



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS**

TESE DE DOUTORADO

Vitor Schlickmann

**Santa Maria, RS, Brasil
2013.**

**OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS**

Vitor Schlickmann

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a Elisete M. Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SCHLICKMANN, VITOR
OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO
ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE
CAXIAS DO SUL/RS / VITOR SCHLICKMANN.-2013.
197 p.; 30cm

Orientador: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Ensino Médio 2. Culturas Juvenis 3. Experiência
Escolar 4. Relações de Sentido I. TOMAZETTI, ELISETE
MEDIANEIRA II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado em Educação**

**OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS**

elaborada por
Vitor Schlickmann

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Elisete M. Tomazetti
(Presidente)

Prof^a Dr^a Nilda Stecanela

Prof^a Dr^a Tânia Regina Raitz

Prof^a Dr^a Valdo Hermes de Lima Barcelos

Prof^a Dr^a Sueli Salva

Prof^a Dr^a Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria, 07 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Pode-se dizer que um trabalho investigativo, embora este faça referência a uma pessoa, nunca se constitui como um produto individual. Além disso, para a constituição do trabalho tenho contado com a participação de muitos colaboradores e que através de suas experiências e de seus escritos em que, interpretações e sentidos atribuídos tenham emergidos das suas dinâmicas e seus pensamentos. Agradeço de antemão, por todos os estudantes de Ensino Médio das diferentes escolas que se propuseram a participar desse estudo, assim como as equipes diretivas dessas instituições que permitiram ingressar nas escolas.

Este trabalho foi elaborado com várias mãos, por diversos olhares, falas contínuas e muitos silêncios distantes. Procuo contar a história de pessoas comuns, mas que se singularizam por suas mais diversas vivências e concomitantes criações. Pessoas estas permeadas de alegrias, sonhos e ideais. Jovens, como tantos, que aprendem e ensinam, que observam, que esperam, que contam, que cantam e que encantam, mas, acima de tudo, que fazem, tornando-se assim sujeitos de história.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti, que colaborou de modo incansável nas diversas leituras, orientações, na organização dos caminhos a serem percorridos, pelo seu profissionalismo, dedicação, confiança, respeito e carinho.

Aos amigos professores e colegas doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

À minha família, em especial à minha mãe, que mesmo distante sempre esteve ao meu lado. Obrigado pelo carinho, paciência, conforto e compreensão nos momentos de ausência.

Aos novos amigos que tive o privilégio de encontrar neste percurso, estranhos num primeiro momento e que hoje tão presentes em minha vida – obrigado pelo carinho – acolhida.

Enfim, dedico a todos vocês...

Dedico à

À memória de meu pai, que nos deixou tão prematura e inesperadamente.

À minha querida mãe que sempre apostou e aposta na minha trajetória de formação.

Aos meus irmãos pelo carinho e compreensão nos diferentes momentos de ausência, bem como meus sobrinhos, que sempre participaram e dividiram comigo momentos de risos e brincadeