrever pra caramba, de ler, e então a cobrança era ao quadrado, sabe, de querer estimular eu, mas à força mesmo... Aí, às vezes eu escrevia um negócio e jogava lá na frente e ela achava que era muito desperdício pra nada. Ela catava as coisas que eu escrevia e tudo, e fez um bloco assim... Corrigiu tudinho e foi falando de como era aquilo que eu escrevia... [...] E eu, pra te ser sincera, só fui entender ela quando eu saí, quando eu terminei... Eu fiz o segundo ano e terceiro ano com ela, e eu só fui entender ela quando eu terminei. Nesse sentido dessa cobrança, de entender essa cobrança, por que ela me cobrou... Ela não queria saber de nada, ela queria que eu fosse bem. E tanto é que hoje, assim que eu aprendi a entender, a ler, a literatura em si eu não gostava, só que ela praticamente me obrigava a ler porque senão eu ia mal... Comecei a ler literatura, comecei a entender o processo literário do Brasil, essas coisas assim... E aí foi ela, ela que entendeu o que eu escrevia... Ela me fez entender as coisas que eu escrevo... Eu escrevia por escrever, e teatro, por exemplo, era um saco. Na Augusta, no Ruth Escobar, era muito bonito lá... Assim, a primeira vez que a gente foi... O trajeto de ir até lá foi a coisa melhor, só que lá dentro... Aquele povo tudo... Só que ali ela tava no lugar dela... E a gente não conhecia esse lado... Só que todo mês, duas vezes por mês, a gente ia pra teatro e a gente começou a entender o teatro, como que assistia uma peça. No início, até o jeito da gente sentar era muito... Porque o povo lá era tudo sentadinho, a gente não, a gente se espalhava... (Eugênia)

A interiorização e a individualização da experiência de fracasso escolar não são, atesta Dubet (1996), a simples perda de um emprego ou o fracasso de um projeto, mas um veredicto a partir do qual o jovem precisará reorganizar a percepção de si. Por isso, uma escola menos injusta deve ser útil à aprendizagem de conhecimentos, à integração social dos alunos e a formar os sujeitos de uma sociedade tanto democrática quanto solidária. Para além do conhecimento, das competências e da utilidade social dos diplomas, o bem particular que a escola produz é “[...] la formation des individus comme sujets capables de maîtriser leur vie, de construire leurs capacités subjectives de confiance en soi et de confiance en autrui”¹⁴⁴ (DUBET, 2004, p.74) O mais importante são os benefícios que a experiência escolar traz para

¹⁴⁴ “[...] a formação dos indivíduos como sujeitos capazes de exercer o domínio sobre sua vida, de construir suas capacidades subjetivas de confiança em si e no outro” (DUBET, 2004, p.74, tradução nossa).

a formação do indivíduo e é sobre este aspecto que a escola deve intervir.

4.2.2 Entre apropriação e recusa: uma relação instrumental

Se você vai procurar... Que nem agora, eu tô procurando trabalho mesmo, eu quero algo que me dê uma renda fixa e tal... Enquanto eu não trabalho com o que eu quero... Todos os lugares exigem o ensino médio por exemplo, então abre, né? Tá lá no meu currículo... Segundo grau completo! Eu tenho como comprovar meu currículo escolar sabe... Eu não tenho problema com isso, tipo... Mas, agora eu tô vendo que tem lugares que eu vou que... “Ah, eles exigem ensino médio! Ainda bem que eu tenho”. E dá um certo alívio, ainda bem que eu tenho, porque aí é uma coisa a mais pra você, assim, já ajuda. Tem pessoas que falam: “Ah, lá você vai conseguir, porque você tem o ensino médio!” É a primeira pergunta que fazem! (Sandra)

Embora conscientes de que a certificação escolar não lhes assegura a entrada imediata no mercado de trabalho, os jovens sabem que é preciso concluir o ensino médio para “ser um virtual candidato” ao trabalho formal. E se mobilizam para isso. Mas, no fundo, não acreditam – ou fingem não acreditar – no valor do diploma. Dubet (1996) assinala que para estes jovens a escola tem, objetivamente, pouca ou nenhuma utilidade, tanto do ponto de vista intelectual quanto das gratificações que trariam o sucesso escolar. Comportam-se medianamente frente aos estudos e evitam construir projetos de vida associados a eles.

Mas o que eu quero é terminar meu estudo logo. Ultimamente é tanta cobrança que tem hora que eu penso até besteira... em largar tudo pra lá. Quando eu falo em terminar logo, eu penso em terminar o ensino médio... porque hoje em dia você não consegue nada sem os estudos... mas eu penso em terminar pra procurar uma coisa logo pra fazer... terminar logo pra... talvez fazer algum cursinho, de graça ou pago e trabalhar pra ajudar minha família porque tá complicado, até mesmo pra eu morar, tá complicado. (Marcos)

Também pelas condições de vida, do ensino e porque não vislumbram muitas utilidades para os estudos, a ação estratégica destes jovens resume-se à obtenção do diploma.

A educação seria, teoricamente, conhecimento. E a pressão de você sempre aprender mais é uma coisa que existe hoje. Se você não se forma, você não está preparado pro mercado de trabalho. E eu sei que, se eu não tiver trabalho, eu não vou conseguir dar comida pros meus filhos. Parece que tem uma onda magnética que sempre nos coloca em situações de vulnerabilidade. (Cláudio)

Bonal et al. (2005) informam que estes sujeitos constroem expectativas que prefiguram um futuro laboral próximo das ocupações da classe operária. Poucos vislumbram processos de ruptura das trajetórias de classe de suas famílias. A adesão à escola ocorre no sentido de atender estritamente às exigências escolares. Ou, como afirma Cláudio, atender às

burocracias:

Do ponto de vista de que se torna mais fácil, por exemplo, sempre tem um questionamento que pra ser contratado pro trabalho, hoje em dia, o argumento pra dizer que você não tem carteira assinada no trabalho é por conta que não tem escolaridade. Eu consigo desenvolver, com muita dificuldade, o trabalho que era dado a duas pessoas formadas e hoje eu sou pago pra fazer isso, mas pelo fato de não ter o diploma eu não sou registrado. Então tem algumas burocracias aí que é necessário que você tenha um documento que comprove que você falou inglês... aí o pessoal aceita, caso contrário não. (Cláudio)

Eu percebi essa necessidade da escola quando a gente foi convidado pra trabalhar no Movimento Social que exigiu o ensino médio. Embora a gente soubesse que fosse capaz de fazer o trabalho, eles exigiam o ensino médio completo senão não podia trabalhar. Cada vez mais eu entendo isso, que não adianta dizer que hoje não é importante, que é. É nesse detalhezinho aí que vai pegar. Ele vão dizer: “Sei que você é capaz de desenvolver um trabalho social, só que a gente exige isso de você”. (Eugênia)

Mas eu pensava... Pra quê teoria se você tem uma prática muito grande, você tem uma prática maravilhosa, eu não uso a teoria, eu uso a prática. Mas hoje, eu penso nisso, hoje você é obrigado... tem que ter a teoria. Eu tenho a prática, mas sem a teoria... [...] Eu acho que... Eu poderia ter dado mais “sangue” na escola, né, num dei... hoje eu sei que eu preciso do estudo... Eu tinha falado uma vez pra você que... Não me interessa a teoria, me interessa a prática. Só que se você tem a prática e não tem a teoria, como é que você vai entrar no mercado de trabalho, principalmente na área social hoje, né? Hoje não é possível... (João)

Dubet (1994) nomeia *novos liceanos* estes jovens que estão no centro das tensões geradas pela massificação do ensino. Porque alcançaram o ensino médio, sentem-se à altura dos demais jovens, porém sabem que fizeram seus estudos em péssimas condições, nas escolas menos prestigiadas, o que reduz suas chances de projetar um futuro profissional ou acadêmico. Estudam ou estudaram para evitar o fracasso escolar e a exclusão social.

Ah, eu queria sim ficar na escola, ter tempo pra leitura, pra usar o computador... mas essa escola que eu tô agora eu não gostaria de estar nela não. Eu gostaria de estar numa escola, mas não é essa não... Eu sei que existe essa escola que eu gostaria de estudar nela, mas eu não conheço não... É sempre a mesma rotina... eu só tô nessa escola porque eu preciso terminar mesmo e pegar o diploma... (Diana)

Minha opinião é quase a mesma dela porque a gente estuda na mesma escola... então eu sei que escola realmente não é muito boa... mas eu gosto de estudar e queria ter mais tempo pra me dedicar mais. Acho que falta um incentivo da gente cobrar da escola um ensino de qualidade... porque se a escola tá ruim é porque também a gente não abre a boca pra cobrar. Então, a culpa acaba sendo nossa também. (Kátia)

É este jeito de fazer ensino para os jovens pobres que Bourdieu (1998) diz ser uma

forma de exclusão abrandada por práticas “[...] contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas tanto por aqueles que a exercem como por aqueles que são suas vítimas” (p.222). De certo modo, para os jovens que possuem um capital cultural condizente com a escola, está claro que as escolhas decisivas para a vida escolar são feitas muito antes de entrar no ensino médio e que, com isso, o destino escolar é selado cada vez mais cedo.

Mas os jovens das camadas populares entram na escola sem saber como e o quê fazer para potencializar seus estudos:

Licinia: *E você quando fez vestibular, como te veio a idéia de fazer psicologia...*

Janaína: *Eu não sei... eu nem tinha pensado em prestar psicologia na verdade... foi por falta de opção... porque a gente tinha que escolher, seguir uma carreira... assim, a gente que é pobre e não pode ficar pulando de galho em galho... foi o curso que eu achei que mais combinava comigo... mas na mesma época eu vi que “Ah, não é muito a minha cara!!!”. Aí, como eu só prestei FUVEST, daí nem tentei mais nada...*

Para a maioria dos jovens, é somente o adiamento de um fracasso relativo que será experimentado na conclusão do ensino médio:

Eu amo a escola e se eu pudesse tá estudando eu estudaria, porque eu gosto muito de estudar. Eu nunca gostei de faltar na escola. Eu acho que a escola era pra mim prioridade absoluta. Se eu pudesse estudar eu continuaria estudando. O meu amigo vai começar agora a estudar no colégio Anchieta. Ele vai fazer Pedagogia e eu ia fazer Letras. Eu até falei: “Não tenho inveja de ninguém, mas tô com inveja de você agora, porque você começou a estudar e eu não”. Eu tenho que esperar mais um pouquinho. Tenho que andar na batida do Jó. (Mariana)

Em certos diálogos, observo o vazio e a inconsistência de um discurso que, se sabe, na prática não condiz com a realidade. Bourdieu (1998) alega que este trabalho de má-fé operado pelo sistema de ensino constitui para os jovens das camadas populares e suas famílias um tipo de exclusão mais estigmatizante e mais total que era no passado.

[...] mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram sua “chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares) (BOURDIEU, 1998, p.221).

João: [...] *O bom do estudo é isso! É que abre espaço pra você pra vários lugares né, pra vários setores!*

Licinia: *Tipo... Que setores? A escola abre espaços pra que setores?*

João: *Ah, pra vários! Tipo pra maioria dos setores, né! Tudo que é dependente do seu conhecimento, você consegue trabalho e você consegue ganhar dinheiro, né? Se você estuda, você consegue um trabalho e você pode ganhar o seu dinheiro.*

Mas nem mesmo a farsa que se desenrola no ambiente escolar é suficiente para que todos acreditem no potencial transformador do ensino. À medida que experimentam o mal-estar, um misto de fracasso e de indignação toma corpo na relação dos jovens com a escola. Acrescente-se a isto o fato de que, quanto mais velhos, mais estes sujeitos estão entranhados numa cultura juvenil que lhes afasta das formas escolares.

Eu, particularmente, queria que fosse demagogia, mas eu odeio a escola. Qualquer motivo pra eu faltar, pra eu parar de estudar. Esse fato pra mim é um pesadelo. O fato de ir pra escola... não é que eu tenho relações desagradáveis. Eu consigo fazer boas amizades com os alunos com uma facilidade incrível. Também os diretores. Com quem eu não tenho contato de ensino, eu tenho uma relação super agradável, mas com o professor... Eu acho que é assim... você se dedica quando tem motivo. Um motivo agradável pra estar na escola. Eu sei que tenho que estudar pra ter um diploma e esse é um motivo, mas não é um motivo agradável. Eu odeio a escola. Eu detesto a escola. Já tentei três vezes e tranquei. Vai fazer nove meses em agosto e ela falou que eu não posso trancar mais. Eu vou fazer assim, vou continuar pagando e não vou fazer. [...] o que me deixa assim é que eu não quero aprender o que a escola vai falar... eu não quero aprender. Eu vou pra lá todos os dias, eu sento na cadeira e se eu for, vou de walkman. Por quê? Porque eu não me submeto a ir numa sala de aula e perceber que a maior parte do que tá acontecendo ali eu sou contra e ficar calado apenas pelo diploma. (Cláudio)

Bonal et al (2005) dizem que esta atitude anti-escola manifestada pelos jovens não indica uma falta de consciência da lógica de funcionamento da instituição e até que ponto suas atitudes prejudicam a si mesmos. A capacidade de autocrítica chega ao ponto de refletirem acerca de suas dificuldades na infância, na adolescência, da falta de esforço, de não aproveitarem as oportunidades e até consideram que é possível aprender algum tipo de conhecimento útil na escola.

Hoje eu vejo que as pessoas que eu conheci e que tiveram oportunidade de estudar conseguiram ir mais além do que eu... na questão financeira, de amizade, de conhecer outros lugares, outras pessoas, de ter outras experiências e isto deveria servir como motivação pra mim voltar pra escola, mas eu não consigo me manter na escola, porque esse poder crítico que eu tenho me afasta... (Cláudio)

Pais (1993) confirma que, pela dificuldade em se adaptarem ao sistema formal da escola, os jovens desenvolvem táticas, planos de afronta a tudo o que representa a ordem. Fugir da escola, quebrar vidros e janelas, estourar bombas são alguns das formas de

racionalizar o insucesso escolar e de recusar sua lógica.

João: *Eu acho que eu perdi muito por não ter dado valor ao estudo... Hoje tenho consciência de que perdi muito por não dar valor ao estudo e aí hoje eu sinto falta, pelas oportunidades que me apareceram antigamente.*

Licinia: *Que oportunidades, por exemplo, que apareciam?*

João: *Que eu ganhei uma bolsa... Eu jogava handebol e aí eu ganhei uma bolsa pra estudar numa escola particular, jogar pela escola particular e aí que eu acabei não aproveitando essa oportunidade, por conta de que... Na minha casa era uma bagunça, aí eu ficava com aquela questão na cabeça... “Pô, um bando de playboy aqui, tão me vendo tudo diferente e tal”... Aí, era tudo mais e eu, né, ficava sozinho... Aí zuavam muito. Aí, no susto saí da escola, por conta de badernagem... E acho que hoje se eu tivesse aproveitado essa oportunidade de tá numa escola particular, eu acho que hoje eu estaria... quem sabe fazendo uma faculdade.*

Licinia: *Então, você chegou a entrar nessa escola?*

João: *Cheguei a entrar, mas num fiquei muito tempo não... Entrei e rapidinho saí!*

Licinia: *Era em que série?*

João: *Eu tinha uns dezessete anos... Dezessete ou dezesseis, por aí... Faz tempo! Acho que se eu fiquei seis meses foi muito, eu acho que eu não fiquei mais não... Nossa, eu era terrível! Nossa Senhora, eu era doido... Jogava bomba na escola... Queria catar fruta no pomar, porque queria mostrar pros meninos que eles era playboy, né... Pô, dois playboy né... Que culpa eles têm, né, de ter condição financeira melhor que a minha, né, ele não pediu pra vir ao mundo! Mas a minha questão era pensar assim, né... Ele é playboy e eu sou favelado, né?*

Por sua capacidade reflexiva, o jovem neutraliza o discurso dominante na escola de que a escolarização aumenta as chances de inserção laboral e de mobilidade social. Bonal et al (2005) comentam que os jovens sabem que são falsas as vias de diferenciação educativa previstas pelo sistema e não acreditam que a especialização vá alterar sua origem social.

Eu sou totalmente contrário de você obrigar a uma pessoa que vai trabalhar como faxineiro de ter o segundo grau. É progresso pra ele, é um degrau que ele tem que passar pra chegar a faculdade? Sim, mas teria que ser facultativo... ele poderia optar por outra coisa... [...] Mas, quando você vai no primeiro dia de aula, a mulher fala: “Hoje em dia, se vocês não tiverem o primeiro grau, vocês não conseguem emprego nem de faxineiro”. Aí, você vai pra escola com várias expectativas, aí, você ouvir a professora dizer que se você não vai pra escola você não pode trabalhar nem de faxineiro é foda, né?... Mas a escola pública, ela ensina a obedecer. São vários os exemplos que são usados na escola pública, que diz o seguinte... principalmente no EJA, que é o programa... É EJA... Eu esqueci a sigla, mas é um programa estadual de aprendizado dos jovens e adultos né, e eles... Os exemplos que são usados pelos professores é o seguinte... Quando eles vão passar algum problema, algum trabalho, eles sempre usam isso: “Olha, quando vocês forem... Vocês precisam aprender isso, porque quando vocês forem prestar algum concurso, quando vocês forem responder algum questionário, quando vocês forem fazer alguma entrevista de emprego, vocês têm que saber isso!” Então, a escola se resume no seguinte: “Você tem que aprender isso, porque a empresa precisa que você saiba isso”! E a escola não é pra preparar

para o mercado de trabalho, pelo menos esse é o meu ponto de vista. (Cláudio)

Dubet (1996) corrobora dizendo que esta recusa à escola é uma arte de sobrevivência ou mesmo uma modalidade de adaptação. Um modo de proteger a personalidade. A indiferença à escola reverte para ela mesma as patologias invisíveis que institui. Essa cisão entre a vida juvenil e a vida escolar é tão profunda que os jovens não se sentem “alunos, estudantes”, nem a tempo parcial. E, sem nenhuma referência ao trabalho escolar, a escola é vivida mais como um espaço de sociabilidade:

O bom da escola é o seguinte... Quer ver... pra você fazer amizade, comprar livros, né... Se divertir um pouco. E é onde você vê pessoas diferentes, conhece pessoas diferentes, né, constrói coisas diferentes... Que você se encontra com pessoas que a gente não conhece... Conhece hoje, aí faz uma amizade firme e que a amizade amanhã pode virar um casamento, pode virar um parentesco e pode virar um emprego, né... A escola hoje, o bom é isso... Você conhece pessoas novas! Acho que é isso, porque a questão de ensino é muito pouca! (João)

A trajetória escolar dos jovens pesquisados assemelha-se ao que tem sido apontado por vários pesquisadores¹⁴⁵. Em diferentes formas de categorização, estes autores informam que na experiência escolar juvenil não existem perfis antagônicos, mas distintas maneiras de senti-la e de vivenciá-la. Como analisado anteriormente, Dubet (1994, 1996) sustenta que, na hierarquia da experiência escolar dos jovens franceses, pode-se entrever os verdadeiros, os bons, os novos e os estudantes que investem na profissionalização. Pais (1993) ressalta que, entre os jovens portugueses, o envolvimento com a escola ocorre num processo de contestação, negociação, resistência e acomodação. Se de um lado há aqueles jovens que desfrutam da aprendizagem escolar, de outro está um grupo juvenil para o qual a escolarização resume-se à certificação. Há ainda os que valorizam a convivência e a sociabilidade, depois o diploma e, por último, a instrução. Um quarto grupo são os insatisfeitos, os que não encontram na experiência escolar um modo de realização nem pessoal, nem profissional.

Bonal et al (2005) pesquisaram estudantes secundaristas da região metropolitana de Barcelona e analisaram as trajetórias escolares juvenis na confluência de três importantes espaços de pertencimento: escola, ócio (lazer) e família. No cruzamento das entrevistas e observações, constatam que as experiências juvenis os distinguem em quatro grupos. Os alunos com “êxito” escolar são os que manifestam uma relação de continuidade e equilíbrio

¹⁴⁵ Dubet (1994, 1996); Pais (1993); Bonal et al (2005) e Abrantes (2003), dentre outros. O trabalho deste último constituiu nossa referência na estruturação deste capítulo analítico, como foi descrito no segundo capítulo.

entre os espaços e têm um aproveitamento escolar acima da média; os medianos (ou alunos regulares) são aqueles que atendem às estritas e mínimas exigências escolares; os dissociados são os que se comportam na escola como “peixes fora d’água” e os resistentes manifestam atitudes de recusa à escola, afirmando-a como obrigação ou como espaço de repressão.

Observamos ainda, nestes distintos modos de vivência escolar, que os jovens não radicam suas posições nesta ou naquela estratégia. Há os que vivem neste espaço do entre, recusam mas sabem que, efetivamente, não têm para onde ir se não buscarem a certificação. Todavia, explicitam sua recusa em estar na escola, “sentar-se num banco escolar”, fazer o ensino regular ainda que este seja “melhor” do que os supletivos, as reclassificações ou outras alternativas encontradas pelo sistema de ensino para desqualificar o ensino.

Há os que acreditam na escola e se apropriam da experiência escolar em suas trajetórias biográficas. Mesmo que saibam dos problemas estruturais que a escola enfrenta, dos interesses político-econômicos que subjazem às estratégias governamentais; ainda que localizem sabiamente as responsabilidades de cada um dos atores, inclusive eles mesmos, alguns jovens vêm na escola algo mais que uma instituição reprodutora das desigualdades sociais, fadada ao fracasso. A escola é, para eles, um lugar de pertencimento sócio-cultural, um espaço de construção individual e coletiva. A cultura que se produz na escola lhes pertence, de fato e por direito.

4.2.3 Entre o sonho e a realidade: os jovens e as vicissitudes da massificação do ensino

[...] quando eu trabalhei na feira, o japonêsinho filho da dona da barraca tinha a minha idade e ele estudava no Ábaco e eu na pública. E aí, enquanto eu tinha que acordar quatro da manhã e trabalhar e depois, à noite, estudar, ele estudava de manhã e ficava o dia inteiro na escola. Aí tá a diferença... os pais tiveram condição financeira pra liberar ele deste tempo pra ele só estudar... a tarefa dele neste momento era só estudar e ele fez isso e a gente não... quando chega um certo tempo na escola, você opta: ou trabalha ou estuda. E é o que tá acontecendo, a maioria por necessidade trabalha e vai abandonando o estudo. A educação, que deveria ser prioridade, tá sempre no segundo plano, porque sempre a necessidade do trabalho tá em primeiro lugar. Aí eu falo assim, da educação elitizada que eu falo é isso. (Eugênia)

No ensaio *L'école des chances: qu'est – ce qu'une école juste?*, Dubet (2004) fala da importância de construir uma escola o mais justa possível e isto só pode ser conseguido com “um pouco de coragem política e social”. Defende que, em sua função educativa, a escola deve redimensionar o princípio da igualdade de chances. Contrariando o modelo meritocrático, o sociólogo sugere que a escola desenvolva a igualdade distributiva de chances, que consiste em dar mais aos que têm menos, de modo a atenuar os efeitos brutais da

competição escolar. Dar mais significa possibilitar aos mais pobres real acesso ao sistema de ensino e às informações que ali circulam, desenvolver nos alunos a capacidade de orientar suas escolhas pessoais e profissionais em direção às ofertas educacionais.

As proposições de Dubet (2004) opõem-se frontalmente ao discurso da igualdade democrática do sistema de ensino que esbarra nos condicionantes estruturais da prática educativa, nos dispositivos sociais e culturais que a escola produz no seu interior. O equipamento escolar, para o qual adentram os jovens, não teria nada de inadequado não fosse esta espécie de diapasão que cria para modular as experiências dos sujeitos. Com a massificação do ensino, o mito da meritocracia escolar toma uma forma cada vez mais perversa na escolarização dos jovens das camadas populares, pois a escola destinada aos pobres reproduz a precariedade das condições sociais destes sujeitos.

Kátia: *É mais complicado, porque assim... No supletivo, ele passa a matéria, mas se você não entendeu, é difícil dele repetir a matéria de novo! É uma hoje e amanhã é outra, ou dependendo da matéria, se o conteúdo for grande, em dois dias eles passam a mesma matéria, mas se for um conteúdo menor eles passam e quem não entendeu, não entendeu! O problema é mais a atenção do aluno pra pegar na primeira explicação. [...] Às vezes, eu acho que vale mais fazer um ano todo, né... Porque aí a gente fala... “Ah, é rapidinho o supletivo!” [...] Eu comecei o ano passado e peguei meio ano pra fazer o primeiro, segundo e terceiro e é rapidinho... Mas aí você tem que ver de caso em caso, porque você tem que pegar de você mesmo e estudar alguma coisa que você não entendeu na sala e que o professor não tentou explicar, você vai estudando em casa e tentando entender aquela matéria!*

Licinia: *E você acha que é muito diferente?*

Kátia: *Eu acho que sim, na minha opinião sim, porque como eu falei, eu estudei lá no Ceará eu consegui aprender muita coisa porque eu estudei de ano em ano entendeu... Primeira, segunda, terceira série, quarta série, foi o ano todo, então a gente consegue aprender mais. Agora, supletivo, não, a matéria é mais corrida, é resumida... Então, eu acho que isso “quebra as nossas pernas” quando a gente precisa de uma oportunidade de mercado de trabalho, vai fazer um treinamento, uma entrevista, às vezes você não sabe nem se pronunciar, nem se colocar, nem falar o português correto né, e aí dificulta muito né, então é mais pra frente que a gente vai ver a dificuldade (risos).*

Kátia tem a exata noção do que significa sua escolarização e neste diálogo sua experiência anterior de “estudar regularmente” o regime seriado e esta nova experiência escolar de suplência. Ela parece nos falar de distintos processos de aprendizagem e de diferentes propostas educacionais. Um que pretendia a gradativa conformação de determinados tipos de sujeitos para um determinado tipo de sociedade. Todavia, este projeto de sociedade que produzia sujeitos também produzia saberes e os oferecia àqueles que

estavam na escola.

Supletivo, ensino noturno, ciclos de progressão continuada, programas de correção de fluxo, recuperação de ciclos, reclassificação são as recorrentes transmutações que a cada reforma vão dissimulando a exclusão das camadas populares do acesso ao conhecimento e, concomitantemente, promovendo sua inclusão nos sistemas de ensino. Os professores “fingem que ensinam”, porque destes também foram retiradas as reais funções no projeto educativo; e os alunos “fingem que aprendem”, uma vez que a nota e a certificação escolar passam a ser os critérios definidores da aprendizagem.

Eu “brochei” ontem, quando eu cheguei na escola... E eu já sei disso, eu já sabia, mas é triste você pensar assim... A professora virou e falou assim... “Olha, vocês sabem, né, que não reprova!”... Então, assim, eles vão empurrar o seu filho!... “Ah, ele não sabe ler? Não tem problema, a gente empurra pra sexta série!”... Mas aí tudo bem, a gente empurra pra próxima, aí quando chegar lá na oitava que ele é barrado! Aí ele vai ficar parado na oitava, aí isso vai ser um problema muito grande pro adolescente e acho que pra escola também, mas já tá uma coisa tão feia de empurra pra frente, que eu sou muito mais de... “Ah, tá ruim? Então você reprova e faz tudo de novo!”... Isso que eu acho que tá muito lá atrás e que este governo deveria analisar! Eles não estão analisando... Eles não estão nem aí, né? Só querem ganhar o dinheiro deles, é um povo... Tem pessoas que num sabem nem ler direito e isso é muito triste! (Simone)

A massificação do ensino e as reformas subseqüentes estabeleceram uma democratização quantitativa que é, de fato, segregativa, pois os mecanismos de seleção escolar operam agora durante os estudos. Os jovens pobres não somente chegam à escola em condições desiguais, mas a desigualdade vai se acumulando no decorrer dos estudos e o aluno fica à mercê de seu próprio esforço, de sua própria capacidade de aprendizagem.

[...] aí eu falava: “Ô, professora, não tô conseguindo acompanhar...” Ela dizia: “Faz a prova...” aí, dia de prova... todo mundo colava, eu colava de uma menina direto... ainda bem eu nem cheguei nestes catetos... eu parei em expressão numérica, joguei meu caderno fora... (Marcelo)

Freitas (2002) analisa este processo de internalização da exclusão que consiste nas políticas educacionais em consonância com as exigências do sistema capitalista. Ao intensificar a precarização das condições de vida e de trabalho, o sistema institui mecanismos para o gerenciamento das tensões que lhe são inerentes. A tese de Freitas é que a educação cumpre seu papel reprodutor das desigualdades sociais. A inclusão-excludente encoberta pelo acesso à escola transmutou a exclusão escolar objetiva em exclusão escolar subjetiva e esta é, por sua vez, interiorizada pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. Ou, como salienta Simone:

Na educação, antes, a escola pública era ótima, mas com o tempo foi mudando. Ela foi incluindo cada vez mais, mas ao mesmo tempo excluindo, pois essa é na verdade uma inclusão falsa. Pois você se forma pra conseguir um emprego pior. E o governo agora tá financiando o ensino superior, mas só os mais baratos, para os pobres, não aqueles de dia inteiro que são mais caros, e o pobre tem que trabalhar e não tem tempo de seguir esses cursos. Sua escolha fica limitada, são cursos que nos deixam na mesma situação. Eles pagam seu curso, mas não pagam pro pobre sobreviver. (Simone)

Freitas (2002) assinala que, ao invés da reprovação, repetência ou da evasão, a escola é agora controlada em seu conteúdo e método. Se a classe trabalhadora exigia mais escolarização, eis a resposta. Porém não é, de fato, para as exigências dos movimentos sociais e da classe trabalhadora que os sinos dobram. É para o processo de reestruturação produtiva que necessita de um mercado com jovens cada vez mais escolarizados. O único objetivo da inclusão é a manutenção da exclusão, ou seja, integrar os sujeitos a este tipo de sociedade.

Duschatzky e Corea (2002) insinuam que a escola de massas produz a expulsão. A exclusão, para as autoras, tem a ver com um estado (estar fora da ordem social) em que se encontra o sujeito. A expulsão social é o equivalente do estado de exclusão e daquilo que o tornou possível. Estes novos mecanismos de expulsão fazem com que a violência escolar seja expressa não como um ato de agressividade, mas no tratamento habitual e cotidiano que é dirigido aos alunos.

Olha, uma vez, eu fui tentar estudar numa das melhores escolas do ABC que fica ali no B. ... Aí eu fui, mas aí quando eles viram a minha ficha... “Ah, você é repetente, então não pode!”... Aí, assim, eles também escolhem a gente, né? “Ah, tá vindo do P.? Não, sinto muito!”... Mas nem aqui no B. que é do lado do P., eu não consegui, porque a escola é tão ruim que os alunos acabam sendo ruins, né? E aí, por isso, ninguém quer... Aí ninguém queria! Na época eu não tinha informação nenhuma e aí eu não corri atrás de brigar pelos meus direitos, porque na época eu tinha acho que treze ou quatorze anos, né? Mas aí, quando eu voltei pra fazer o supletivo, eu não queria de jeito nenhum fazer supletivo no P., porque eu sabia o que tinha lá e tem até hoje... E eu não quero voltar pra lá, eu não quero! Pra mim, eu acho ele péssimo... É triste, mas é real! É uma escola que tá a dois minutos da minha casa, mas eu não quero e não faço nem questão de entrar... É muito ruim! (Simone)

O modelo de ensino excludente, insiste Freitas (2002), focaliza-se na avaliação. Mas não é a avaliação decorrente da aprendizagem de conteúdos. O conhecimento perde substancialidade e a avaliação instrucional perde a primazia sobre outras duas práticas avaliativas: avaliação comportamental e avaliação de práticas e valores. A tarefa do professor é controlar os alunos no que se refere ao comportamento, às atitudes e valores conformados ao interesse do sistema de ensino.

Uma vez que a avaliação passa a ser a principal motivação do aluno, a aprendizagem só tem valor pela nota e esta é transformada em mercadoria em seu duplo sentido, por seu valor de uso e de troca:

João: *Os caras colocavam a gente pra arrecadar prenda... Aí, na minha sala, tinha uns caras que falavam: “Quem mais arrecadar prenda, já vai passar dois bimestres!” Quer dizer que arrecadar a prenda vai dar nota?... Mas dois bimestres tá tranqüilo! Aí a gente foi lá e eles falaram quanto... “Olha, duas matérias e pode ser qualquer matéria que você quiser passar!” Aí você falava: “Eu quero ficar tranqüilo nessa matéria e nessa!” Aí já era!*

Licinia: *E você escolheu quais?*

João: *Foi matemática, porque eu tava indo mal em matemática... Em matemática, mas a outra eu não lembro! Em história e geografia eu sempre me dei bem. Sempre tive nota tranqüila em história e geografia... Também em sociologia, filosofia... Eu sempre gostei! Mas português eu já não me dava bem, com a matemática, química, biologia... Inglês, então... Ainda bem que era só trabalho em grupo, aí pegava um “CDF” lá e... Já era! Entregava o trabalho e pronto!*

Se a lógica que orienta a prática pedagógica é de mercado, os sujeitos que estão na escola deixam de ser alunos ou cidadãos e passam à condição de consumidores. E o consumo, afirmam Duschatzky e Corea (2002), é a satisfação de um desejo que se assenta na relação com o objeto. O consumo não entra na ordem dos direitos e das obrigações. O aluno não precisa aprender e o professor não precisa ensinar para que se justifique a nota, porque essa “[...] assume o lugar da importância do próprio conhecimento como construção pessoal e poder de interferência no mundo” (FREITAS, 2002, p.313). Aliás, a preocupação central do professor não deve ser a aprendizagem e seus resultados, mas a aprovação, melhor dizendo, empurrar o aluno para a frente, a todo custo.

Kátia, aluna de outra escola, num momento e situação escolar completamente distintos de João, confirma a regularidade desta prática avaliativa instaurada na escola em tempos de democratização do ensino:

Quando eu chego na escola eu sinto uma raiva, porque na semana passada... até quarta feira, o professor de português não tava dando aula, porque ele tava vendendo ingresso pra festa junina que ia ter na escola na sexta-feira... Vendendo ingresso, um professor de português e a gente passou uma semana... foi mais de uma semana, né, sem ter aulas de português! [...] na terceira aula, porque vinha um professor pra repor a aula dele... Não a dele, né... Um professor pra dar outra matéria... E aí passava a semana inteira sem a terceira aula, porque aí a aula dele ficava vaga, porque ele tava vendendo ingresso na escola... [...] E ainda ele deu 10 na prova de inglês pra quem participasse da festa junina... Mas assim, participasse dando ingrediente sabe?... Isso pra você ganhar um 10 nas aulas de inglês!... Aí você não fazia a prova de inglês, porque você ia ganhar um 10... [...] Aí, eu falei: “Ah não, vou

contribuir, porque eu não quero fazer a prova sozinha e ele não vai explicar a matéria só pra mim, né”... Já fazia tempo que ele não dava inglês e ele dava uma coisa só. Imagina, você tá no segundo ano e você fazer inglês... O interrogativo e o negativo, era isso que a gente estudava!... “Do you!”... Passa o interrogativo e passa pro negativo e aí ninguém merece! (Kátia)

Duschatzky e Corea (2002) asseveram que a escola contemporânea situa-se entre a destituição e a invenção. A destituição não é o vazio, a ausência ou a inexistência de algum tipo de produtividade. Mais que isso, a destituição é a perda da eficiência simbólica que dava à escola uma missão e um poder na distribuição dos bens educativos. Esta eficácia era medida em correlação com o que se prometia (ensino) e a performance do aluno (aprendizagem). Se isto não ocorre, a escola perde credibilidade na sua tarefa de fundar subjetividades.

Eu penso que sim, a escola me abriu possibilidades, porque eu conheço vários lugares interessantes. Agora, tem horas que eu acho que não, porque segundo grau é pra você arrumar emprego. E eu não consigo arrumar emprego em qualquer lugar e agora eu tô ficando desesperada, já. Tem hora que eu falo: “Sou mais um pretinho na periferia que não tem oportunidade”, né? [...] Eu esperava sair da escola e entrar num emprego, assim, para continuar estudando, mas não consegui emprego e aí fico nessa até hoje. (Mariana)

Não se trata do desaparecimento absoluto da subjetividade, mas de alguns tipos subjetivos, algumas possibilidades de enunciação, alguns recursos e ferramentas de que os jovens lançavam mão para a construção de suas biografias. Dubet (2004) fala que a igualdade individual de chances é um sustentáculo da meritocracia escolar que deveria permitir ao aluno constituir sua singularidade, projetar-se na vida social, fazer escolhas, estabelecer projetos.

[...] Assim, hoje eu vejo o estudo já muito mal, muito ruim... Tanto o estudo estadual quanto o estudo da rede municipal é horrível, né. Normalmente quem passa nas faculdades públicas são pessoas que já estudavam em escolas particulares, é difícil ter pessoas que estudam em escolas municipais... Tem que ter estudado muito... Eu acho que eu perdi muito por não ter dado valor ao estudo... Hoje tenho noção de que perdi muito por não dar valor ao estudo e aí hoje eu sinto falta, pelas oportunidades que me apareceram antigamente. (João)

Pergunto então pelas práticas de subjetividade nas quais se produzem as situações de expulsão e de integração do aluno ao sistema escolar. Interrogo ainda pelas marcas deixadas pela escola nos sujeitos que transitam por ali. Duschatzky e Corea (2002) respondem que, vivendo em condições de expulsão social, os jovens constroem suas experiências escolares sob processos de dessubjetivação, resistência e invenção.

Agora tô no segundo porque eu repeti um ano. Repeti um ano porque foi culpa minha

também, né? Eu tava estudando de manhã, ficava dormindo e eu não ia pra escola, eu não ligava de ir pra escola. Também não acordava cedo. Aí quando acordava cedo assim... mó friagem, mó vento... eu pensava: “O quê? Vou dormir mais um pouco”. Dormia mais um pouco, acordava meio dia... na hora que o pessoal tava saindo. Aí tentei recuperar, mas o professor falou: “Você tá com num sei quantas faltas, não vou te passar nenhuma prova porque não adianta”. Aí foi que eu repeti de ano. Mas eu me arrependi muito. Puxa, eu vou pra escola, era pra eu tá fazendo o terceiro. Era pra mim tá completando o último ano. A escola é chata, eu sei que é chata mas... e acabou que eu repeti. Chorando ou não chorando eu repeti... tipo eu fui lá... eu sabia mas eu fui lá ...reprovada. Mas beleza... depois que eu repeti um ano acho que eu aprendi. O pessoal fez bem de me reprovar. Era difícil eu ir pra escola mas quando eu ia, chegava no meu número eu já ficava esperando pra mim responder a chamada pra mim não ficar com falta. Aí prova, eu já queria fazer prova, se não sabia colava, colava mesmo, porque tinha que ganhar nota. Aí eu repeti de ano... foi uma lição assim... (Diana)

Os processos de dessubjetivação referem-se a uma posição de impotência, ao sentimento de não haver nada diferente a ser feito a não ser aceitar o que lhe sucede. Os jovens ora assumem a responsabilidade pelo seu fracasso ou êxito, outorgados pelo esforço pessoal ou pela falta de interesse pela escola; ora atribuem-na aos problemas internos da escola, como a falta de infra-estrutura, a relação professor-aluno.

Então, eu nunca fui, assim, uma aluna muito aplicada... sempre, assim, eu nunca repeti ou tinha nota vermelha... mas nunca fui aquela... a melhor. O que me arrependo hoje, porque o mundo competitivo como está. Mas foi bom, minha mãe sempre pegando no meu pé, sempre deixou bem certo que eu precisava dar valor aos estudos. Eu sei dar valor, mas eu não dei na hora certa... Na época que eu estava estudando, nem tava muito aí... mas depois você vê que precisa e vai pensar que poderia ter se aplicado mais, melhor... Mas foi bom. [...] Sou sincera em dizer que nunca fui uma boa aluna... Pensava: “Se eu não vou repetir, tô com nota azul, tá bom”... e agora... Eu tenho encanto por estudo... assim, eu tenho vontade de fazer uns cursos... Eu queria pegar jornal, revista, mas não tenho esse hábito de ler... você aprende o hábito na escola... eu quero pegar, mas eu sempre deixo pra depois... Ah, amanhã eu pego um livro... nunca começo... e eu acho que foram falhas na minha época que eu estudava. (Janaína)

Quando traduzem seu fracasso como desinteresse, falta de motivação, os jovens ratificam neste discurso o princípio da escola meritocrática, a igualdade distributiva de chances, já criticada por Dubet (2004). A igualdade distributiva de chances é uma ficção necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais de uma sociedade democrática. Ao postular que a igualdade de chances é consubstancial ao princípio da liberdade individual, a escola mascara as desigualdades de performances interindividuais marcadas pelas desigualdades entre grupos sociais.

A desinstitucionalização da escola engendra também a dessubjetivação do docente

que, impotente e subordinado às regras externas, perde sua autoridade simbólica, já que a fabricação de sujeitos não é mais o objetivo da escola. A tarefa do professor não é mais ensinar, é melhorar os índices de sucesso escolar, considerados baixos para os padrões internacionais.

Acho que foi no colegial, quando o Alckmin que é o governador fez aquela mudança, como que é mesmo? Pra passar de ano... Acho que a mudança na escola se deu por ali, acho que a educação decaiu muito... Conversando com muitos professores, tinham muitos que choraram e disseram que foi mais um tapa na cara que eles levaram, quer dizer, e os alunos adorou esta mudança porque não ia repetir de ano, se tivesse presença... E aí os professores, nesta mudança, não se sentiam muito mais motivados a ... a ensinar, ou a tá lá dentro, ele deixou de ir por gostar, pra ir por obrigação... Pra ganhar dinheiro... Deste tempo, desta mudança pra lá porque até então a gente só passava de ano se a gente tivesse força, se a gente se esforçasse, quer dizer, o professor tinha um papel mais ativo, era mais participativo na vida do aluno e quando houve esta mudança, o professor se sentiu muito acuado e não tinha interesse mesmo... E aí começa aquele discurso: foi aí que vários falaram que eles já estavam formados, já tinham dinheiro... Se você quisesse ou não, não tinha problema. E foi aí que os estudantes começaram a perder o interesse grande com relação à escola, iam mais pra bagunçar mesmo... (Eugênia)

Eles pegaram e colocaram esse projeto de continuação... Como é que chama?... “Progressão Continuada”... E aí foi umas das formas que eles encontraram, mas de fato não é a solução, porque se você for pegar o menino que não conseguiu aprender no mesmo plano que outros conseguiram aprender, esse menino tem uma especialidade. Então ele tem que ser tratado de uma forma totalmente diferente daquele que conseguiu aprender... E o que significa isso?... Significa investimento e significa qualificação pro professor, mas não só qualificação pro professor saber mais, mas qualificação pro professor entender qual método tem que ser aplicado pra que esse menino desenvolva a parte do conhecimento dele! Então, essa é uma coisa que dificilmente vai ser implantada... Então, eu acho que, assim, o filho de rico quando não consegue aprender na escola, vai aprender com a música e quando não consegue aprender com música vai aprender com o esporte e se não consegue aprender com o esporte vai aprender com outra coisa! Já a gente não, existe um padrão... Ou você aprende desse jeito, ou você vai ser passado pra frente mesmo se você não aprender! Agora, antigamente era o seguinte, ou você passa dentro desse padrão ou você volta lá pra trás, mas aí o que acontece é que não resolve, porque cada caso é um caso e cada pessoa tem uma forma diferente de aprender e isso não significa que a pessoa seja deficiente, né? Então significa que a pessoa tem a sua particularidade de desenvolver o seu conhecimento! (João)

Freitas (2002) repara que esta inversão de valores ocorrida no interior da escola pode ser examinada sob dois planos. “No plano formal estão as notas, o conceito ou a aprovação social verbal, como resultado do processo de ensino. No plano informal estão os juízos de valor que se configuram durante o processo ensino/aprendizagem” (p.313). Tais juízos construídos por professores e alunos afetam as estratégias de ensino/aprendizagem tanto do

professor quanto do aluno. As representações construídas por estes atores interferem positiva ou negativamente no trabalho educativo.

Ah, você chega, entra pra dentro da sala, você bate um papo, depois a professora entra, conversa, e aí já tem toda a gente e aí começa a matéria. E aí a gente conversa as coisas que aconteceram durante o dia, e enquanto ela passa a lição a gente conversa baixo, e aí depois ela dá a explicação... tem professores que é ótimo... agora tem outros que além de ser ignorante, vai lá, passa a matéria na lousa, gasta seis folhas de caderno escrevendo e a gente não aprende bosta nenhuma. O caderno tá lá, cheio de lição, mas se você pergunta o que você aprendeu, o que é isso: não sei... tem um professor que ele passa muito trabalho... Esse professor, numa semana tem quatro aulas dele e no primeiro dia de aula ele fala: “Aqui tem um trabalho pra entregar na semana que vem”. Aí, quando o aluno falta, ele pega e fala: “Você tá faltando muito... faz assim, se você falta, entrega trabalho”... aí, a pessoa que não tem interesse pega, faz e falta... Tem outros professor que chegam na sala e ficam que nem barata tonta, faz a chamada, não passa nada, vai na porta fuma um cigarro, vai na cantina, dá uma saidinha... só os professor pode... eu perdi uma prova, aí eu pensei que tinha que fazer outra prova, mas aí ele falou: “Você pode ficar tranqüilo que eu vou entender o seu lado e na próxima prova você faz... e outra coisa, eu não vou repetir ninguém não”... (Marcos)

Kherroubi e Rochex (2004) interrogam pelos modos de adaptação das práticas docentes aos alunos das camadas populares e vislumbram as contradições que estão na base de suas estratégias didáticas e pedagógicas. A primeira contradição opõe a relação ensino-aprendizagem às necessidades e dificuldades dos locais onde estão situadas as escolas. Tais dificuldades remetem-se aos problemas de disciplina, de socialização dos alunos e à necessidade de manter a ordem.

A segunda contradição opõe a lógica do êxito escolar à da aprendizagem. Contradição que está na base da massificação do ensino, já assinalada por Freitas (2002). O professor deve garantir a aprovação, independente do aprendizado. A proliferação dos trabalhos em grupo, das provas com consulta, das notas por comportamento e a simples exigência da frequência são algumas das estratégias didático-pedagógicas que o professor deve utilizar para garantir a motivação e o interesse do aluno pelos estudos.

A dificuldade em gerir a lógica do trabalho escolar coletivo em face da lógica de acompanhamento individualizado é a terceira contradição que se instala no cotidiano docente. O professor, habituado a uma forma escolar fundada na homogeneização, na simultaneidade do ensino, precisa agora lidar com a “diversidade”, com as diferenças. Kherroubi e Rochex (2004) ressaltam que tal dificuldade tem se traduzido numa hiperindividualização das atividades e práticas pedagógicas, ao ponto do quase desaparecimento dos momentos de atividade coletivas e procedimentos comuns, tais como síntese, discussão do conteúdo e

correção de atividades.

Por último, as relações entre a interpretação da capacidade cognitiva e a regulação da conduta dos alunos aparecem em descrições psicologizadas ou psicologizantes, como a tão propalada teoria do “déficit sócio-cultural.” Os alunos são descritos em termos de impossibilidade. Falta de limites, indisciplina, falta de valores, problemas familiares, rebeldia, falta de acompanhamento familiar, desatenção, desmotivação, desinteresse. Formas de descrição subalterna, fundadas no pressuposto de que à privação material corresponde a privação cultural, reiteram Duschatzky e Corea (2002).

A desinstitucionalização da escola, vista pelos depoimentos juvenis, traduz o emaranhado de variáveis que se interconectam, se intercalam e se interpõem nas condições e situações estruturais que configuram suas experiências escolares. Que os jovens vivenciam a escolarização de modo singular, há consenso. Mas o fato é que, na medida em que se consolida o projeto de democratização da educação básica, o sistema de ensino desenvolve no seu interior uma adesão ao modelo culturalista-deficitarista, no qual não somente os alunos são tratados diferentemente, como também é diferente o modo como os saberes são ensinados, organizados e apresentados. Trocando em miúdos, na medida em que os estudantes pobres ultrapassam as barreiras do acesso ao ensino médio e superior, banaliza-se a formação escolar e o poder de demarcação social do diploma ou do tempo de estudos (LAHIRE, 2003).

Considerando a pouca familiaridade destes jovens com a cultura escolar, continuamos a afirmar que as dificuldades de adesão às lógicas de socialização escolares instituídas nestes níveis de ensino se amplificam na medida em que aumentam as exigências específicas destes níveis de ensino. Desse modo, atualmente não falamos em termos de evasão e repetência, mas pode-se falar numa transformação das práticas escolares em tempos de declínio das instituições. Tal transformação gera desigualdades que se dissimulam em mecanismos de diferenciação interna e externa instaurados pela escola. Da parte dos sujeitos sociais, aparecem os modos de apropriação, as formas instituídas pelos atores individuais e o grau de homogeneidade e heterogeneidade das disposições individuais que se articulam em diferentes contextos e percursos.

4.2.4 A participação da família nos percursos escolares

O discurso pedagógico que transfere aos alunos e a seus familiares os problemas da aprendizagem não é novo. Entre as décadas de 1970 e 1990 – primeira fase da massificação do ensino – as grandes taxas de repetência e evasão escolar eram explicadas por um déficit sócio-cultural que o aluno apresentava ao adentrar o sistema de ensino. Se os alunos eram

incapazes de assimilar os distantes conhecimentos escolares, às famílias era atribuída uma “natural” incompetência para os assuntos da escola. E a estas era negado não somente o livre acesso à escola, mas à vida escolar¹⁴⁶ dos filhos. As famílias “desestruturadas” eram (e ainda são) o alvo principal dos discursos moralizantes de professores, técnicos e pesquisadores.

Então, eu acho que a escola tá um pouco mais aberta pra gente opinar, né? Porque antigamente não era, era muito fechada, agora eu acho que tá mais... Mas também é lógico, a escola tá precisando disso, né, porque tá tão bagunçado que agora ela tá precisando mesmo que a família entre pra dentro da escola, né? Então tem tudo isso... Porque tá tudo tão bagunçado, que antes eles falavam... “Não, a gente educa! Vocês só dão o que comer que a gente educa!”... E é mentira... Essa é a educação? Não é, a educação sai de dentro de casa e foi por isso que virou essa bagunça! O pessoal pegava e falava... “Não, manda pra escola que já vai tá educado!”... E isso é mentira, porque não consegue educar só indo pra escola, tem que ter um conjunto de escola, família, casa, né? E aí, é isso! E eu acho que é por isso que agora eles tão procurando as famílias. (Simone)

Hoje, concordamos com Simone, a família é chamada de volta à escola (como se dali tivesse algum dia se ausentado) com o argumento de que sua ausência na vida escolar dos filhos deixou seqüelas à formação destes sujeitos. Se eles são indisciplinados, desinteressados e não têm valores morais estabelecidos, culpabiliza-se a família. Se eles não sabem ler e escrever corretamente, o problema está na falta de hábito familiar para a leitura, de incentivo, apoio e cobrança dos pais nas tarefas escolares. Sem contar os “problemas de saúde”, ou melhor, os déficits que os alunos trazem de casa, resultado da falta de cuidado e de atenção dos pais.

Ao explicar as razões de suas constantes reprovações escolares na infância, Simone conta que hoje, após ler num livro, ela teve o diagnóstico do seu problema de aprendizagem:

Simone: *E era isso, a escola era assim pra mim e isso era muito ruim quando chegava no final do ano... E minha mãe não conseguia detectar isso, porque na realidade acho que naquela época não se detectava o déficit de atenção assim, porque detecta quando eles são hiperativos, né? Quando a criança é hiperativa, aí você percebe que tem alguma coisa, porque a criança não fica quieta e ela fica o tempo inteiro querendo mexer em alguma coisa ou*

¹⁴⁶ Este problema do acesso às informações escolares, aos procedimentos adotados pela escola em relação à avaliação da aprendizagem nem sempre é explicado aos pais e mesmo aos jovens. João, no depoimento em que falava das duas disciplinas nas quais estava em dependência, disse que de fato não sabia o que isto significava. Em momento algum lhe foi explicado que ele deveria cursar o ano seguinte (terceiro ano) e ainda procurar os professores para realizar os trabalhos que lhe assegurariam a efetiva conclusão do ensino médio. Para ele, ver seu nome na lista dos alunos promovidos ao final do curso significava “estar em dia com a escola”, sem nenhuma pendência. Somente quando foi pegar o certificado de conclusão é que lhe disseram haver este problema a resolver. Podemos confirmar, após anos de trabalho em escolas e no acompanhamento de famílias das camadas populares, que, muitas vezes, o que é considerado pela escola falta de interesse é simplesmente um total desconhecimento da lógica de funcionamento do sistema de ensino.

fazendo alguma coisa e não consegue fazer as coisas dela porque ela tá acelerada, mas eu era o contrário, né? E aí eu acho que é isso, o que me dificultou na escola foi isso.

Licinia: *E como é que os professores lidavam com isso?*

Simone: *A professora falava pra minha mãe... “Ela não faz nada, você pega o caderno dela e ela não faz nada!”... E realmente eu não fazia, eu começava a escrever e não terminava e todos os meus cadernos eram desse jeito... Eu nunca consegui ter um caderno organizado e até mesmo hoje, se você quiser, você ainda acha alguma coisa faltando, mas quando eu era criança, era muito mais e muito maior! Acho que minha maior dificuldade na escola foi por isso... Não sei se por causa de desenvolvimento, mas eu fui perceber depois, lendo também sobre isso. Mas aí, pra mim era traumatizante a escola no final do ano por causa disso, porque eu não conseguia atingir aquilo que eu precisava e aí tinha uma coisa assim da minha mãe falar assim pra mim: “Você tem que ser igual à Paula!”... Que é a minha prima, né?... “Você tem que ser igual à Paula, porque ela estuda!”*

Para escapar do discurso normativo que, do ponto de vista da escola, centra-se no déficit da ação dos pais, Thin (2006) propõe que comecemos pela análise da diferença entre classes sociais na relação com a escola.

Para o autor, o conceito de capital cultural, formulado por Bourdieu, explica as fragilidades dos recursos culturais e escolares das famílias pobres. Thin (2006) insiste nas diferenças interpostas nas posições objetivas dos grupos e indivíduos no espaço social. No entanto, tal conceito permite apenas classificar os sujeitos e suas práticas educativas, mas deixa de fora a complexidade e a diversidade destas práticas. As efetivas relações que as famílias estabelecem com a escola, as práticas socializadoras instituídas no seio das famílias, as apropriações e os sentidos que os pais atribuem à experiência escolar dos filhos são diluídos nesta abordagem macro-estrutural.

[...] porque, assim, minha família, nós somos os mais negros, porque minha família é mestiça e todo mundo tem curso superior. Então, a gente pensava assim: “Só porque a gente é mais escura vai ter que ser faxineira?” Então, eu me questionei e me questiono até hoje. Tanto que eu terminei a escola com 17 anos e 11 meses, porque eu faço aniversário em novembro e lá eu já tinha passado de ano. Meu irmão terminou com 18 e a minha irmã vai terminar com 19. Todo mundo no mesmo padrão, a gente não passou de 20 anos estudando ainda. A gente sempre busca a mais. Eu busco a mais pra mim. (Mariana)

Para Mariana e sua família, a escolarização é uma marca que os distingue, ou melhor, os iguala perante aos outros, os mestiços e os brancos. Quando fala de sua experiência escolar, faz questão de frisar o quanto era “boa aluna”, participava das atividades escolares, procurava ter as melhores notas, apesar das dificuldades que se interpunham. Dentre as dificuldades, relata duas importantes. Uma é o fato de ser negra. Mariana conta que se

descobriu negra na escola, sem poder contar com a ajuda de nenhum professor. Sabia que era negra, porque nas redes familiares “eles eram os mais negros”. Porém, o desvelamento de sua condição pela cor da pele veio na relação com seus pares. E ainda não tinha uniforme bom, nem sapato bom, nem material escolar bom... nada que pudesse encobrir a dura realidade de seu pertencimento étnico-racial, como afirma a jovem em depoimento anterior (veja p. 188).

Para as famílias negras – independentemente da condição social – a escolarização, assim como o casamento com brancos, constitui um atenuante da cor. Casar-se com um branco ou romper o ciclo vicioso da marginalidade via escolarização são pontos alcançados numa sub-reptícia escala de valores pautados em preconceitos que ditam as normas da vida social. Para os jovens negros e pobres, alcançar a escolarização é a chance de ser tomado por outros atributos e perder-se em meio à multidão dos brancos escolarizados. A escola democrática dá às famílias negras a chance de se destacarem de modo diverso.

Em *Tornar-se Negro*, Souza (1983) debruça-se sobre a trajetória de negros em ascensão social e afirma este vir-a-ser que se estabelece no cotidiano dos negros, marcado pela ideologia do branqueamento: “É negra, mas é inteligente! É negra, mas é estudiosa! É negra, mas é esforçada! É negra, mas é bonitinha! É negra, mas nem tanto!” Romper com a tradição freqüente do seu meio de origem é uma das razões por que os jovens negros dizem estudar e por que as famílias querem que seus filhos estudem. Talvez por isso, Sandra tinha tanta preocupação em “fazer direitinho” o percurso escolar até o ensino médio:

Olha... é chato porque a Simone... ela não estudou! Ela estudou até a sexta série e repetiu e depois parou... E aí é seu espelho, por ser a irmã mais velha e você ver... E eu sempre tive essa preocupação do que agrada e do que não agrada ao meu pai e minha mãe! Então, eu tinha como referência... Eu não posso fazer isso, sabe! Eu tinha essa preocupação! Tanto que eu nunca repeti de ano, nunca tive problemas na escola e a Mara era a mesma coisa, aquela coisa de... Não, tem que conservar os materiais, tem que mostrar que o caderno tá bonito e que... sabe? E aí eu sempre achei muito importante! Até porque minha mãe sempre dizia: “Tem que estudar, pra ser alguma coisa na vida” e não sei o quê e tal... Nem pensava em faculdade, porque isso não tem nenhuma referência na família e nada que fizesse pensar: “Tá na faculdade e eu também quero” e.. trocar uma idéia! Mas pelo menos até o ensino médio eu quero chegar, porque era aquilo que todo mundo tava almejando na mesma idade, né?... (Sandra)

Romper não somente com o ciclo da marginalidade à qual estão sumariamente submetidos. Estudar para conseguir um emprego, para ajudar a família, para ser alguém! Estudar para contrariar o olhar acadêmico, as representações sociais que encerram os jovens pobres na negatividade da violência e do desemprego. Era isso que Simone dizia quando se referia aos estudos, tanto para ela quanto para os filhos ou para os(as) meninos(as) de rua.

Licinia: *E por que você acha que é importante falar com o menino que ele tem que estudar? Por que ele tem que estudar? Por que é importante?*

Simone: *Porque ele tem que contrariar as estatísticas... Ele tem que estudar pra ser alguém e pra ele conseguir ajudar a família dele... Alguém pra, sei lá... Pra o vizinho dele olhar e falar... “Eu também tenho que estudar pra ser alguém!... Pra dar uma vida digna ou um pouco melhor da que eu tive!” Eu acho que é isso... A gente tem que viver desse tipo de exemplo, né... Tem que estudar, tem que batalhar e tem que brigar, pra contrariar as estatísticas! Eu sempre falo sobre isso pros meninos... “Vocês têm que contrariar as estatísticas, vocês não podem ficar igual a todo mundo, têm que ser diferente!”.*

Licinia: *E quais são as estatísticas?*

Simone: *As estatísticas são as de que... Pobre e preto... Sabe, sempre lá em baixo! É o menor salário, é o que tem menos estudo né? Então é isso que a gente tem que contrariar... A gente tem que ir lá, brigar e falar que não... Isso é meu e eu vou me apoderar desse estudo aí que é uma porcaria, mas que é ele que vai me dar arroz, feijão, carne e uma casa... Então, é ele que eu vou fazer e vou correr atrás... E que eu não vá preso, porque eu roubei um “Danone”, que é ridículo isso, né? Porque você vê na televisão e não pode ter, aí ficar preso por causa disso!*

As famílias, segundo Thin (2006), operam sob práticas socializadoras diversas do modo escolar de socialização. Enquanto a escola constrói historicamente seu modo de socialização e luta por mantê-lo, as famílias das camadas populares instituem suas lógicas socializadoras na vida cotidiana, por intermédio das condições sociais de existência. A diferença vai desde a relação que cada uma destas instituições estabelece com o espaço e o tempo, passando pelas práticas de linguagem até o modo como se institui a autoridade.

Eugênia: *Agora... na questão escola não tinha o acompanhamento dela [referindo-se à mãe]. Então ali... A tarefa nesse caso, por exemplo, na época era do meu irmão e da minha irmã... Meus irmãos mais velhos, que tinha a tarefa de cuidar da gente com a supervisão de uma outra mulher que ela deixava, porque minha irmã também era nova. Ela nunca nos cobrou a escola, porque ela nunca tinha estudado também, ela achava que era interessante que a gente lesse e escrevesse o nosso nome que tava bom. E quem que me incentivou na verdade a estudar nem foi ela, porque se fosse por ela a gente num... Eu particularmente, não tive pressão dela pra gente... que nem mãe que diz assim... “Vai pra escola”, e não sei o quê! Não tinha isso dela...*

Licinia: *Me explica direito... Você falou, então, que sua mãe, pelo fato de não ter ido a escola, ela não obrigava vocês a ir pra escola, a estudar mesmo. Você acha que seria diferente se sua mãe tivesse estudado, tivesse cursado o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, você acha que seria tudo diferente, na relação dela com o estudo de vocês?*

Eugênia: *Eu não saberia responder, mas eu acho que a tendência seria essa! A partir do momento que você tem acesso, você quer que os seus filhos*

tenham, mas se você não tem acesso... Eu não entendia na verdade, eu achava que era mais falta de tempo dela de tá com a gente que... Não que ela não cobrava, porque ela matriculava todo mundo, né? Tinha assim... Perguntava se a gente tava indo pra escola... Mas não era aquela mãe, por exemplo, de ficar no pé ou bater porque não foi pra escola, ou ver o caderno se fez ou não a lição... Ela comprava todo o material escolar pra gente, não faltava material, por exemplo, pra nenhum... Pra gente estudar.

Thin (2006) começa por explicar que a forma escolar de socialização institui um tempo e espaços destinados especificamente à ação pedagógica. A socialização escolar ocorre fora do tempo social, segue ritmos e temporalidades próprios da escola e da ação didático-pedagógica. A relação pedagógica tem um sentido único, a educação. E se efetiva por meio das aprendizagens de regras, de normas disciplinares impessoais que fundamentam a relação professor-aluno. A linguagem também é específica da forma escolar. Há um vocabulário, construções gramaticais, expressões que compõem um modo de comunicação mais próximo da linguagem culta e dos padrões lingüísticos das camadas médias e altas. Por essa razão, é comum haver situações em que os jovens ou suas famílias dizem não compreender as demandas e não conseguir ajudar os filhos nas tarefas escolares.

No que tange à temporalidade, Thin (2006) argumenta que a lógica da progressão na aprendizagem, da planificação no emprego do tempo (regulado por cadernos, agendas, calendários) diverge das temporalidades erráticas ou arrítmicas das famílias pobres que respondem mais às urgências e intercorrências da vida cotidiana. As temporalidades instituídas pelo trabalho formal e informal em desacordo com os ritmos escolares são um componente que afasta ainda mais as famílias pobres da temporalidade escolar.

A importância que as famílias atribuem à escola não corresponde ao esperado pelos professores, especialistas e diretores. Os pais (e os jovens) gostam da escola, avaliam sua importância em termos de eficácia social, porém seus hábitos e ritmos de vida não se confundem com os hábitos e ritmos escolares. Para as famílias das camadas populares, basta ordenar que o filho vá à escola. Assim como basta estar na escola para aprender a “se virar na vida”, seja em termos profissionais, como em termos de conhecimento.

Meus pais incentivava a gente estudar, sim! Sempre, sempre, sempre... Sempre incentivou. Agora que os meninos vão ficando de maior e vai buscando a sua independência, aí eles acabam decidindo... Mas quando a gente era criança, sempre estudava... Ele ia deixar a gente na escola, se preocupava com o nosso material escolar... Essa educação ele deu pra gente, né?... E disso eu não tenho do que reclamar! Se preocupou com a nossa educação, a gente ia pra escola... Ele olhava nossos cadernos... Minha mãe olhava. Às vezes eu nem copiava a matéria da escola, mas eu colocava a data... Nem que fosse em outra matéria, eu colocava a data pra ela

ver que eu tinha feito. Às vezes dá preguiça... tinha hora que não dava vontade de fazer a lição, né?... Mas eles sempre se preocuparam com a nossa educação... Incentivou pra “caramba”, a gente estudar! Agora não, agora tem uns irmãos meus lá que já parou, mas aí foi problema deles... Decidiram não estudar mais e aí não tem nada a ver com meus pais, porque se dependesse deles, até hoje eles estavam estudando. (Kátia)

A autoridade exercida sobre os filhos corresponde à definição de limites e ao controle dos comportamentos ligados à formação moral. É este tipo de autoridade que as famílias conhecem. Os pais, envolvidos na tarefa de garantir a subsistência e desabitutados às exigências da escola, sentem-se impotentes na tarefa de regular o comportamento escolar dos filhos.

Eu acho que esse tipo de coisa, assim... tanto é que eu não convivo com pessoas que usam drogas. Isso na minha família é zero, não tem, não pode, jamais. Minha mãe fala que o pai dela dizia sempre: “Não pode, não pode, não pode, não pode, entendeu?” Aí, se chegasse em casa com droga, ele nunca deixou. Então, se na casa do papai não acontecia isso, então na minha também não pode acontecer, entendeu? Aquela coisa tipo de família. Então, nossa, eu tava comentando que a primeira vez que eu viajei pelo PMMR foi minha mãe e daqui a pouco chega meu pai, coisa assim que nunca aconteceu no Projeto. Nunca. Foi a primeira pessoa que participou do Projeto que aconteceu isso. Tipo, a história assim: o pai ir atrás pra saber. Meu pai chegou e: “Filha, cuidado, toma cuidado, se precisar de alguma coisa você liga” e nãñã... nãñã... (Janaína)

Perguntar se está indo bem ou o que está fazendo na escola é o máximo que conseguem fazer os pais num tipo de atividade e de situação que está distante do universo familiar.

Minha mãe foi muito, assim, ausente, mas presente, entendeu? Nos momentos em que ela estava presente, estava presente de verdade, não era aquela coisa de televisão... E até hoje: “Como foi seu dia hoje?”, “Oi” e assim vai. “O que você fez hoje?” e eu também “O que você fez hoje”. Desde pequena, se não falasse ela não deixava eu dormir: “O que você fez hoje? Me conta como foi na escola”, “O que aconteceu?”. Sempre teve aquela abertura de contar “Ah, tal pessoa brigou” “Ah, o professor falou isso”, “Ah, não sei o quê”, entendeu? Ela foi muito presente, assim. E isso agora eu creio agora que isso faz muita diferença para mim. (Janaína)

Ao narrar suas trajetórias escolares, os jovens atestam que a escolarização (ou a falta da escolarização) dos pais é a razão pela qual eles depositam nos filhos as expectativas de êxito escolar e de mobilidade social. Todavia, as condições de sobrevivência interferem nesse sonho, pois é justamente pelas instáveis e precárias condições financeiras que os jovens são, desde cedo, impelidos ao trabalho para contribuir na renda familiar.

[...] *Mas eu acho que... Eu daria nota 10 pra mim, na minha carreira escolar. Na questão da responsabilidade com a escola. Tinha dia que você jogava a mochila lá, e aí já era, né? Mas não era todo dia né, que cê tá inspirado, mas... Mas eu acho que eu fui bem viu... Eu fui bem. E eu não sei porque, não... Em vez de ter... De vez em quando não tava com aquele pique né, de tá gostando de estudar e querer terminar... É que também foi muita coisa, muita cabeçada também, começou a chegar um certo desânimo. Você ver o sofrimento da sua família, da sua mãe, e você já não... Você começa a se preocupar com outras coisas, né? Entendeu? Daí, tive que interromper!* (Marcelo)

Durante as entrevistas individuais e coletivas, os jovens dimensionavam os sentidos da escolarização na dinâmica familiar. Os que concluíram o ensino médio, o fizeram com e sob as expectativas de ajudar suas famílias. Há também as estratégias de solidariedade entre os membros da família para garantir uma estrutura àqueles que seguem o curso dos estudos. A longevidade escolar, construída mais em circunstâncias de imprevisibilidade do que por um projeto racional, é assumida como uma conquista coletiva, dos jovens e de suas famílias.

Daniela e Simone expressam em seus depoimentos a importância de ter alguém na família que está cursando a faculdade e como o grupo familiar se mobiliza para ajudar financeiramente a irmã:

Quando ela [Mara] tava no Sul, minha mãe pagava o aluguel dela, a “Van” pra ela ir pra faculdade e pagava a faculdade dela! Tudo no aperto... A gente aqui fazendo salgado, dinheiro do meu pai e sei lá de onde tirava dinheiro... De verdade, assim sabe, mas todo mês a gente consegue juntar uma grana pra mandar... É uma coisa muito maluca assim! A gente fica a ovo e salsicha, né? Mas pensando que tem alguém estudando e acho que isso que é o mais importante, assim, né! O importante é que ela tá lá estudando e ela mesmo fala: “Daqui a três anos, se o curso oferecer tudo o que falam mesmo, nós vamos todos nós pro shopping! Eu vou pegar e vou ressarcir tudo o que vocês tão fazendo por mim!” Então, é tudo o que eu falo... Tudo a gente senta e combina sabe... E precisa, né?... Tipo, tendo alguém... Ainda mais sendo negra, sei lá, no país e essa coisa toda assim... Tipo, é uma glória assim, né?... É a única irmã na família... É a única pessoa da família inteira que faz faculdade... Então, é complicado assim, dizer... tem que dar é força mesmo, né? Ela queria trancar e a gente falou: “Não, não vai trancar!” E a gente fica aqui, faz as nossas coisas aqui e tal, mas não tranca! E agora ela conseguiu trabalho lá e aí é mais fácil... (Sandra)

Viana (2000) destaca que a longevidade escolar em famílias das classes populares é construída por meio de estratégias pouco conhecidas no caso brasileiro. A autora afirma que existe um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos que ela qualifica como “periférica ao estritamente escolar”. Estas especificidades se diferenciam daquelas descritas por estudos centrados nas camadas médias e por isso não é pertinente nomeá-las “mobilização escolar familiar”. Entretanto, assinala Viana (2000), a expectativa de uma emancipação da herança familiar leva os jovens pobres e suas famílias a fazerem todo o

possível, esgotar as possibilidades de luta, como se pode observar no depoimento de Sandra.

Outro componente da relação família-escola é a questão da exemplaridade. Principalmente para os jovens que já têm filhos ou para os que são referência familiar, a não-escolarização é vivida como um obstáculo, sobretudo na relação com os filhos e os irmãos mais novos. A idéia da exemplaridade demonstra que, nas classes populares, o exercício da autoridade não se legitima somente pelo lugar ocupado na hierarquia familiar. Há uma forma de autoridade determinada pela trajetória de cada um na família. Ser o irmão/irmã mais velho(a), tio(a) ou padrinho(a), assumir o papel de provedor ou simplesmente ter concluído os estudos confere um tipo de autonomia que, no seu reverso, é também responsabilidade para com os outros.

João conta o que é viver na pele os efeitos da ausência parental ou de um adulto que o acolhesse em circunstâncias determinantes de sua vida:

Licinia *E você, antes de ir pra essa escola, estudava em uma escola pública?*

João: *É, escola pública... é onde eu jogava handebol, e aí teve um campeonato escolar que a gente ganhou dessa escola aí é... foi campeão em cima da escola. Foi quando uma professora da escola me chamou pra uma conversa e falou: “Olha, te dou a bolsa e você joga pra gente até você terminar o terceiro ano e quem sabe você não tenha um futuro bom... E handebol você continua jogando com a gente e quem sabe você...” Aí, eu fui e abracei a bolsa, só que infelizmente, eu, no máximo... Aí eu joguei tudo fora, né!*

Licinia: *O que você acha que faltou pra você entender que essa bolsa era uma coisa interessante pra você?*

João: *Eu acho que faltou... Faltou a questão da família... a questão é que eu não tinha nem mãe... É a questão da família, de falar: “Não, aproveita as oportunidades” e tal... Essa questão de que os irmão chegam e... “Vai lá, isso” e tal... Aí, eu e meu irmão brigava direto por conta de perder a mãe e tal... não tinha uma química familiar, né? Aí, a única química familiar que tinha era com a minha avó adotiva e aí ela dava uns toques... “Não, tem que pensar” e tal! Aí, eu só vim ter uma cabeça mais... Porque é o seguinte, né? Nós, adultos, precisa de carinho também, não precisa? Eu juro pra você “bicho”... Tem dias que, assim, que eu tô no banheiro, assim ... A lágrima cai e eu choro ... Mas por que que eu choro? Porque eu fico imaginando as coisas e eu não dei valor pra pessoa que eu tinha... Pra minha mãe e tal... Hoje eu perdi ela... hoje eu já não tenho mais e hoje me faz falta uma família e tal ..., de ter um abraço... [...] Sei que o estudo me faz falta, mas se eu tivesse o apoio da família, só que eu não tive família, né? E o que me faltou foi a questão do acolhimento, do abraço, do carinho e falar: “Não, cara, você não vai fazer isso, isso daqui que é bom pra você!” Dar uma luz pra mim. Eles não faziam pra mim... E toda criança e adolescente precisa disso, é necessário! Pra quê que existe a educação? Por que que a gente tem que ir pra escola? Se você vai pra escola e chega em casa e não tem aquele afeto, aquela questão de carinho, de afeto... E aí é isso o que eu faço hoje com o meu filho, com as minhas sobrinhas, com os meninos daqui...*

Chego aqui, dou um abraço neles, porque muitos aqui precisam disso, muitos aqui não têm pai, não têm mãe... Aí, eu chego, dou um abraço, dou um beijo na testa e no rosto e falo: “E aí, cara?”... Aí, eu fico feliz que eu pude dar um abraço nele assim e falar: “E aí, cara, como é que você tá? Você tá sumido... E aí, você tá indo pra escola, né?” “Não, tô... Tô sim, tô indo pra escola!” Então, precisa disso... ter uma força dentro da família, ser bem recebido na sua família... Você tem prazer de ir pra qualquer lugar!

O mesmo desafio se coloca para aqueles que têm filhos. Justamente porque acreditam nos benefícios da escolarização para o conjunto da família, estes jovens querem ser, para os filhos, o exemplo que não tiveram:

Eu gosto de descobrir e aprender as coisas, porque é chato alguém te perguntar as coisas e você falar: “Eu não sei!” Alguma coisa relacionada à escola... À história, geografia, ciência que seja... Alguém perguntar e você não saber responder. Até mesmo pro seu filho é constrangedor... Teu filho tá na escolinha, ele quer uma orientação sua pra te ensinar e você não souber, é muito chato, né? Então eu acho que, quando meu filho estiver no colegial, no segundo ou terceiro ano, se ele vier me perguntar hoje, eu não vou saber... A não ser que eu consiga. Até lá eu vou conseguir fazer uma faculdade. Aí eu posso passar pra ele a informação que ele precisar. Mas hoje... Se fosse hoje, e ele viesse me perguntar alguma coisa do colegial, eu ia falar: “Ah, filho, a mãe não aprendeu isso!” (risos). (Kátia)

4.2.5 A (in)conciliável relação jovens, mundo da escola e mundo do trabalho

[...] se você for pegar, por exemplo, meu histórico escolar, você vai ver que sempre foi muito conturbado, eu nunca tive fixo numa escola... eu nunca estudei um ano direto numa escola... quando eu comecei a estudar, eu não fiz pré-escola, eu fui pra primeira série, aí estudei três vezes na primeira série numa fase de... uma situação na minha vida, porque minha mãe tava separando do meu pai, e eu tive que... todos os meus irmãos tivemos que sair da escola... aí, eu comecei a vender bala, comecei a trabalhar pra conseguir recursos pra ajudar na renda familiar...Voltei e fiz depois uma prova e matriculei na terceira e saí de novo, mas desta vez eu não me lembro porque eu saí, mas a maioria das vezes foi por causa do trabalho... (Cláudio)

Estudante trabalhador ou trabalhador estudante? Em que categoria se enquadram os jovens pesquisados por seus pertencimentos ao mundo do trabalho? Controvertido tema, o ingresso precoce ou tardio no mundo do trabalho é uma realidade para os jovens pesquisados. Em minhas observações e nas entrevistas, registrei três formas de demarcar as experiências escolares juvenis em interação com o trabalho. Num primeiro registro, aparece a inserção precoce, o trabalho infantil que, em total desrespeito à infância e à adolescência, manifesta sua desarmonia com a vida escolar.

As rupturas escolares que se sucedem na infância e na adolescência são explicadas por esta entrada forçada no mundo do trabalho e, quase sempre, no contato com a rua. A sensação

de liberdade que a rua proporciona e a ausência de rotina que esta “liberdade” implica, combinadas às chances de ganhar dinheiro para ajudar a família, são três aspectos que os jovens apontam para seu afastamento do mundo escolar quando ainda eram crianças e adolescentes. Este é o primeiro vínculo que se rompia. Pudera, este é o mais frágil.

A relação instrumental que as famílias estabelecem com a escola pode estar associada a esta ruptura. Thin (2006) assevera que, para os pais, a escola está classificada ao lado do trabalho, no senso que “[...] as atividades escolares só têm sentido se as famílias das classes populares puderem associá-las aos objetivos sociais que atribuem à escolarização de seus filhos [...] a importância do trabalho e do trabalho ‘sério’ está também na origem da reserva dos pais com relação às atividades pedagógicas que aparentemente são menos trabalhosas que as aulas e os exercícios” (p.221).

[...] Eu parei de fazer aqueles cursos porque eu estudava o dia inteiro... Aí, não dava mesmo porque eu faltava uma semana e ficava difícil... é que meu pai mesmo pega no meu pé direto... ele acha que é melhor arrumar um emprego... é complicado porque fica aquela cobrança de emprego, todo dia ele pega e fala: “Não sei o que tá fazendo na escola”... Meu pai fala que tenho que procurar uma ocupação pra fazer... Mas procurar emprego, a gente procura, só que não acha, meu... Você procura, mas não consegue... até pra minha irmã de 16 anos meu pai queria procurar trabalho.. Tá eu, ele, meu irmão e minha irmã desempregada, só minha madrasta trabalhando... isso aí é forte, meu... eu, quando tô livre, saio pra jogar bola, o que eu não consigo é ficar em casa. Quando eu tava ocupado, estudando de manhã, tarde e noite, meu pai mesmo falava pra mim parar, que eu não ia agüentar, que eu ficava o dia inteiro sem comer, que eu tava comendo demais quando chegava em casa.... (Marcos)

Outro fato observado entre os jovens é que as mulheres, mesmo trabalhando, tendem a manter seus percursos escolares até a conclusão dos estudos. Apelando para o ensino noturno, para as transferências de turno, estas jovens chegaram ao final do ensino fundamental ou médio sem tantas agruras.

Quando eu fui pro colegial, foi na época que eu comecei a trabalhar... antes eu trabalhava em algumas coisinhas, mas no colegial foi a época que eu comecei a trabalhar mesmo, tanto que eu mudei o horário de escola, porque eu sempre estudei à tarde ou de manhã... Aí, eu mudei pra noite pra eu poder trabalhar durante o dia. E nesta fase de conciliar trabalho e escola, acho que foi quando eu tive mais dificuldade, porque o pensamento que eu tinha antes era que a escola ia ser meu pontapé, o meu passaporte pra mudar a realidade e quando eu comecei a trabalhar, eu comecei, sem querer, a priorizar o trabalho. Então, a escola não era mais o que eu imaginava antes. Tanto que teve uma época que eu quase parei de estudar porque não tava conseguindo, é... lidar... Aí, eu faltava muito da escola, aí tinha um grupo de professores que já me conhecia antes que sentaram comigo, conversaram... (Eugênia)

As jovens que se ocupam do trabalho doméstico não vêm dificuldades em

desempenhar as duas funções, a de dona de casa e estudante. Exceto Simone que, além dos “problemas de aprendizagem”, engravidou e casou-se, as outras jovens que trabalharam fora de casa na infância e na adolescência (Eugênia, Mariana e Kátia) conseguiram conciliar o mundo do trabalho com o mundo escolar.

Eu tinha 12 anos e ia fazer 13... Apesar de que eu estudava à noite! Mas por quê? Porque eu falei pra minha mãe que eu queria trabalhar e aí nessa época eu comecei trabalhar mesmo... Eu trabalhei mesmo um tempo em casa de família e depois eu parei... Só que com 12 anos eu já tava trabalhando, né... Eu comecei a trabalhar e aí que na época eu trabalhava, eu estudava e aí que era uma coisa terrível, né... Eu voltava da escola e chegava em casa e aí tudo bem, mas eu num... Aí, eu ficava super cansada e eu lembro que dava quatro horas e eu já tava passada de sono! Mas quando eu voltava pra escola, nessa coisa de voltar pra escola, nesses retorno meu, sempre tinha vontade de estudar mesmo... “Eu vou estudar, vou terminar e dessa vez eu não saio mais!”... Mas aí eu acabava saindo, que nem essa última vez, né... (Simone)

Com os homens, não ocorre o mesmo. A entrada no mundo do trabalho significa ir para a rua, sair da rotina familiar e provoca constantes rupturas escolares, ocasionadas pelas dificuldades em conciliar trabalho e escola.

Para Sarti (1996), a diferença reside mesmo numa divisão hierárquica e complementar que identifica a figura masculina com o externo, o público, a rua e a figura feminina com o interno, o privado, a casa. Decorre disso que a necessidade de buscar a subsistência empurra as mulheres para o trabalho como babás, faxineiras, empregadas domésticas e os homens para as ruas. O resultado aparece no depoimento de Cláudio:

O trabalho, em alguns momentos, dependendo do que você faz, acaba prejudicando sim. Eu, por exemplo, acabei parando de estudar algumas vezes por causa do trabalho. Quando eu trabalhava de ajudante de caminhoneiro, chegava meia noite e não tinha tempo de ir pra escola. E agora, por exemplo, no meu trabalho, o “incentivo” que eu tenho das pessoas que me contrataram é que eu volte pra escola, caso contrário há possibilidade de.... ou eu vou ser mandando embora, mas mesmo assim eu não vejo isso como motivo de voltar pra escola. Eu tinha falado pra você no sábado que uma pessoa me falou: “Cláudio, volta pra escola. O difícil é voltar. Depois que você volta é normal”. Pra mim é o contrário, o difícil é permanecer porque voltar eu já voltei várias vezes. Pra mim, o trabalho atrapalha sim. Porque mesmo tendo um incentivo, esse trabalho atrapalha porque a maioria das atividades exige uma dedicação maior e você acaba tendo que ficar até mais tarde no trabalho, tendo que participar de atividades fora do município e isso prejudica. (Cláudio)

Em seu estudo sobre a moral dos pobres no mundo do trabalho, Sarti (1996) certifica que, para os homens de periferia, a identidade de trabalhador confunde-se com a de pobre. São pobres e trabalhadores e é através do trabalho que demonstram não serem pobres. É

através de sua honestidade, sua disposição de vencer que os pobres se sentem iguais a eles, os ricos. Esse valor atribuído ao trabalho compensa a desigualdade social. É um valor positivo que não se encerra na idéia de ascensão social, mas se afirma no valor positivo do trabalho. Se ser pobre é uma negatividade, ser trabalhador dá ao pobre uma dimensão positiva.

Eu tava pensando esse dias: “Que vida que é essa?” Daí eu xinguei mesmo... Que vida do caralho é essa, meu?! A gente vai e bate de cabeça de um lado e pro outro e não consegue nada, meu... Tinha dia que eu vinha dentro do ônibus chorando. Vê os outros aí, trampano. Todos com suas motos, suas coisas. E eu aqui a pé, sem dinheiro, sem nada. Que é isso, meu? Piada? E aí? A gente fica com besteira na cabeça. Aí eu começo a pensar... “Vou fazer que nem meu irmão [refere-se ao irmão que entrou no mundo do crime], se meu irmão se deu bem eu também vou me dar bem”. (Marcos)

A autora continua dizendo que os sentidos que o trabalho adquire para o pobre são diversos. O trabalho é, tanto para o homem quanto para a mulher, uma forma de cumprir o papel familiar de provedor. No entanto, para o homem é também a afirmação da identidade masculina de homem forte para trabalhar. Não há necessariamente uma inadequação da escola ao trabalho, mas uma centralidade do trabalho na moral dos pobres, trabalhadores e homens.

Pais (1993) corrobora a tese da socióloga, ao advertir para um conjunto de fatores que interferem nas representações que os jovens fazem do trabalho e que comandam suas estratégias de inserção profissional. A relação com o mundo do trabalho não se atém somente a processos externos (mercado de trabalho, subsistência), mas também processos internos que dizem respeito aos indivíduos e suas famílias.

Eu hoje tô quebrando a cabeça atrás de um emprego, mas quando eu não tô fazendo nada, eu fico lá revendo as coisas que eu fiz, o que eu estudei, revendo as matérias... eu fico sempre procurando alguma coisa. Minha mãe fala: “‘Cabeça vazia, oficina do diabo’... vai fazer alguma coisa, não fica parada em casa, vai arrumar um emprego...” Ontem mesmo ela brigou comigo: “Menina, você tem 23 anos... vai arrumar um emprego... seu irmão tá trabalhando, sua irmã mais nova tá trabalhando... todo mundo trabalhando em casa e só você que não tá trabalhando.” Eu falei pra ela que é difícil... tem um monte de preconceito sobre a minha pessoa... tudo bem, eu não tô fazendo nada, mas eu fico em casa, eu prefiro ficar lendo um livro, estudando, procurando melhorar minhas condições de estudo... é muito mais melhor do que ficar assistindo televisão ou fazendo coisa errada... (Mariana)

Talvez por isso, quando chegam à juventude e buscam formas diferenciadas de inserção laboral, os jovens passam a demarcar dois tipos de trabalho: o trabalho informal, diretamente ligado à subsistência, e o trabalho formal, que se vincula à realização pessoal. Esta segunda maneira de encarar a relação com o trabalho recai sobre a experiência escolar.

Ou seja, os jovens reclamam não somente do trabalho informal, da intermitência, do pouco dinheiro que ganham, mas também de sua interferência nos estudos, sem que isso acarrete nenhum proveito ou benefício social, nenhuma forma de realização pessoal ou profissional.

Licinia: *Você faltava na escola por quê?*

João: *Porque tinha dia que chegava, por exemplo, dia de sexta-feira, o número de carros pra lavar era muito, então a gente até cinco horas da tarde recebia carros... Então, tinha dia que cinco horas da tarde, tinha dez carros pra lavar e eu tinha que ficar até o último carro sair pra poder ir embora... Isso normalmente dia de sexta, às vezes dia de quinta e de vez em quando na segunda-feira também tinha.*

Licinia: *Você acha que essa é uma das razões pra você...*

João: *Ah, eu ter repetido nesse tempo, foi sim... aí é fogo, porque eu não ia na escola, né?*

Quando falam do trabalho em geral, os jovens pesquisados vêm nele um sentido instrumental. Como declara Pais (1993), para os jovens do meio operário, “[...] ter um qualquer trabalho é melhor do que não ter trabalho algum e um trabalho em que se ganha mais dinheiro é melhor do que um trabalho em que se ganha menos” (p.251). Em síntese, o trabalho é tomado como uma necessidade, principalmente entre os jovens desempregados, e como uma fonte de independência. Contudo, os jovens valorizam o fato de ocuparem “um posto de trabalho” e não este ou aquele trabalho em si. Poucos fazem uma relação intrínseca entre o que fazem e sua escolarização ou à realização profissional.

Marcelo: *Teve uma hora que eu optei pelo emprego, né. Ou você estuda, ou... ganha alguma coisa, né?*

Licinia: *Era o trabalho, a questão de ter que trabalhar?*

Marcelo: *É, era por causa da questão do trabalho. Se fosse um serviço que você... Como eu te falei, que tenha sua garantia, tenha seu registro, você pode chegar e falar: “Olha, eu tô estudando, então o meu horário tem que ser esse”. Eles te colocam de manhã... te colocam à noite depois das aulas... Te colocam à tarde, né... Mas não, é aquele que você vai e não sabe a hora que tá voltando. Então, isso aí dificulta muito.*

Licinia: *Que tipo de trabalho você fez? Foi ajudante de pedreiro, como você falou... E teve alguma outra coisa?*

Marcelo: *Eu já trabalhei de office-boy, trabalhei com vidraçaria, com vidro temperado, entreguei leite também... já puxei carroça também, já fiz de tudo um pouco... Sempre assim... aí, depois de um certo tempo, era sempre nessa parte, sempre tava trabalhando com serviço braçal.*

Licinia: *E por quê?*

Marcelo: *Não que era mais sossegado... Chegava de manhã, aí tinha que correr, acordar cedo, às três horas... No caso, né, tirando o barro ali, e depois tinha que carregar areia, pedra, pra depois começar carregar os blocos, depois ajudar o pedreiro... Um bom tempo assim. Até no momento né, até hoje faço o serviço que me aparece... O contato que eu tenho, é esse aí. Lá*

onde eu moro, conheço bastante pessoa que mexe com isso, aí eles:.. “Ah, vamos lá Marcelo”... Aí, eu tô trabalhando com isso aí.

Licinia: *Agora você está fazendo o quê, nesse momento?*

Marcelo: *Eu tava trabalhando de servente. Aí, ligaram pra mim, e agora eu tô aqui, eu tô ficando aqui de noite, né? Tomando conta do espaço. E eu tava trabalhando... Até semana passada eu trabalhei, até sexta feira eu trabalhei e o cara pediu pra dá um tempo, porque... Por causa da chuva, aí não dá para trabalhar. Aí eu falei pro cara... “Eu vou ver um negócio hoje!” Aí, se virar lá também, eu trabalho aqui de noite e trabalho lá de dia, porque aqui não é todo dia, é um dia sim... Uma noite sim e uma noite não. Então dá pra mim fazer alguma coisa de dia. Mas é nisso, questão de... Como é que fala... Construção civil, né?*

A realização pessoal aparece como um sonho, uma expectativa para os que estão na informalidade e na fala dos jovens que encontraram um trabalho formal, no qual seus direitos estão assegurados. O trabalho como direito e como condição de cidadania aparece em primeiro plano nas indicações dos jovens, conforme registra Guimarães (2005) ao analisar dados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, mencionada neste trabalho. Entretanto, ao serem indagados sobre qual seria o mais importante direito juvenil, a educação vem primeiro, e o trabalho em segundo plano.

Aqui, a escolarização toma a forma de uma apropriação instrumental. Os jovens sabem e dizem que o ensino médio é critério para a busca de um emprego formal. É o requisito mínimo. Portanto, seja numa escolarização regular ou através de outros mecanismos de aligeiramento da formação escolar, os jovens tentam obter a certificação.

A terceira forma de encarar a relação escola-trabalho demarcada pelos jovens é aquela em que o trabalho aparece diretamente vinculado à escolarização. O trabalho como consequência da escolarização converte-se em fonte de realização profissional e pessoal, concomitantemente. Poder fazer o que gosta, realizar um sonho tão almejado é para os jovens pesquisados uma expectativa que acompanha a escolarização. Todavia, o sentimento de engodo vivenciado durante a escolarização confirma-se quando finalizam o ensino médio: a escola não os prepara para a inserção no mercado de trabalho e este, por sua vez, é escasso e altamente seletivo:

Kátia: *Às vezes você até é chamada pra fazer uma entrevista, eles conversam com você e aprovam você na entrevista, né? Vai conversar com você pra saber como você é, onde você mora, sobre você, né? E aí, depois, vem o teste... Vem uma dinâmica e depois vem o teste... Aí, no teste é onde você acaba se perdendo. É como eu falei pra você... Eu fui fazer o teste, fiz o teste de redação que eu não lembro o tema, né? Era de dez linhas, aí passei na redação... Teve a dinâmica, passei na dinâmica, aí foi fazer a prova de matemática, que eram cinco questões... Tinha vários cálculos lá de*

subtração, divisão, multiplicação... E na última questão, que foi a quinta questão eu não consegui, porque eles colocaram lá pra você dividir e ao mesmo tempo você multiplicar... Sabe, você fazer um monte de cálculo em um só, em uma questão só? Aí eu acabei me confundindo, me atrapalhando toda... Daí, depois, você tinha que “porcentar”, tirar o “porcento” em cima daquele produto, aí eu falei... “Isso daí eu não entendi!”... Aí eu não consegui acertar e por essa última questão, eu acabei sendo reprovada... Não consegui a vaga de estar trabalhando... Aí eu fiquei muito desanimada, né? Falei: “Caraca... ‘Putá’... estudei até o terceiro ano, e não saber fazer uma porcentagem!” E eu tive isso no terceiro ano, mas eu não consegui aprender... Eu não consegui aprender! Acho que eu tive umas três aulas de porcentagem, se eu não me engano... Não consegui. Acho que também, eles têm um jeito lá de fazer deles, já pra pegar você, né... Saber se você sabe mesmo... Porque ele misturou multiplicação com divisão, sabe... Você tinha que fazer vários cálculos lá e aí acabei me enrolando toda... Então, no que eu encontro dificuldade no mercado de trabalho...

Licinia: *Teve alguma outra coisa que... Por exemplo, algum outro teste que você tenha feito, ou foi esse que...*

Kátia: *Não, eu acho que esse foi o único... Esse foi o único. Às vezes tem algum lugar assim, que você tem vontade de trabalhar, mas você pensa... “Não, isso usa muito a matemática, usa muito a sua mente, a sua cabeça, acho que você não vai conseguir!” Pra você chegar lá você tem primeiro estudar pra você conseguir passar, né? Mas aí você tem vontade de trabalhar num caixa, por exemplo, você tem que saber fechar o caixa... Calcular todos aqueles valores que ganhou, o que saiu do caixa e o que entrou... Então, eu já percebo que se eu for para aquele cargo, eu já vou sentir uma dificuldade. Eu acho que eu posso aprender, mas que eu vou sentir dificuldade, eu vou... Eu posso não passar, posso não conseguir a vaga pela dificuldade. Então tem alguns cargos assim, que eu sei que eu ainda não me encaixo, então eu nem tento... Porque pra mim tentar, eu tenho primeiro que estudar pra aprender aquilo, pra poder conseguir a vaga. Então, é isso!*

A frase “eu esperava (ou espero) conseguir um emprego ‘de verdade’ quando terminei (terminar) o ensino médio” é unânime na boca dos jovens pesquisados. Também é unanimidade a descrença de que isto possa suceder. O desemprego, o subemprego e a necessidade de subsistência são a realidade mais nua e crua para jovens que concluíram o ensino médio há nove, sete, cinco, três anos ou menos e ainda não conseguiram uma colocação no mercado de trabalho. Fazem o que podem e o que é possível, sem ater-se a sonhos ou desejos. Estes são postergados para mais tarde. Quem sabe quando fizerem uma faculdade.

Então, agora tá legal, apesar de duas vezes na semana eu sair pra trabalhar, pra mim tá legal porque não puxa muito em casa, só que... Porque ainda tem duas crianças que dependem muito de mim, né? Mas ia ser ideal pra mim se eu trabalhasse de segunda a sexta das oito às cinco... Eu acho que esse ia ser o ideal e com um salário mais ou menos, né? O que é meio difícil! Eu não quero mais trabalhar final de

semana, eu não quero trabalhar em feriado... Não quero porque... Pelo menos eu quero um trabalho de segunda a sexta e não tenha que trabalhar no sábado e domingo, porque a pior coisa que tem é ser escravo dessas empresas aí que fazem você trabalhar final de semana e feriado... Você não tem religião, você não tem nada... Nem família, nem religião e nem nada! (Simone)

Ao examinar a relação jovens, escola e trabalho, percebo que os jovens evocam sentidos e significados já apresentados em estudos sobre a juventude. A escolarização deveria representar primeiro condição de cidadania, algo que pudessem desfrutar sem nenhuma intercorrência. A aprendizagem pela aprendizagem. O conhecimento por sua razão de ser. Contudo, sabem que a democratização do ensino não veio sozinha. Concomitante a ela veio a desqualificação do ensino, a reestruturação produtiva que reconfigurou o mercado de trabalho e o desemprego.

Olha, eu nunca trabalhei... Assim... trabalho mesmo... Eu tava até falando isso ontem, que agora eu vou ter que começar a fazer “trampo” mesmo, “fiel” sabe?... Ou em loja ou em telemarketing... “Trampo”, eu nunca fiz! Eu já trabalhei em projeto social só, né? Trabalhei no projeto com pesquisa, já trabalhei lá até como educadora voluntária... Trabalhei dois anos num projeto em Santo André com crianças de 4 a 6 anos, eu era educadora das crianças, aí fiquei dois anos lá... Fiz um trabalho com o programa de AIDS durante um ano, que era teatro, dança e canto. Então, sabe, eu trabalhei com arte, assim... Aí, eu trabalhei até o ano passado e aí no fim do ano eles me mandaram embora... Mandou um monte de gente embora... E agora eu tô precisando trabalhar de novo. Começar a trabalhar! (risos). (Sandra)

Se o alongamento da escolarização é direito, deveria então se constituir num bem, ou pelo menos, reverter em benefícios. Um deles seria o trabalho formalizado e livre. Outro seria a continuidade dos estudos. Porém, quanto mais “podem” ingressar o sistema de ensino, menos estudam. Quanto maior o tempo de escolarização, mais dificuldades encontram para ingressar no mercado de trabalho. E a instituição escolar acaba se transformando numa “[...] espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (BOURDIEU E CHAMPAGNE, 1998, p.221).

Marcelo: *Eu não ia na escola porque eu queria emprego bom, isso eles não falavam... eu ia pra aprender. Saber ler e escrever. Depois de uma certa idade que você pensa nisso. Não falavam que tinha que ir na escola pra ter um trabalho bom, era pra ir pra aprender.*

Simone: *Antes não tinham essas coisas, claro que tinham pra aqueles que queriam ser matemáticos, músicos. Era pensando em chegar na faculdade. Esse era o objetivo do estudo. Agora não tem como sonhar com essas coisas, como aprender o ABC. Tem que atropelar um ano depois do outro pra chegar no colegial. É muita pressão nas crianças agora, não é como a gente estudava antes. Não tem mais, “eu quero ter a letra mais bonita”, ou “quero saber*

mais matemática ou história”.

Sandra: *Eu me dedicava à escola... e agora ficam me perguntando se eu vou fazer faculdade, mas eu não sei. Aprendi muita coisa na escola que não podia aprender em outro lugar, como meus valores...*

Eugênia: *Pra mim, por exemplo, essa questão de que aumentou a pressão da escolaridade. Uma criança, quando ela vai pra escola, é muito mais pressionada do que na minha época de criança. Quando eu ia pra escola, era o momento de estar com outras crianças, de brincar, não tinha preocupação se eu ia ser médica ou outra coisa. É uma imposição do sistema essa pressão de agora. A criança agora tem que ser a melhor pra tirar notas. Se a criança for bagunceira, ela não serve pra esse sistema, porque não é uma criança competitiva. A criança competitiva é aquela que tira A ou 10. Então cada vez mais a educação tá pressionando. Porque sempre é a questão do lucro, a educação é um negócio, ninguém pode negar.*

Cláudio: *[...] O mercado de trabalho obriga você a estudar. Mas o dono do mercado de trabalho é o capitalista, mas pra dominar os capitalistas precisam que os dominados não tenham conhecimento, nem formação. Se você tem um grande incentivador, que é a necessidade de trabalho, é um motivo pra você se dedicar aos estudos. Mas se você tiver só esse motivador, não vai ficar preocupado com a aprendizagem. Você fica preocupado com seu diploma, faz a prova e volta pra casa. O que importa é o comprovante que concluiu tal série ou tal grau. Não estamos preocupados com o saber, o aprender, no conhecer novos horizontes.*

Simone: *Se meu filho vai mal, eles vão empurrar ele. Se ele for mal na sétima, vai ser empurrado pra oitava. Da primeira até a oitava série, eles vão empurrando o aluno, porque eles só querem o diploma. Por isso que os governantes querem que a gente estude, porque estão sendo pressionados. E isso acaba sobrando pra gente.*

Este diálogo entre os jovens merece uma reflexão pelos ângulos e desdobramentos que revelam. A princípio, trata-se de uma discussão sobre a educação em geral que tomou forma quando propus o diálogo sobre a função socializadora e formativa da escola. Numa primeira mirada, observa-se uma dualidade na percepção dos jovens sobre as exigências de escolarização. Eugênia indica um aumento da pressão por escolarização vivida pelas crianças de hoje, mas é algo que não foi vivenciado por ela e do qual ela sabe a partir de outras referências. Simone parece compreender bem o que Eugênia está dizendo. Quando ensino era restrito a determinados grupos sociais, havia uma certa equivalência entre escolarização e mobilidade social. Como afirmam Bourdieu e Champagne (1998), os beneficiários do sistema de ensino sabiam que bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele e bastava este êxito para ter acesso às posições sociais que lhes eram correspondentes. Efetivamente, ia-se à escola para aprender os conhecimentos necessários a esta nova identidade que o ensino conferia.

Com a democratização, a pressão não parece estar ligada ao ensino, uma vez que o

aluno será aprovado de qualquer modo. O que existe é a exigência da certificação que, ao final da escolarização, se apresenta como uma farsa para os alunos provenientes das camadas populares. Estes, por frequentarem instituições escolares e cursos sem nenhum “valor de mercado”, descobrem mais ou menos rapidamente que sua escolarização não representa nenhuma alteração social e nenhum aprendizado escolar.

Bourdieu e Champagne (1998) denominam “conciliação dos contrários” este mecanismo de diversificação oficial do sistema de ensino, sutilmente hierarquizado que contribui para criar um princípio de diferenciação. Como já foi apresentado, para Dubet (1994), de um lado estão os alunos “bem nascidos” e, neste caso, os “verdadeiros estudantes”, que trazem um senso de investimento nos estudos anterior à entrada na escola e são capazes de conciliar a exigência do diploma às pressões por qualificação exercidas pelo mercado. De fato, eles sofrem as pressões de suas próprias escolhas profissionais e são obrigados a organizar suas vidas em função das carreiras escolhidas. De outro lado estão os beneficiários da democratização do ensino, os alunos provenientes das camadas populares, relegados às piores escolas, condenados a cursos pouco ou nada valorizadas no ensino e no mercado que se vêem obrigados a diminuir suas pretensões e renunciar às aspirações criadas pela própria escola.

Observando mais atentamente as narrativas juvenis, pode-se inferir que há uma valorização da escola, sobretudo *a posteriori*. Enquanto estavam na escola, viam-na como um espaço de experimentação e de socialização. Ao saírem da escola, os jovens percebem o que ela poderia ter sido se lhes fossem oferecidos os conhecimentos e as habilidades necessárias à vida social. Todavia, esta tomada de consciência significa uma certa “resignação desencantada”¹⁴⁷, pois apesar de saberem o que deveriam ter aprendido, sabem também que havia pouco a esperar daquelas escolas. Ou seja, mesmo sabendo o que exigir, a quem poderiam fazer tais exigências?

4.3 Eixo interacional: Tempo e espaço como *loci* da relação dos jovens com o universo escolar

Ah, eu vejo que é um ensino meio falido, assim. Eu vejo que a escola hoje em dia não te traz nada, nem... te traz experiência de vida, assim, amizade, conhecimento de

¹⁴⁷ Bourdieu e Champagne, 1998, p. 224.

peessoas, que eu acho que não importa tanto... Mas em termos de aprendizado, não vejo muita coisa na escola, assim. Todo mundo que vai, se tiver que provar que sabe, tem de voltar à escola e estudar. Eu vejo como uma instituição falida. Tanto é que, na minha época, pra aprender tabuada você ralava porque era da tabuada do 1 ao 10 e sem choro nem vela. É nozes fora, não sei o quê e tem de aprender. Porque a professora dizia: “E vou te tomar a tabuada”. E hoje em dia, não. Os professores dizem assim: “Não, tabuada você não tem que decorar, porque você só usa se precisar”... Você pensa que não precisa, mas em todo momento você precisa saber a tabuada de cor, porque qualquer bobezinha que você precisa de pensar rápido é a tabuada que... e não é só a tabuada, é um monte de coisa que a gente precisa e que a gente não sabe. Você tá na televisão e na internet. Como se escreve? Pô, não sei... E agora, você vai mandar um e-mail para alguém “Nossa, e essa palavra? Como é que é? Então não vou escrever essa palavra”. É um monte de coisa que a gente deveria saber e que a gente não sabe. Agora, pra gente saber, a gente vai ter que ou estudar por fora ou estudar em casa, sei lá... (Janaína)

A interpretação que fazemos da experiência escolar juvenil indica a necessidade de uma substantiva reflexão sobre o papel da instituição escolar na vida dos sujeitos sociais que fazem dela seu tempo e espaço de pertencimento. Os jovens sugerem que pensemos o espaço-tempo escolar não como o lugar do exclusivo confronto, mas como o lugar da construção de narrativas individuais e coletivas. Dizem que é importante ter experiência de vida, mas só isso não importa. Não é para isso que se vai à escola, mas para aprender a ler, escrever e contar.

Não compensa! Isso de ir pra escola e o professor não dar aula e o professor... Esse de Português e Inglês, eu vivo reclamando com ele e também reclamando dele, porque ele chega e dá duas aulas na quarta feira e aí fala assim: “Olha, eu sei que hoje vai ter futebol, então quem quiser ir ver jogo na televisão em casa ou quiser assistir sua novela, pode ir!” Ele faz a última aula, então ele também quer ir embora, ele manda os alunos embora e fala: “Quem quiser ir, eu dou presença, pode ficar tranquilo!” Ele manda os alunos pra casa... O professor tá lá pra educar, pra fazer o pessoal entender... Apesar de que é todo mundo adulto e não aprende isso porque ainda não caiu a ficha... Não entendeu que pra estudar é importante ir na escola! Todo mundo adulto mas ainda não entende a importância da escola... E o professor tá como educador, né?... Ele devia educar aquela pessoa que ainda não percebeu a importância! E eles não fazem isso, fazem o contrário e fala: “Quem quiser vir pra casa pode ir assistir seu jogo ou sua novela, que eu ponho presença... Não fiquem preocupados” [...] (Kátia)

Os jovens desta pesquisa sabiamente dizem que a experiência escolar se constrói numa determinada conformação espaço-temporal. O tempo de estudos é parte de uma cultura (escolar) que, da mesma forma que é determinada por outras instituições e exigências sociais, extrapola a instituição educativa e condiciona a relação com uma rede de instituições sociais da qual participa. Por isso, o que estaria em jogo não seria somente o acesso ao diploma escolar como moeda de troca, mas o acesso a uma cultura escolar que se tornou um valor

social coletivamente compartilhado.

Para perceber as condições históricas em que uma diferença social (ou cultural) pode tornar-se uma desigualdade social (ou cultural), Lahire (2003) sugere que analisemos os discursos públicos de luta contra as desigualdades. É através deles que podemos conhecer o paradoxo no qual “[...] as diferenças sociais para com os saberes escolares eram muito mais fortes antes de serem constituídas desigualdades do que depois” (p.6).

Começamos então por enfatizar que a luta da classe trabalhadora pelo acesso à educação de qualidade veio acompanhada de processos e táticas de enviesamento do papel formativo da instituição escolar. Ironicamente, na medida em que se democratizava o ensino, a desigualdade social de acesso ao sistema de ensino tomava a forma de uma diferença social, marcada na variação dos percursos escolares e no deslocamento das exigências de escolarização para níveis mais elevados.

Seguindo o raciocínio proposto por Lahire (2003), questiono alguns consensos que têm prevalecido no discurso sobre a escola contemporânea e, de quebra, reafirmo a tese de Freitas (2002) de que a concepção de sociedade e de educação que subjaz às reformas e políticas educacionais vigentes não é partilhada pela classe trabalhadora. As modificações desejadas pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais estão perspectivadas na emancipação humana e não na adequação da escola à lógica da reestruturação produtiva.

Antes de adotar os pacotes educacionais e as vastas teorias que têm proliferado nas escolas, é preciso primeiro perguntar o que restou da escola como lugar formativo e instrutivo. Antes de finalizar os textos e discursos políticos e pedagógicos com a expressão “para a construção de uma sociedade justa e democrática” ou projetos que pretendam “desenvolver a cidadania, a autonomia do educando, resgatar a auto-estima etc., etc.”, é preciso enfatizar que democracia e cidadania são uma condição social. E a escola é lugar de circulação, produção e transmissão de saberes. O acesso ao conhecimento escolar tornou-se – na sociedade moderna – condição de cidadania e de expressão democrática.

Antes também de explicitar as inscrições espaço-temporais juvenis no cotidiano escolar, indaguemos pelo lugar desta configuração histórica particular e única, tanto em seus aspectos espaciais e temporais específicos como pelo processo no qual se converte em unidade, partícipe de um empreendimento denominado ordem pública. Com isso, ao invés de questionar a instituição escolar em seu modo de socialização, damo-nos primeiro a conhecer seus limites.

Vincent, Lahire e Thin (2001) posicionam-se em favor de uma sociogênese que estabeleça os vínculos existentes entre a forma escolar e outras formas de relações sociais.

Para estes autores, “dizer que o modo de socialização escolar é dominante não significa que ele utilize as mesmas modalidades, em todos os lugares e circunstâncias e que não existam resistências objetivas por parte dos sujeitos sociais em outras formas de relações sociais” (2001, p. 42), mas implica em reconhecer que este tipo de socialização, além de largamente difundido nas diversas instâncias socializadoras, é o único considerado legítimo pelo conjunto da sociedade.

O modo escolar de socialização, instituído por intermédio de regras aparentemente impessoais, resultou de um enorme trabalho de objetivação e codificação que se vinculava a um projeto de sociedade. Em que pesem as crises vividas pela instituição escolar, os ideais democráticos e republicanos legitimaram historicamente sua função e seu papel social. Pensar a forma escolar em seus limites não significa desconsiderar sua especificidade na formação do cidadão, mas tão somente indagar pelos complexos processos internos mediante e sob os quais ela se consolida.

4.3.1 Os modos juvenis de “habitar” a escola

Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. [...] Da mesma maneira aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano (VINCENT et al, 2001, p.13).

A socialização num espaço fechado e ordenado, num tempo cuidadosamente regulado, torna a escola um lugar privilegiado para a conformação de um conjunto de práticas sociais que se fizeram escolares e de práticas escolares que se configuram como modo de socialização hegemônico e de exercício do poder. Ao entrar na escola, os jovens sabem que entram num território demarcado cultural e socialmente.

A arquitetura da escola, repara Dayrell (2001), já expressa uma determinada concepção educativa. Tudo é planejado seguindo princípios racionais, de modo a interferir na forma de circulação das pessoas e das funções para cada micro-espço. O autor observa que tudo é construído num esforço de disciplinamento, facilitando a rápida locomoção e com o objetivo de conduzir as pessoas a um destino, as salas de aula.

Escola particular é uma coisa que quando você tá ali a escola acaba virando um clube. Enquanto a gente não tem nem quadra. Colocaram um negócio lá pra cobrir a quadra. Tentaram cobrir, fizeram tudo errado, colocaram os bancos pra fora da quadra, tá mó relaxo. Quando chove, entra água. Colocaram a queda da água pra

cair dentro da quadra... nossa... quando ali chove, aquilo vira um inferno. A gente cai assim no rolo, sabe? Se rala no asfalto. A quadra é um piso que machuca o pé... A rede do gol colocaram uma de ferro mas já tão destruindo. Porque tipo aquela mesmo de cordinha não fica, o pessoal arregança mesmo. Mas colocaram uma de ferro que tá destruindo. Ou é o povo que quer tirar pra vender ou sei lá... (Diana)

Mas a falta de cor, a pobreza estética, a limitação da atividade pedagógica à sala de aula revelam uma concepção educativa restrita à instrução.

Eu tive sorte porque eu gostava da escola. Por vários daqueles motivos que eu disse lá. Eu não gostava da escola no colegial. O problema é que você percebe que não muda, não mudou e pelo contrário tá piorando cada vez mais. Mas no ensino fundamental eu amava a escola. Ficava o dia inteiro lá brincando. Agora, quando eu passei a estudar à noite e fui pro Brasília, mudou muito. A primeira escola era tudo baixinho os muros. Aí você chega no Brasília, você entra, fecha o primeiro portão, fecha o segundo portão, as janelas são todas gradeadas... É horrível tá lá dentro. A sensação de prisão é absurda. É uma energia muito negativa, você não vê a hora de ir embora. Toda hora você pergunta pra saber que hora que é... “Nossa, tem mais uma aula...” o B. não tem nem lugar pra gente ficar conversando... (Eugênia)

Eu nunca fui dentro de um planetário e eu me lembro que uma escola próxima da minha ia no planetário e que é muito bom pra você conhecer outros planetas, pra saber outras coisas e eu nunca fui porque a minha escola não levava. (Simone)

Não é por habitarem nas favelas e em condições de precariedade que os jovens apreciem espaços esteticamente pobres, desordenados, sujos e restritos. Salas de aula apertadas, ausência de locais de livre circulação interna são uma forma de confinamento que se sobrepõe àquela da arquitetura escolar. Se esta última é constitutiva da forma escolar de socialização – um tipo de controle físico dos alunos e afastamento da vida social –, o confinamento descrito por Diana, Simone e Eugênia nos remete à situação de pobreza e exclusão social à qual estas jovens, suas famílias e suas escolas estão submetidas. À página 186 Simone fala da escola de seu bairro que há vinte anos continua a mesma: suja, cheia de grades e com mau-cheiro.

Ao centralizar na sala de aula o espaço-tempo da atividade pedagógica – o que constitui a realidade da maioria das escolas públicas –, a escola deixa em segundo plano outros espaços educativos (quando existem) que são apropriados pelos jovens ao atribuir-lhes usos e sentidos próprios. Muñoz (2002) afirma que, com a habilidade de etnógrafos, os jovens habitam e tornam legíveis os espaços sociais por onde circulam. Na escola também é assim. Os modos juvenis de reconhecer, organizar e dar coerência ao espaço escolar confrontam-se às formas espaço-temporais instituídas pela escola. O corredor, a sala de aula, o pátio, a quadra, o “lado de fora” da escola são lugares, pontos de referência para estes sujeitos.

A questão dos funcionários... da organização, do espaço ali, não é aquela coisa solta. A questão da regra, se o portão é fechado, o portão é fechado, não tem jeito... Se é isso e aquilo, se é isso é isso, se é aquilo é aquilo. É a minha mãe que sabe explicar isso, minha mãe sempre chegava reclamando lá, nervosa, ia no portão que tinha que ser fechado lá e... Teve dia que não teve merenda, e os alunos ficam doidos... (Marcelo)

Os jovens, em suas conexões e redes, são multiculturais, experimentam o mundo, estabelecem suas identidades pessoais e coletivas neste desafio de habitar múltiplas dimensões espaço-temporais. Por sua regularidade, a escola é para os jovens um lugar de marcação espaço-temporal. Se, por um lado, notam e questionam as regras, códigos e imposições do mundo escolar; de outro, dizem ou nos fazem sentir o quanto é indispensável para suas vidas conhecer e apropriar-se deste *habitus* escolar.

O tempo das famílias dos jovens, decerto, não é o tempo da escola. Principalmente para a maioria destes jovens que, na socialização primária, não reproduzem este modo de estar no mundo. Os tempos das famílias pobres são outros. As rotinas não se constroem no mesmo sentido que a rotina das camadas médias e, por conseguinte, das escolas. Para as famílias das classes populares, primeiro vem a sobrevivência, o resto é feito no tempo que sobra. Pelo observado, há, sim, algumas famílias que buscam, com muita dificuldade, e até conseguem estabelecer na vida dos filhos, este *habitus* requisitado pela escola. Na ausência de uma divisão temporal pelo trabalho (THIN, 2006), os jovens e suas famílias vivem a temporalidade do trabalho errático, atropelada pelas urgências e impossibilitados de fazer qualquer planificação e antecipação da existência.

Em relação de tempo é mais comigo... com a minha mãe. Posso te dar um exemplo: amanhã... isso sempre acontece comigo... amanhã eu tenho que ajudar minha mãe a fazer salgado... ela tem só uns 4 mil salgados pra fazer amanhã... tem que fritar, preparar pra entregar... e ela queria que eu ajudasse ela na quermesse. E tem também a formatura da Simone... então amanhã tem a quermesse e a formatura da Simone. E aí tem uma festa que a minha prima voltou da Polônia e quer que eu saia com ela. E um amigo meu me mandou uma mensagem falando de uma festa do grupo que a gente faz parte à noite também. Então é assim... o que eu faço hoje... aí tenho que pensar que no domingo tenho que acordar porque vai ter a festa da Posse Haussa que eu quero ir também, né. Que a Simone vai tá na mesa de debate. E é sempre assim. É bem provável que amanhã eu vou fazer o que eu faço sempre. Porque não tá em dia de pagamento, então eu vou pra festa porque eu pego o ônibus aqui, ando uma meia hora de ônibus e vou pra festa. Ah, não tem essa relação de dizer: “Ah, tal dia é pra minha família, tal dia é pra outra coisa”. Mesmo porque todo mundo na minha família é assim, tem muita coisa pra fazer. (Sandra)

Os tempos juvenis também não são os mesmos da escola. Os jovens vivem o tempo da

velocidade dos aparatos tecnológicos, da instabilidade do real, da provisoriedade de suas escolhas. Contudo, pela sua capacidade de lidar com o simultâneo, conseguem discernir estas distintas realidades espaço-temporais. Compreendem que a temporalidade escolar e os tempos da socialização familiar se distinguem dos ritmos velozes e instáveis do tempo juvenil. Enquanto estes primeiros são marcados pela lentidão, por uma débil modernização e se ancoram no passado, os tempos juvenis são feitos de relações sociais rápidas e efêmeras e da aprendizagem com seus pares (SANDOVAL, 2002).

No diálogo com os jovens, constatamos que constroem suas experiências sob distintos marcos temporais. Além dos marcos temporais biológicos (nascimento, morte) e dos reguladores sociais (relógio, calendário), os jovens vêem a família, escola e trabalho como instituições demarcadoras de suas vivências temporais. Determinados acontecimentos que se sucedem nestes espaços de trânsito juvenil serão descritores e sincronizadores das trajetórias biográficas juvenis.

Os marcos temporais associados à família são acontecimentos que denotam situações de perda que alteraram não somente suas rotinas, mas lhes impuseram um amadurecimento, uma alteração nos ritmos sociais e interiores ou que lhes trouxeram uma repentina descontinuidade temporal: constantes mudanças de residência, morte da mãe ou do pai, separação dos pais, desemprego dos pais são algumas das ocorrências familiares que marcam a vida juvenil.

No caso do trabalho, lembram da idade em que começaram a trabalhar, os períodos de desemprego e, como um marcador temporal positivo, os jovens falam de quando começaram a trabalhar formalmente.

Depois disso também, eu não saí da quarta série, porque é o seguinte... A minha mãe, com as dificuldades dela, tinha tempo que tava morando aqui, depois tinha que mudar pra um lugar, e quando não tinha que mudar tinha que sair da escola, porque não tinha ninguém pra ficar com a gente, e aí não tinha como levar, e ela não confiava no local e no lugar... Aí chegou na quarta série, eu reprovei... E quando eu passei pra quinta, eu tava com 17 anos. (Marcelo)

Melucci (2001a) informa que há divisões claras entre os tempos em que vivemos nossas experiências íntimas, os afetos e as emoções e os tempos regulados por ritmos e papéis sociais. O tempo social é linear, caracteriza-se pela continuidade e singularidade dos acontecimentos que são irreversíveis, pois seguem uma única direção. É um tempo mensurável, previsível e uniforme. O tempo interior, profundamente pessoal e individual, é múltiplo e descontínuo, cíclico e simultâneo, multidirecional, reversível, incomensurável e

imprevisível.

Para o autor, na sociedade contemporânea, as discontinuidades entre os diferentes tempos que vivemos são mais perceptíveis hoje que no passado. O contraste entre tempo interior e tempo social não pode ser facilmente marcado. O ritmo das mudanças, a pluralidade de pertencimentos e a abundância de possibilidades e mensagens debilitam os referentes sob os quais descansa nossa identidade. O significado do presente não se encontra no destino final da história, porque o presente se converte em possibilidade.

É preciso salientar que, para os jovens pesquisados, não é contemporaneidade que trouxe a exigência de lidar com as tensões da falta de controle do tempo e com as discontinuidades temporais. Por suas condições sociais e materiais, estes jovens dizem que aprenderam sozinhos a metamorfosear-se, a alterar a forma, a redefinir-se no presente, já que este é o que efetivamente conta para eles. A capacidade de anular ou revogar decisões, escolhas e, ao mesmo tempo, viver o presente como uma experiência única e irrepetível, é a chance que têm para constituírem suas trajetórias biográficas.

Talvez por essa experiência temporal descontínua, o tempo escolar tenha uma positividade que fica patente nos relatos juvenis. Nos marcos temporais escolares, descrevem aqueles que se inscrevem no cotidiano e na prática pedagógica. Estes são os que definem e dão legitimidade à forma escolar.

No diálogo reproduzido abaixo, perguntei a Marcelo sobre sua experiência escolar e ele respondeu dizendo haver coisas na escola que o estimulavam a ir para a escola. Interessei-me em saber que coisas eram estas e o que ele descrevia era a rotina escolar, o fazer pedagógico, a organização da escola. Para ele, as escolas boas em que estudou eram as “escolas organizadas”, ou seja, as que tinham rigorosa organização didático-pedagógica e que impunham uma forma de disciplinamento pelos estudos.

Licinia: *O que te fazia querer estudar?*

Marcelo: *Eu não sei, viu! É como eu falei pra você, era por causa das atividades, te envolvia aquilo ali. Então eu começava uma, e eu queria terminar aquela atividade. Então amanhã, a professora vai terminar a atividade tal, “e vocês vão vir aqui na frente, vocês vão sentar em grupo”... Então aquilo me envolvia, e eu queria ir pra escola! E o que eu sempre gostei também, né... De escrever, ficar lendo... Na minha infância, tinha negócio de trabalho, fazer lição de casa e tal... [...] Então, pra mim, a escola hoje em dia, tem muita coisa errada. Fora o que você vê, né, que acontece... Que tá sempre aí, nos meios de comunicação, aí você vê o que acontece. Só que tem muita coisa boa também. Tem lugar aí que... Não sei se é o profissional, ou se é o estado ou o município, não sei...*

Licinia: *Você não tem idéia?*

Marcelo: *Eu não tenho idéia de como seja hoje a escola, porque faz tempo que eu não entro em uma [escola regular]. Meu irmão também é um exemplo. Com 15 anos, na quinta série, não sabia escrever ainda, não sabia ler direito.*

Licinia: *Seu irmão do segundo casamento?*

Marcelo: *É, o que mora com o pai. A menina também, na caligrafia, a questão do ler, a questão do contar, dos números, da estética de você escrever. A minha professora sempre passava isso pra mim. A estética do caderno... “Você tem que escrever assim olha, linha por linha”, parágrafo, é isso e aquilo, colocar no caderno de caligrafia o que vai escrevendo no quadro. Você não vê isso hoje... Eu não vejo. Não sei se é pelo aluno, se é pelo profissional, se é pela... quem banca os profissionais, não sei...*

Licinia: *Então você acha que é alguma coisa...*

Marcelo: *Mudou, os cadernos e tudo... Não sei, eu não vejo escola nos cadernos do meu irmão. Não vejo “cara” de escola. Então eu acho que é assim.*

Licinia: *Como é que seria a “cara de escola”? Um caderno... Um caderno com “cara de escola”?*

Marcelo: *Ah, que nem eu falei, é escrito duas folhas.. e já tá vindo outra coisa escrita, e você não entende nada que tá escrito. Quando eu pego o caderno do meu irmão mais velho... É escritinho tudo ali, a data e o dia... Como que o tempo está hoje né, quantos graus até, eles podiam até colocar, né. Bem organizadinho assim, né, não é escrito subindo assim lá pra cima, ou descendo lá pra baixo, fugindo da linha... O professor não tá vendo isso, meu? Acho que é assim... O professor terminava a lição, pedia pra ver... “Não, isso daqui tá errado, você vai refazer isso aí, vai passar a limpo, não tá bom assim. A sua caligrafia, vou passar aqui pra você”... O professor pegava o meu caderno de caligrafia e começava a fazer a boa caligrafia... E aí eu continuava. Com a professora daquela época não tinha aquele aluno que tá errando na caligrafia, então vai para o tal do exercício. Caligrafia até pros números, pra sair o nove certinho, o sete cortando... Tinha que andar com o dicionário na mochila.*

Licinia: *E hoje?*

Marcelo: *Falei... “Me empresta o dicionário, aí...” Falei com a minha irmã, e ela me perguntou... O que que é isso? Ah, não é possível, né, meu! Será que ela tá indo pra escola?*

Licinia: *Ela está em que série?*

Marcelo: *Acho que é quinta também... Por aí!*

Licinia: *Quantos anos ela tem?*

Marcelo: *Ah, ela... É 14 ou 13. Mas o que que é isso, não saber o que é um dicionário, né. Aí eu não sei, né, se é o aluno, se é o profissional, se... Se tá indo mesmo pra escola. É bem diferente... É bem diferente da minha época!*

Ao postular que a consciência do tempo se manifesta diferentemente nos grupos sociais, Viñao (1995) comenta que a alfabetização escolar não implica somente o aprendizado das letras e palavras, mas implica na substituição de uma determinada concepção de espaço-tempo por outra. Para o autor, considerar alguém alfabetizado no modo escolar significa uma interiorização do sentido linear e imperativo do tempo.

Os rituais e a rotina vivenciados na escola estabelecem o tempo e o lugar da relação

educativa. Não só o tempo escolar tem sua especificidade, como são específicos os materiais, os recursos de que a escola lança mão para o ensino. Escola é lugar de ensinar e aprender. Aluno é quem aprende e professor é quem ensina. Tem a hora da explicação do conteúdo, que não é hora de conversar. Hora de fazer o exercício e hora de corrigir o que fez. Contrariando a tão propalada idéia de uma “impossível relação”, os jovens comunicam o lugar do aluno e do professor. A figura do professor, daquele que ensina, instrui, corrige e orienta a aprendizagem, é marcante na fala dos jovens.

A EJA [Educação de Jovens e Adultos] tem diferença em relação ao ensino regular, porque o regular é mais completo naquilo que eles querem ensinar... não que o que ensinam seja interessante pra libertar, pra aumentar a visão e tudo mais, mas é mais completo, você consegue adquirir mais informação, informação sobre todos estes questionamentos que eu fiz, aí... você consegue adquirir mais... até pelo tempo que você fica na sala de aula, você aprofunda mais... você tendo mais tempo de contato numa aula de ciências ou de biologia, você tem mais tempo pra não errar numa prova quantas pernas tem uma aranha... (risos). (Cláudio)

Freitas (2002) salienta que, para estes sujeitos, a qualidade da escola passa primeiro pelo ensino e não somente pela adição de controle e tecnologia. Professores qualificados e possibilidades de dedicação aos estudos são as principais reivindicações dos alunos quando falam do tempo vivido na escola. Por isso, estudar à noite ou fazer estudos supletivos é tido como um tempo limitado de estudos:

[...] mas, se a escola não tem nem ensino, como é que vai ter cultura? Eu acho que deve priorizar primeiro o ensino... a gente vai pra escola e tem cinco aulas... ah não, agora é quatro porque eu tô estudando à noite, tem quatro aulas, aí tem uma de matemática... o professor faltou... ao invés deles fazerem alguma coisa, não... coloca substituto, ele chega, senta na mesa e fica conversando... fala de futebol, de novela... a gente abre a porta e vai lá pra fora... eu estudava de manhã, eu tinha cinco aulas, agora tô à noite, tem quatro aulas, das 7h às 10h30... meu, pra ter uma aula de inglês na minha sala é a coisa mais difícil... (Diana)

Porém, há certos marcadores pouco “enxergados” pela escola, que se inscrevem na sociabilidade juvenil. O tempo do recreio, das entradas e saídas, os intervalos, as atividades práticas como educação física, viagens, passeios são rememorados pelos jovens e constituem um efetivo tempo de escolarização. Dayrell (2001) repara que a relação entre os sujeitos varia dependendo do tempo e do espaço em que ocorrem, dentro ou fora da sala e da escola. Existe uma delimitação entre tempo e espaço compreendida e dimensionada pelos jovens.

Eu penso que é assim: se você estuda à tarde, você acorda, brinca um pouco... Ou vai pra biblioteca, porque tem um trabalho pra entregar à tarde... Aí, você reúne seu

grupo e diz: “Vamos pra biblioteca”... Aí vem na biblioteca... É gostoso você vir... Tudo que te envolve ali é gostoso de fazer, aí você vai pra casa, toma banho, vai pra escola, aí na escola a convivência é gostosa... Você vai e tal... Então você sente que você é importante ali dentro, aí no outro dia tem educação física, e a educação física é uma coisa que atrai muito os estudantes... Todos os estudantes gostam... Todo estudante gosta da aula de educação física. Sempre lota, porque a gente entende que é um lazer, mas é um lazer nosso, assim... E por mais que o professor tá lá ensinando, é diferente, porque a gente joga, brinca, então pro estudante é um momento de lazer. Ai, é... Por exemplo, por mais que um estudante fala que não gosta dessa professora, porque ela é chata, não sei o que, mas... “Ah, hoje é matéria de quem?... Puxa, duas aulas de matéria dela”... Mas mesmo assim você gosta de ir pra aula, entende? Mesmo que você bagunce, mesmo que você mate uma aula dela, você acha que tá deixando claro que matou a aula porque não gosta da matéria, ou não, você entra, mas diz: “Eu tô aqui na sua aula, mas não gosto da sua matéria”. Mas... Você tem que tá ali dentro e a gente gosta de tá ali dentro, a gente gosta de tá na sala de aula, de conversar... Então, a rotina da escola é gostosa porque é muito... É, sabe, é livre... Não tem cobrança, não tem pressão, a gente não se sente pressionado, a gente gosta... Assim, a gente fala: “A escola é chata, não sei o quê...” Mas é uma questão de quase nada... A gente fala que vai porque é obrigado, mas mentira: a gente gosta de estar ali, a gente gosta daquele mundo de escola... E isso é quebrado quando a gente começa a trabalhar, porque a gente vai percebendo que aquilo não é tão importante, que importante é outra coisa... (Eugênia)

Dayrell (2001) insiste na dimensão do encontro que faz da escola um espaço coletivo de relações grupais, de encontro entre iguais. A convivência neste tempo-espaço é distinta daquela da família e do trabalho. O tempo ritualizado da escola é apropriado pelos jovens que, em cada espaço e momento, instituem uma específica vivência temporal. Para o autor, o cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. É um espaço potencial para o debate de idéias, para o confronto de valores, visões de mundo que interferem na formação juvenil.

Licinia: *E o que que mudou, por exemplo... O que você acha que mudou na sua vida?*

Simone: *O que que mudou? Eu acho que eu deixei de ser... Eu antes tinha medo de falar algumas coisas... E agora eu sei um pouco mais sobre os meus direitos, sobre o que eu posso e o que eu não posso! Eu acho que é isso... Foi nisso que a escola me ajudou!*

Licinia: *Mas você acha que isso tem a ver com a escola ou com você participar de movimentos sociais? Você acha que a escola que te deu essa...*

Simone: *Não, eu aprendi com outras situações também... Mas a escola me ajudou bastante a ver outras situações... Por isso que até mesmo, eu lembro assim que... Uma vez tinha uma palestra do Movimento Negro e aí eu fui nessa palestra que a escola chamou, né, a escola falou... “Olha, vai ter essa palestra em tal lugar e você vai né, quem tiver a fim de ir vai!”... E aí foi nessa hora que eu comecei a despertar pra essas coisas, entendeu?... E que eram boas ou que eram ruins, mas é que aí que eu vi que a escola mostrava algumas coisas que eram boas e outras ruins também!*

Para Abrantes (2003), os espaços, tempos, grupos e atividades escolares podem ser fortes catalisadores na formação de redes de sociabilidade, na troca de afetos, conhecimento e na constituição identitária juvenil. Tais relações têm um papel determinante nos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar e os professores são parte importante delas.

Todavia, deve-se considerar que esse sujeito não é alguém para quem se prepara o conhecimento. A capacidade metacognitiva marca a diferença entre juventude e infância e propicia o rompimento com as práticas pedagógicas que tomam como perspectiva a criança. Nesse sentido, emerge a necessidade do educador de ouvir o jovem que, a partir da sua própria fala, estabelece relações entre o seu pensar, os objetos de conhecimento e constrói significados para o ato de aprender (SOUZA et al, 2006).

[...] eu comecei a apostar mais na escola depois que eu entrei nos movimentos sociais. Não gostava, mas agora acho que é fundamental porque as atividades sociais me ajudam a compreender um pouco mais a história e me dá vontade de aprender mais, de saber mais das coisas. Acho que a gente pode aprender muito mais, mesmo achando que esse negócio é hipocrisia. Eu acho legal debater com o professor. (Simone)

A divisão rígida e distanciada entre professores e alunos com práticas e interesses divergentes pode ser fonte de conflitos. Dayrell (2001) fala que os papéis de professor e aluno são construídos em relações que se passam no interior da escola e a sala de aula é o espaço privilegiado para tal. É na relação entre estes atores que se instalam um discurso e um comportamento do professor pautados em normas e valores que classificam, comparam e hierarquizam os alunos em si, valorizando uns e desvalorizando outros.

[...] inclusive um dia, que eu já falei pra você, que tinha uma semana que eu tinha faltado da escola e aí o dia em que voltei tinha uma aula de história e a professora de história colocou que os negros foram escravos porque os próprios negros vendiam eles a troco de cachaça e os índios porque eram preguiçosos. Aí, ela deu até um exemplo e disse: “Tanto que até hoje os índios depende da Funai [Fundação Nacional do Índio] pra receber uma cesta básica” e aí o que acontece... eu fiquei meio chateado com essa situação, mas não quis falar por conta que tava sem moral na sala de aula porque tinha faltado uma semana. Se eu tivesse ido todos os dias, daria pra fazer um debate bacana. Só que aí eu pedi pra sair, pra ir no banheiro... Quando eu voltei tava rolando o debate e ela me questionou porque eu saí e eu disse: “Olha, professora, eu não tava no banheiro fazendo nada, mas melhor eu tá no banheiro sozinho meditando que tá aqui ouvindo as palavras que a senhora fala”. E isso pra ela foi ruim e ela então me questionou por que eu tava falando isso e aí eu entrei no debate e falei que índio não era preguiçoso e comecei a conversar com ela e isso foi um fator que me tirou da escola dessa vez. Eu faltei da escola quatro dias e quando eu fui eu comecei a sofrer umas represálias porque ela começou a falar... Ela falava que

se eu não tivesse lá pra estudar eu não precisava ir pra escola, que tem muita gente que está lá porque precisava estudar. Então ela colocou a sala contra mim, como se eu atrapalhasse a aula dela e de certa forma eu atrapalhava mesmo, porque a aula que ela sabia dar não era aquilo que eu acreditava. (Cláudio)

Dayrell (2001) afirma que o modo como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos é o que explica o seu fracasso na socialização dos jovens. Em sua organização burocrática, a escola esquece-se de que os jovens não entram na escola na condição unívoca de alunos. São sujeitos sociais significativos que experimentam um amplo processo formativo e cada um deles tem uma razão para estar ali. Buscam interlocutores para expressar suas crises, dúvidas e perplexidades geradas na vida cotidiana. Centrada numa lógica instrumental, a escola deixa de enxergar o sujeito do processo ensino-aprendizagem e ator nas relações sociais, com suas práticas sócio-culturais, sua linguagem, enfim, seu universo simbólico.

[...] mas eu dedico meu tempo a defender as coisas que eu acredito na escola ou criar possibilidades pra isso... eu sei que, por exemplo, eu estando matriculado na escola, com o aval da direção, eu consigo passar de sala em sala e convidar o público pra ir pra uma outra atividade fora da escola. Por exemplo, eu posso chamar eles pra uma passeata que vai ter e que vai lutar pro passe livre pra estudante, ou eu posso também, sei lá, passar um filme na escola... já pensei nisso uma vez. A gente tinha um projeto chamado Cine Favela e a gente queria ir com um retro projetor e passar um filme, mas eles não deixaram... queria pelo menos criar oportunidade pra fazer com que as pessoas reflitam, independentes... (Cláudio)

Ao chegar à escola, cada jovem é fruto do conjunto das experiências sociais que vivenciou nos mais variados espaços. Somente considerando a dimensão da experiência vivida é que o cotidiano se torna espaço e tempo significativos. É essa experiência que faz dos jovens sujeitos socioculturais, pois se constitui a matéria-prima por meio da qual articulam sua própria cultura (DAYRELL, 2001).

Simone: *Eu participo do grupo Rotação... É um grupo que a gente faz parte, a gente discute de tudo: questão racial, política, de gênero... E a gente participa de algumas manifestações [...] Às vezes, até por essa coisa da militância da gente e a gente fica meio acelerado. Acho que eu tô até assim sem conseguir dormir por causa dessa atividade que eu vou ter que ficar na mesa [aniversário da posse Haussa]. Às vezes eu acordo de madrugada já pensando no que é que eu vou falar, né? A gente tem mil coisas pra falar sobre a questão da mulher no Hip Hop... mas aí eu fico imaginando como eu vou começar...*

Licinia: *Mas você dizia antes que a escola oferece conhecimento...*

Simone: *Ah, relativamente, oferece sim. Não aquele que a gente precisa muito, acho que falta um pouco, falta alguma coisa. Eu acho que falta, mas tem professores que dão, que ensinam além... eu acho legal aqueles professores que falam assim: “Bem, era assim a matéria dessa forma, mas eu acho que*

vou dar dessa outra forma que vai ser melhor pra vocês e acho que esse é o jeito melhor pra vocês entender”... Isso eu gosto. Isso eu gosto bastante. Porque é outros conhecimentos, coisa que outras pessoas não sabem e eu sei. E até essa coisa de estudar com o Rotação, a gente acaba aprendendo mais coisa sobre a história. Porque é legal essas pessoas que tão estudando pra isso, né... Pra serem professores de história, de geografia, de ciências sociais e então a gente acaba aprendendo essas coisas com eles. Eles dividem isso com a gente e no grupo acaba que chega informação que não chega pra minha colega de sala. E até eu acabo falando junto com o professor, o professor acaba dizendo mais coisa e assim meus colegas ouvem. Isso é legal, eu gosto disso. A escola é bom demais, eu gosto de estar lá. Eu gosto porque lá a gente tem espaço pra falar, os professores chegam com alguma coisa bem interessante. Às vezes chegava até na questão racial. Chegava pouco, mas chegava.

Na sala de aula, convivem pessoas com trajetórias, culturas e interesses diferentes. É um território multicultural e multi-identitário no qual não apenas se transmite, mas se produz conhecimento e este só tem significado se os jovens estabelecem relação com ele. Charlot (2001), ao discutir a relação dos jovens com o saber, define este sujeito abstratamente chamado de aluno como um ser humano aberto ao mundo, portador de desejos, carregando em si as marcas da individualidade. Um ser que ocupa uma posição em um grupo cultural e, portanto, um ser social e singular, com uma história própria, com um modo único de relacionar-se com o outro, consigo mesmo, ator e intérprete do mundo em que está inserido.

Souza et al (2006) baseiam-se nesta concepção de sujeito para afirmar que os atos de fala são importantes modos de aprendizagem para os jovens. Em sua condição de atores, reivindicam seu papel de enunciadore desta fala e não meros receptores. E nos depoimentos, confirmam que, no diálogo com o professor, na discussão com seus pares, nas atividades de grupo, ocorre um efetivo aprendizado do conhecimento escolar. Valorizam também o professor que fala, discute, estabelece diálogo e “*explica bem*”.

Gostar de falar, de conversar não é o mesmo que zoar e os jovens reconhecem a diferença. A fala à qual se referem é uma fala endereçada ao que estão aprendendo, ao que gostariam de aprender. É uma marca de seus modos de construção do conhecimento.

Nos marcos temporais vinculados à escola aparecem ainda os momentos de passagem e de rompimento numa interação espaço-temporal. A passagem do ensino fundamental para o ensino médio, ou melhor, da primeira para a segunda etapa do ensino fundamental, e desta para o ensino médio enunciam ritmos temporais diferenciados, apropriações espaciais singulares. Já as rupturas escolares e a reprovação são descritas como uma quebra, uma suspensão não só da rotina, mas das expectativas. Devo enfatizar que estes tempos são narrados pelos jovens como angustiantes, especialmente difíceis e, por vezes, vividos com

certa amargura.

As minhas sensações na escola eram... Sabe esse negócio do repetir e ver meus colegas indo pra frente e eu acabava ficando, ou então... “Ah, tá de recuperação!”... Ah, meu Deus, isso pra mim era muito ruim, era muito chato! Foi muito ruim... Era muito ruim essa época pra mim! Minha prima... A gente estudou junto, então ela conseguiu ir e eu fiquei! [...] Do meio pro final era muito ruim, porque seus colegas tão tudo bem, né, e só eu tava mal, muito mal e eu nunca fui uma aluna que respondia, eu nunca fui uma aluna que fazia bagunça... O meu problema não era esse na escola, mas eu não fazia a lição e isso que me deixava mal, porque eu me dava muito bem com os meus colegas... Sempre me dei muito bem com os meus colegas, com os professores e isso que me complica com os professores, mas eu não tinha... Eu não conseguia acompanhar! Eu conseguia fazer alguns trabalhos e tal, mas eu tinha dificuldade em matemática, coisa que agora eu não tenho... Lógico que eu tenho (risos), mas não tenho tanto quanto eu tinha na época... Mas eu tinha bastante dificuldade em matemática, em ter que copiar a lição... Eu vejo assim, como eu não era uma aluna ruim de bagunça e nesse sentido, eu vejo que era por causa de atenção mesmo e eu tenho problema com isso até hoje... Até hoje, às vezes eu paro e fico... Aí eu tenho que... “Não, tem que levantar e fazer!” ... Porque se não, eu não faço e aquilo fica ali... Eu olho e eu sei que tenho que fazer aquilo ali, mas eu acabo não fazendo... (Simone)

A experiência de ruptura escolar significa, para os jovens, um tempo perdido que deve ser recuperado, resgatado na esperança de que, com ele, retorne o ânimo pra continuar os estudos. Porém, lidar com este tempo veloz e frenético não é fácil. Interromper os estudos, retomá-los e concluí-los são situações existenciais de difícil equacionamento no plano biográfico destes jovens.

Aí eu só fui estudar de novo quando o D. já tinha uns seis anos! Mas antes disso, um pouco antes, eu estudei, assim, né? Essas escolas, tipo... eu não sei se você conhece... “CONCLUA O PRIMEIRO GRAU EM SEIS MESES!!!”... Aí eu fui pra essa escola, só que é roubada, porque você vai e estuda... Você tem quatro aulas de história, quatro aulas de matemática... Num dia você tem quatro aulas, né, então dá a hora de você entrar e é só aquela matéria. É intensivo, né? Só que aí você tem que se inscrever pra prova do sábado, no sábado da prova, aí você vai lá fazer! Aí quer dizer, você não sabe... Vão te dar uma prova que você não sabe se vai ser aquilo que você estudou lá na escola! (Simone)

As condições de incerteza nas quais se inscreve a juventude são exclusivamente mais duras para os jovens que experimentam a condição juvenil sob situações de precariedade material. Também para eles, o futuro constitui o espaço do devir possível (LECCARDI, 2005). Mas a ausência de recursos culturais sociais e econômicos lhes impede de elaborar estratégias cognitivas de controle sobre o tempo da vida. Na falta de suportes para construir sua autonomia, a aceleração temporal é mais uma fonte de exclusão social.

Hoje, como eu tenho objetivo de fazer uma faculdade, pretendo estudar Direito, eu me sinto muito chateado, mas por outro lado, passa batido, porque o tempo vai passando, passando, passando e eu falo: “Vou voltar e vou voltar de novo”... Inclusive, eu tô me organizando financeiramente pra fazer uma prova, porque você paga uma taxa e recebe o diploma do primeiro grau e aí eu... com o diploma do primeiro grau, eu pretendo voltar pra cursar o segundo grau... pra fazer o supletivo. (Cláudio)

Não obstante o sofrimento experimentado com a progressiva perda do futuro e em reação ao tempo curto que lhes oferece a sociedade, os jovens assumem o presente estendido como área temporal na qual estabelecem projetos de curto prazo. Segundo Leccardi (2005), estes projetos se expressam sob arcos temporais mínimos e, por isso mesmo, são facilmente maleáveis. Para alguns jovens, são uma forma de reagir às inquietudes provocadas pela idéia de futuro e, para outros, são formas projetivas concretas de apoderar-se do seu próprio tempo biográfico.

Então, eu tô com vinte e dois anos e eu quero fazer música, me musicalizar... Cantar mesmo! É o meu objetivo, o que tá traçado... Nos meus planos, daqui a três ou quatro anos, é o que eu tenho como objetivo mesmo, né... Ah, é sonho tudo isso, né... Música em primeiro lugar! Depois eu quero me estruturar como pessoa, sabe... Quero sair daqui de casa, quero ter meu canto, sabe... Não sei se sozinha ou com alguém, não sei... Mas tipo, eu quero caminhar pra frente agora.

[...] Eu acabei [o Ensino Médio] em 2001 e em 2002 eu conheci o povo da música, em 2003 comecei a fazer aulas de canto... Aí, inventei que queria isso. Eu não queria fazer faculdade naquela hora, e tudo, porque eu não tinha nada na cabeça assim, de fazer... Eu não tinha idéia, sabe, do que estudar ou do que fazer e cursar! Aí, agora eu me sinto mais amadurecida com essa relação das artes comigo, e tudo, então eu falei... Eu me dei um prazo com a música, porque a música é muito incerta! A gente não pode pegar e... Tem gente que vive super bem com música tendo ou não estudo, sabe, tem gente que consegue sobreviver no mês com dinheiro de bar e essas coisas, mas eu ainda não consegui! Eu ia conseguir esse tempo, mas com esse monte de coisas pessoais, de uma pessoa da banda comigo... Aí, eu me dei um prazo de até os 26 anos... Assim, de 25 pra 26, porque eu faço aniversário no meio do ano... Então é sempre um problema isso pra mim! Então, com 25 ou 26 anos, se eu ver que ainda não virou nada, que não aconteceu nada assim de revolucionário com algumas das bandas, né, aí eu falei... Ah então, se não pegar em nenhuma e não acontecer nada, aí eu vou fazer faculdade, aí eu quero fazer geografia! (Sandra)

Leccardi (2005) declara que esta via mediana encontrada pelos jovens que vivem em condições sociais de grande insegurança e de risco “[...] parece especialmente atraente porque, enquanto não impede de todo uma projeção no futuro por meio do projeto, está em sintonia com a orientação maleável que se tornou necessária numa época na qual os processos de mudança são rápidos e freqüentemente imprevisíveis” (p.53).

Face à rapidez e à velocidade do tempo social, novamente o tempo escolar é requisitado pelos jovens. A centralidade do presente irrompe sobre a vida juvenil de tal modo que a memória do passado e a idéia de futuro são perdidas. O anacronismo temporal da escola transforma-se em elemento sincronizador dos acontecimentos que se sucedem na juventude. Os jovens se apropriam do tempo escolar para explicar o que se passa em suas vidas e, ao sair da escola, demonstram perder uma importante referência temporal.

Notei isto em algumas entrevistas, mas, durante a observação, confirmei que esta apropriação temporal não ocorria somente quando lhes demandava sobre suas experiências escolares. Relatei aqui duas situações que ilustram o fato. A primeira foi um diálogo com João, que narrava sua “incapacidade” em resolver o problema da dependência em duas disciplinas e dos impedimentos que tinha pela falta da certificação no ensino médio. O que nos chamou a atenção para a conversa foi quando ele se deu conta de que haviam se passado dois anos sem que ele houvesse feito nada pra resolver o problema:

Licinia: *Porque você me falou da outra vez que tinha repetido no segundo ano do ensino médio!*

João: *É, acho que foi isso aí. Na verdade, é que eu repeti o segundo ano e aí, depois... É que faz tempo que eu falei e aí eu não me lembro direito... Hoje eu tô com 23 anos... Naquele tempo lá eu tinha quantos anos, quando eu fiz a...?*

Licinia: *21!*

João: *21?*

Licinia: *É... Fazem dois anos!*

João: *Há dois anos atrás... É mesmo! (risos).*

Um diálogo simplório? Creio que não. A expressão no rosto de João dizia duas coisas. Primeiro, que ele não tinha a dimensão deste “tempo perdido”. Segundo, que, ao sair da escola, ele perdia um ponto de referência temporal que demarcava tanto sua idade cronológica, quanto a série que cursava. Indubitavelmente, João sabia de sua idade, mas ali a consciência do tempo cronológico era tomada em relação com a escolaridade ou a falta dela.

Já numa conversa com Janaína, antes de iniciar a entrevista, ela falava de sua família e repassávamos algumas informações acerca de sua escolarização. Percebi seu sobressalto ao dizer em que ano havia concluído o ensino médio. Efetivamente, ela assustou-se quando fizemos as contas de sua idade. Indagada sobre o porquê do susto, ela disse que durante os estudos ela tinha noção do tempo que transcorria e, agora, fora da escola, era como se a perdesse. É que, explicava ela, a rotina do trabalho lhe obrigava a pensar o tempo em termos do calendário semanal e mensal: trabalhar de segunda a sábado, folgar no domingo, acordar às 6h, chegar em casa às 21h... Pareceu-nos que ela dizia lhe faltarem referentes temporais mais

longos que lhe permitissem pensar o próprio futuro.

Os jovens expressam, a seu modo, a tríplice dimensão do tempo escolar: tempo livre, tempo produtivo e tempo de formação. Dizem-nos e expressam isso a partir daquilo que fazem e do que não fazem com a exata dimensão desta perda, daquilo que gostariam de fazer na escola. A diferenciação dos tempos está incorporada na vida dos jovens. Se, de uma lógica institucional, o tempo escolar se manifesta como um tempo prescrito e uniforme, de uma perspectiva individual, é um tempo plural (VIÑAO, 1995).

Os jovens adentram a escola protagonizando específicas pautas temporais, confrontam a dinâmica temporal escolar e tencionam as relações com os protagonistas do mundo adulto escolar. Como bem afirma Freitas (2006), o tempo vivido pelo jovem não é somente uma fase da vida que se sucede à infância. É efetivamente uma estratégia para adquirir a condição de sujeito. Se a juventude é um tempo social, isto não se deve tão somente às circunstâncias histórico-sociais que assim a constituíram. Há uma participação efetiva dos jovens nesta construção social. Se, num primeiro momento, a juventude era a antinomia da velhice, ser jovem, hoje, “[...] significa ser a matriz de um novo ator social, de um novo valor que se confronta com o que representou ser velho: experiência e memória” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 30).

Nas experiências escolares juvenis estão por vezes submersos os significados sociais e culturais de um processo que se constrói positivamente nas entrelinhas da exclusão. Suas experiências nos ensinam a desconfiar de um cotidiano escolar pré-definido para investir no conhecimento de um cotidiano escolar fundado numa relação dialética entre continuidade e ruptura, lógica que pode ser chamada de intersignificação em que se tira proveito das especificidades, da heterogeneidade, das tensões que possibilitem ao jovem e a nós outros “aprender a vida, aprendendo na escola”.

Considerações finais

Por estranho que parecesse, foi exatamente por intermédio desse estado de permanente incerteza e por intermédio da prematura aceitação de que a chave [de sua inteligência] não está com ninguém – foi através disso tudo que ele foi crescendo normalmente, e vivendo em serena curiosidade. [...] E foi como se a miopia passasse e ele visse claramente o mundo. O relance mais profundo e simples que teve da espécie de universo em que vivia e onde viveria. Não um relance de pensamento. Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar. Talvez tenha sido a partir de então que pegou um hábito para o resto da vida: cada vez que a confusão aumentava e ele enxergava pouco, tirava os óculos sob o pretexto de limpá-los e, sem óculos, fitava o interlocutor com uma fixidez reverberada de cego (LISPECTOR, 1999, p.69-73).

Chego até aqui com o sentimento de que, quanto mais se olha, menos se enxerga. Talvez seja porque não só de objetivos e hipóteses é feita esta narrativa. A análise dos dados empíricos à luz dos constructos teóricos trouxe uma perspectiva pela qual enxergo a realidade escolar juvenil. Por intermédio das categorias analíticas, construí respostas ao objeto da investigação. Deste diálogo, sublinharam-se nas falas dos jovens as marcas da instituição escolar nas construções identitárias e as singularidades dos percursos escolares. A pesquisa ressalta uma presença significativa e efetiva da escola na constituição das identidades juvenis. Em que medida? Os jovens fazem-se atores em relação com a escola, mesmo quando estão fora dela. É por intermédio da experiência escolar que eles constroem os sentidos para suas ações, afirmam suas individualidades e se relacionam com o mundo.

A constituição identitária é o fio por onde se enreda nossa análise da experiência escolar juvenil, porque é no contínuo exercício da auto-reflexão que os jovens dizem quem são, por que vão à escola e o que desejam desta instituição. Saber o que é a juventude teoricamente não é o bastante para conhecer os jovens que, em suas narrativas, elaboram os significados para a experiência escolar. Cada jovem é uma singularidade construída na relação com o mundo. Os atores juvenis demandam reconhecimento de suas singularidades, pois, ao discorrer sobre sua escolarização, o fazem a partir de si mesmos. Narrar-se é um modo de saberem quem são, como se constituem na relação com a família, a escola, suas redes de sociabilidade e com o mundo do trabalho. Narrar-se é um meio de dar um sentido de unidade às suas trajetórias escolares, ainda que de fato sejam fragmentadas e descontínuas. É no curso de suas vidas que os jovens alteram, re-significam e re-instituem a relação com a escola.

Ainda debruçando-nos sobre suas constituições identitárias, é possível encontrar um

grupo com díspares e particulares biografias. Há uma diversidade de condições e situações juvenis, uma variação etária e distintos perfis identitários que dialogam entre si. Às condições sócio-econômicas, somam-se as marcas da identidade étnica e de gênero. Nesta diversa unidade, temos um mosaico de experiências escolares: desde os jovens que alcançam o ensino médio e almejam o prosseguimento dos estudos, até aqueles que ainda se debatem na busca por qualificações escolares mínimas. Pudemos identificar as marcas deixadas pela instituição escolar naqueles que estão fora da escola porque concluíram o ensino médio mas almejam o retorno, tão logo reúnam as condições para fazer a tão sonhada faculdade. Há também os jovens que vivem imersos num “processo de conclusão” e fazem reiteradas vezes a experiência de retorno à escola para completar a escolarização básica.

Por mais que estejam convictos dos problemas estruturais da escola, os jovens pesquisados têm a escolarização como horizonte, como meta, necessidade ou simplesmente como desejo a ser realizado. O desejo de finalizar o ensino fundamental e médio ou de fazer uma faculdade aparece recorrentemente nas falas dos sujeitos. A perspectiva de retomar os estudos e voltar à escola para fazer um curso superior está delineada em seus projetos pessoais. Por essa razão, a ruptura escolar não significa o abandono do projeto de escolarização. E o retorno, ora exitoso, ora malsucedido, não se refere somente à satisfação de uma necessidade. Tem o sentido de uma reaproximação, um reatamento, um reencontro consigo mesmos. Ou é, ainda, a satisfação pelo cumprimento de uma meta, de um objetivo voltado para as relações sociais mais amplas.

Os jovens conhecem os limites da escolarização. Os que retornam à escola não o fazem completamente seduzidos pelo sonho da mobilidade social. E o reingresso destes sujeitos no sistema de ensino só terá sentido se a escola atentar para os sentidos deste reencontro. Um reencontro sempre tenso, uma vez que as rupturas escolares ocorrem na medida em que fazem sua imersão na cultura juvenil. Esta tensão que aparece na experiência escolar reside no forte engajamento juvenil às formas de mobilização coletiva e às redes grupais. Participar de múltiplos espaços e redes de sociabilidade confere um novo significado para a escolarização daqueles que retomam os estudos. O sentido de coletividade aparece fortemente em suas descrições do cotidiano escolar porque, diferentemente dos jovens que fizeram um percurso escolar na “idade apropriada”, os jovens que retomam os estudos trazem uma identidade coletiva construída em seus engajamentos sociais e marcada pela participação no universo cultural juvenil. Ao mobilizar suas heterogêneas formas de vivência social para construir o retorno e a permanência na instituição escolar, buscam estabelecer uma relação positiva com a escola. Suas formas de mobilização coletiva podem ser lidas como uma

tentativa individual de mostrar o quanto querem ter direito a constituir seu lugar de aluno, mas o quanto precisam de ajuda para fazê-lo.

Os jovens mudaram, mas a escola continua a mesma? Esta pergunta reporta-nos a outro ponto de tensão evidenciado nas narrativas juvenis. O encontro dos jovens com a escola é tenso porque tanto a escola quanto os jovens alimentam expectativas. A escola espera receber sujeitos “mais interessados”, mais “adultos”, no sentido disciplinar da forma escolar de socialização. Os jovens buscam uma escola aberta à interlocução, às suas práticas, às suas demandas e às suas trajetórias biográficas. Suas formas de oposição, lidas pelos professores como franca disputa, são um modo de dialogar com a escola. Esta, por sua vez, encontra-se imersa num processo de mutação, de inversão do seu modelo e destituição de sua função educativa. Enquanto os jovens esperam aprender mais, a escola lhes oferece cada vez menos conhecimentos. Ao descreverem suas vivências escolares e não-escolares, os jovens demonstram a existência de mecanismos e práticas que os incluem de forma degradada no sistema de ensino, ao mesmo tempo em que os excluem-integrando à dinâmica social. Há uma silenciosa produção do fracasso escolar no interior do sistema de ensino frente à ruidosa entrada dos jovens nas salas de aula.

A presença juvenil na instituição escolar é pautada por estratégias de apropriação dos produtos escolares, de integração no tempo-espaço e de resistência aos mecanismos de aculturação dispersos no cotidiano escolar. Das experiências escolares juvenis pode-se depreender que o “domínio” da forma escolar de socialização tem relevância nos processos de inserção e transição escolar. Estes sujeitos demonstram suas angústias, suas dúvidas e dificuldades em orientar por si mesmos suas trajetórias escolares para não se sabe qual direção, nem atrás de quais objetivos. Também os usos diferenciais do tempo e espaço escolares parecem estar diretamente ligados às suas capacidades individuais de conhecer as regras deste jogo, o que mostra a importância das redes de sociabilidade e das instituições sociais em suas trajetórias biográficas. Quanto mais dominam os códigos do mundo escolar, mais facilmente transitam no tempo-espaço escolar. Quanto melhor este trânsito, maiores as chances de êxito na escola. No entanto, esta aderência à vida escolar não é fruto da vontade e do “esforço” individual. De fato, se considerarmos que estes atributos podem ser traduzidos como uma inscrição prévia na cultura escolar, “vontade” não existe para jovens que não possuem as credenciais culturais que lhes façam ter “este amor pelo caderno”, como afirmou uma das jovens entrevistadas.

A adesão à escola resulta de um trabalho conjugado destes atores e suas famílias em busca de melhorar as condições materiais de vida, de superar as condições sócio-culturais em

que se encontram. Para os jovens e suas famílias, a escola representa uma chance de escapar à condenação de “viver cada dia com sua agonia”. Contraditoriamente, é a necessidade de sobrevivência que dificulta a permanência na escola. Na medida em que estes jovens são impelidos precocemente ao trabalho, rompem com o mínimo de adesão à lógica de socialização escolar conseguida. A entrada no mundo do trabalho, para a maioria deles, insere-se na lógica da sobrevivência. Aqueles que escapam desta lógica na infância ampliam suas chances de escolarização e conseguem chegar ao ensino médio. Aqueles que fazem a total imersão no mundo do trabalho manifestam na experiência temporal as dificuldades de reposicionar a escola na vida cotidiana e de retomar os estudos. Quando o trabalho, formal ou informal, entra definitivamente na vida juvenil, a escolarização tende a ocupar um plano secundário e, conseqüentemente, associa-se às expectativas de inserção profissional. Estabelece-se a partir daí uma relação instrumental com a escola. Os jovens saem da escola porque necessitam trabalhar e voltam a estudar pela necessidade de qualificar sua inserção laboral.

Ainda no tocante às tensões, há um misto de confiança-desconfiança que se observa nas aspirações escolares nutridas pelos jovens. Para si próprios, esperam pouco da escola, mas, para os filhos, sobrinhos, irmãos e familiares nutrem maiores expectativas. O discurso de descrédito daqueles que manifestam resistência à escola esbarra na total confiança e nas esperanças que depositam na escolarização dos seus familiares. Uma contradição que os jovens mesmo revelam e com a qual admitem não saber lidar. O descrédito é mais um ressentimento pela dupla traição vivida na relação com a escola. Primeiro, pela escolarização precária daqueles que concluíram o ensino médio e dos que retornam à escola. Os jovens têm a exata dimensão dos saberes que deveriam circular pela escola e ressentem-se de que isto lhes é negado. Segundo, porque há uma promessa de mobilidade social, declarada ou insinuada pela instituição escolar, que, de fato, não se efetiva. A certificação escolar não significa mobilidade social. O desemprego e o subemprego são a resposta da sociedade aos esforços individuais e familiares.

Estas tensões originadas na experiência escolar juvenil tomam lugar e forma no tempo-espço escolar. Os jovens sabem que uma efetiva relação com a escola se inscreve neste lugar da ação pedagógica. Portanto, o que está em jogo não é somente o acesso ao diploma escolar como moeda de troca, mas o acesso a uma cultura escolar que se tornou um valor social coletivamente compartilhado. A cultura (escolar), da mesma forma em que é determinada por exigências sociais, extrapola a instituição educativa e condiciona a relação destes sujeitos com uma rede de instituições sociais da qual participam. Os atores juvenis

entram na cena escolar com seus variados modos de habitar uma multiplicidade de espaço-tempos sociais e por essa razão não negam a importância da forma escolar de socialização. Querem dialogar com a escola e, sobretudo, querem apropriar-se de seus eixos estruturantes: o tempo e o espaço escolares. Estes sujeitos-atores sabem que é no tempo-espaço que está fundada a atividade pedagógica e que é por ele que circulam os saberes, as estratégias e táticas de conformação de uma determinada concepção social de homem e de mundo. É este, para os jovens, o lugar da invenção.

As reflexões que pautaram esta pesquisa convidam a encarar a relação que os jovens estabelecem com a escola perspectivada por seus processos de constituição identitária. É narrando suas biografias que estes sujeitos revelam conhecer a escola. Conhecem-na tanto nos limites que tocam suas próprias vidas quanto nos seus limites como instituição. Por essa razão é que ainda esperam da escola mais do que ela efetivamente lhes oferece. Também por isso, os significados da escolarização precária que experimentaram têm peso menor sobre as expectativas depositadas na escolarização dos filhos e irmãos. Ao narrar suas experiências escolares, estes sujeitos falam de duas escolas: uma escola real pela qual passaram e que não coincide com uma representação de escola que persiste em suas narrativas. A escola pela qual passaram é uma instituição que se desobrigou da tarefa formativa, deixando de oferecer-lhes os conhecimentos e as habilidades necessárias à inserção na vida social. Mas a representação que têm da escola mantém-se viva em suas memórias e esta pode indicar para a sociedade e para nós, educadores, o que a escola deveria ser. Estes jovens são os mais aptos a dizer o que a escola deveria ser porque experimentaram todas as suas mazelas e, ainda assim, confiam em suas possibilidades. Definitivamente, eles confiam mais na escola do que a escola confia neles.

A pesquisa evidenciou um aprofundamento das desigualdades sociais no que se refere à escolarização como fator de mobilidade social. Todavia, revelou também a existência de uma combinação das condições subjetivas – apoio familiar, relação estabelecida com os professores, estímulos originados nas redes de sociabilidade, engajamento na rotina escolar – às condições objetivas – possibilidades de dedicar-se aos estudos, condições financeiras da família, necessidade da certificação, projetos pessoais mais ou menos delineados – que resulta em apropriações diferenciadas da experiência escolarizada. Por isso, nem o êxito nem o fracasso escolar são respostas se estes não forem analisados em sua microprocessualidade. Há outros elementos que se somam para configurar a experiência escolar juvenil, como a expansão da educação básica associada ao mergulho dos jovens na “sociedade escolarizada” (SPOSITO, 2005, p.123), bem como a intrínseca relação entre mundo juvenil, mundo escolar

e mundo do trabalho são alguns dos desdobramentos desta investigação que merecem ser examinados mais profundamente.

Um modo de aproximação mais abrangente permite conhecer a diversidade da experiência escolar juvenil na educação básica. A longevidade escolar, o efetivo acesso ao ensino superior e a ampliação das possibilidades de inserção laboral dependem das condições nas quais ocorre a escolarização básica, principalmente o ensino médio.

Intervenções sociológicas, tais como as fazem os sociólogos franceses, e pesquisas qualitativas, tais como as fazem pesquisadores europeus e latino-americanos, que abarquem jovens dos diferentes segmentos sociais, em interlocução com variados atores escolares (professores, equipe técnica escolar, especialistas da educação, pais de alunos), permitem um aprofundamento da compreensão dos processos educativos e fazem emergir um espaço coletivo de análise e de proposições; e são uma necessidade ainda premente para compreendermos a operacionalidade da democratização do ensino no Brasil.

Referências

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M.V.; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 13-32.

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 05, p.25-36, agosto 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005a, p.37-72.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005b, p. 19-34.

ABRANTES, P. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. **Sociologia, problemas e práticas**. Lisboa, nº 41, p.93-115, 2003.

ALMEIDA, E.; NAKANO, M.; ANCASSUERD, M. P. **Juventude escolarização e poder local**. Ações públicas para a juventude e políticas públicas municipais de escolarização de jovens e adultos no ABC: entre gerações, ciclos e trajetórias. Relatório de pesquisa. Santo André, março 2005. Disponível em: <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/index.php> Acessado em 18 de dezembro 2007.

ATTIAS-DONFUT, C. Jeunesse et conjugaison des temps. **Sociologie et Sociétés**. Presses de l'Université de Montréal. vol. 28, n. 1, p. 13-22, 1996. Disponível em : <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1996/v28/n1> Acessado em 10 de novembro de 2006.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, 2005.

_____. “ Il gioco dell’io” di Alberto Melucci in un pianeta affollato. In: LEONINI, L. (org.) **Identità e movimenti sociali in una società planetaria**. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2003. p.58-69.

BONAL, X. (Dir.) et al. **Apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia**. Barcelona, Octaedro, 2005.

BORON, A. A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCKYK, N.; WANDERLEY, L. E. (Orgs.) **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 19-68.

BOURDIEU, P. La jeunesse n’est qu’un mot. In: **Questions de Sociologie**. Paris, Les Editions de Minuit, 2002, p. 143-160.

_____. Por uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4ª ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 17-58.

_____.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. **Pierre Bourdieu. Escritos de educação**. Petrópolis - R.J, Vozes, 1998, p. 217-227.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRENNER, A. K. DAYRELL, J. e CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005, p.175-214.

CARRANO, Paulo César. **Juventude e cidades educadoras**. Petrópolis - R.J, Vozes, 2003.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 33-50.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.

_____. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre-RS, n.º 02, 1990, p. 177- 229

COLOMBO, E. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 265-288.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-132.

CORRAO, S. **Il focus group**. Milão: Laboratorio Sociologico, 2000.

CORREIA. T. S. L., Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da Anped**, Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de out. CD-ROM (trabalho completo), 2003.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006, p.133-154.

CURY, C. R. J., A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Vol. 23, n. 80 – set. 2002. Campinas: Cedes p. 168-200. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 17 de setembro de 2006.

DAGNINO, E. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91-102.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional dos pesquisadores em Educação, no 24, Set/Out/Nov/Dez/2003, p.40-52.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 2001.

DUBET, F. **L'école des chances: qu'est – ce qu'une école juste?** Paris: La République des Idées: Seuil, 2004.

_____.; MARTUCELLI, D. À l'école: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil, 1996a.

_____. Des jeunesses et des sociologies. Le cas Français. **Sociologie et sociétés**. Presses de l'Université de Montréal. v. 28, n° 1, p.23-35, 1996b. Disponível em : <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1996/v28/n1> Acessado em 10 de novembro de 2006.

_____. Les nouveaux mouvements sociaux. In: CHAZEL, F. (Dir.) **Action collective et mouvements sociaux**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993, p. 61-69.

_____. **Sociologie de l'expérience**. Seuil, Paris, 1994.

_____. **Les lycéens**. Seuil, Paris, 1991.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos. Tradução Lourenço Filho, 1978.

DURU-BELLAT, M. **Les inégalités sociales à l'école**. Genèse et mythes. Paris: PUF, 2002.

DUSCHATZKI, S.; COREA, C. **Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Buenos Aires: Paidós, 2002, p. 9-93.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ESPÍNOLA, B.; GLAUSER, B.; ORTIZ, R. M. E CARRIZOSA, S. O. **En la calle**. Menores de la calle en Asunción. Bogotá: Unicef: Editorial Gente Nova, 1989.

FEIXA, C. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, A.; FEIXA, C.; CANGAS, Y. G. (Org.). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004, p. 257-327.

FORACCHI, M. M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, L. C. (2002) A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)** Vol. 23, n. 80 – set. 2002. Campinas: Cedes, p. 168-200. Disponível em <<http://>

www.cedes.unicamp.br> Acessado em 20 de novembro de 2007.

FREITAS, M. C. Observatórios da infância e da juventude. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-14.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p.3-38.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOLDENBERG, M. O discurso sobre o sexo: diferenças de gênero na juventude carioca. In: ALMEIDA, M. I. M. e EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006, p.25-41.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte-MG: Mazza, 1995.

GRÜN, M. e COSTA, M. V. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.85-104.

GRUPO TÉCNICO PARA ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DE POLÍTICAS PARA ADOLESCENTES DE BAIXA ESCOLARIDADE E BAIXA RENDA. *Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda*, Brasília, 2002.

GUIMARÃES, N. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo, São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005a, p.175-214.

GUSMÃO, N. M. M. Diálogos cruzados: infância, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 363-389.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15ª ed. São Paulo: Loyola. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, 2006, Parte III.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Curitiba-PR, Sociedade Brasileira de História da Educação, n.º 1, p.9-43, jan-jun 2001.

KHERROUBI, M. e ROCHEX, J. La recherche en éducation et les ZEP em France. **Revue Française de Pédagogie**. Contribution au débat sur la question scolaire. Lyon, n.º 146, janvier-février-mars 2004, p. 115-190.

LAHIRE. B., Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, n. 84 – set. 2003. Campinas: Cedes, p. 983-995.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)** Vol.

23, n. 78 – abr. 2002. Campinas: Cedes, p. 1-12.

_____. **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.** Paris: Nathan/Essais & Recherches, 1998.

LÉON, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. (org.) **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 9-18

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, nº 2, 2005, p.35-57.

LISPECTOR, C. **A bela e a fera.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999a.

_____. **A legião estrangeira.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999b.

MADEIRA, F. R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, ago. 1986, p. 15-48.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Tradução Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MAGRO, V.M.M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez, Campinas-SP: Cedes, vol 1, p.63-76, agosto 2002.

MANNHEIM, K. **Le problème des générations.** Traduzido do alemão por Gerard Mauger e Nia Perivolaropoulou. Paris: Nathan, 1990.

_____. O problema da juventude na sociedade moderna. In: MANNHEIM, K. **Diagnóstico de nosso tempo.** 2ª ed. Trad. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 47-72.

MARGULIS, M. e URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. In: LAVERDE, M. C. et al. (ed.). **“Viviendo a toda”:** jóvenes, territorios, y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo Del Hombre/DIUC Universidade Central, 1998, p.3-21

MARTIN-BARBERO, J. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In: LAVERDE, M. C. et al. (ed.). **“Viviendo a toda”:** jóvenes, territorios, y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo Del Hombre/DIUC Universidade Central, 1998, p. 22-37.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-47.

MEAD, M. **Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional.** 3ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura: Por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva.** Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-66.

_____. Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva.** Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 315-338.

_____. **O jogo do eu.** A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

_____. **A invenção do presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. São Paulo: Vozes, 2001a.

_____. **Vivencia y convivencia.** Teoría social para una era de la información. Madrid: Trotta, 2001b.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: Anped, nº 05, p.5-14, agosto 1997.

_____. **L'invenzione del presente:** movimenti sociali nelle societa complesse. Bologna: Il Mulino, 1991.

MUÑOZ, S. Visiones de uma joven em la urbe. In: LAVERDE, M. C. et al. (ed.). **“Viviendo a toda”:** jóvenes, territorios, y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo Del Hombre/DIUC Universidade Central, 1998, p.151-169.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M.I.M. e EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens:** novos mapas do afeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006, p. 105-120.

OLIVEIRA, R. C. A. Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 244-258.

ORTEGA, F. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M.I.M. e EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens:** novos mapas do afeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006, p.42-58

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. e EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens:** novos mapas do afeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006, p.7-21

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2001, p. 25-32; 71-163.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.

PELLEGRINO M. e CARRANO, P. Jovens e escola: compartilhando territórios e o sentido de presença. In: **A escola e o mundo juvenil:** experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

PEREIRA, P. Sobre Dinâmica imobiliária e Metropolização: a NOVA Lógica do crescimento urbano em São. **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales.** Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. IX, nº 194 (10), agosto 2005. Disponível em : <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-10.htm>> Acessado em 26 de outubro de 2007.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.3-47/76-125.

PRADO, Adélia. Poesia reunida. 4ª ed. São Paulo: Siciliano, 1995, p.262.

PROJETO MENINOS E MENINAS DE RUA DE SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Relatório Trimestral Abril-Maio-Junho**. São Bernardo do Campo, 2001 (impresso).

RANCI, C. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 43-66.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n.23, maio-agosto 2003, p.103-118

_____. El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginários, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano. In: LAVERDE, M. C. et al. (ed.). **“Viviendo a toda”**: jóvenes, territorios, y nuevas sensibilidades. Bogotá: Sigl Del Hombre/DIUC Universidade Central, 1998, p.57-82.

RIZZINI, I. (coord.) **Vida nas ruas**. Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis. São Paulo: Loyola, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

RODRIGUES, I. J. e MARTINS, H. H. T. S. Perfil sócio-econômico de jovens metalúrgicos. **Tempo Social, revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, nº 2, p.221-252, novembro 2005.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2ª ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANDOVAL, R.P. El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. In: LAVERDE, M. C. et al. (ed.). **“Viviendo a toda”**: jóvenes, territorios, y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo Del Hombre/DIUC Universidade Central, 1998, p.278-306.

SARTI, C. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, R. e VANUCCI, P. (Orgs.) **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 115-129, 2004.

_____. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, nº 2, 2005, p.335-350.

SIMMEL, G. **Les pauvres**. Tradução do alemão Bertrand Chokrane, Paris: PUF, 1998.

SOARES, A. B. et al. Trajetórias de vida de crianças e adolescentes nas ruas do Rio de Janeiro. In: RIZZINI, I. (coord.) **Vida nas ruas**. Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis. São Paulo: Loyola, Rio de Janeiro: PUC-Rio, p. 123-272, 2003.

SOUZA, R. F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 25, n.º 2, jul./dez 1999, p.127-143.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, M. C. R. F. ; CORREA, L. M. ; Alvarenga . Modos de aprender e relação com o saber: os significados da experiência escolar para os jovens do Grupo Gente Nova - Governador Valadares (MG). **Revista do Programa Alfabetização Solidária**. São Paulo: Unimarço, v. 6, p. 113-127, 2006.

SPOSITO, M. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006a, p. 209-243.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. C.; SOUZA, N. A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, maio/ago. 2006b, p. 238-257.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, n 13, jan-abril 2000, p.73-94.

SPOSITO, Marília Pontes, CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, no 24, Set/Out/Nov/Dez/2003a, p.16-39

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003b. Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped//documentos/1013.pdf> Acessado em 13 de dezembro de 2007.

TEDESCO, J. C. Educación y hegemonia en nuevo capitalismo: algunas notas e hipóteses de trabajo. In: **Propuesta Educativa**. Buenos Aires: Flacso Argentina, ano 12, n. 26, julio 2003.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 25, nº 2, p.87-108, jul./dez 1999.

TERRAGNI, I. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**. Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 141-163.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, maio/ago 2006, p. 211-225.

TORNERO, J. M. P. El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. In: LAVERDE, M. C. et al. (ed.). **“Viviendo a toda”**: jóvenes, territorios, y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo Del Hombre/DIUC Universidade Central, 1998, p.3-21, p. 263-266.

VELHO, G. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In: ALMEIDA, M.I.M. e EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006, p.192-200.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Lille: Atelier reproduction des theses. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias das camadas populares. In: NOGUEIRA, M. A. ; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 45-60, 2003.

VIÑAO. A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata, , 2002, p.71-127.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, questiones. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, Belo Horizonte – MG: Anped, set/out/nov/dez, 1995, p. 63-80.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.º 33, jun 2001, p. 7-47.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 11, n. 33, maio/ago. 2006, p. 226-237.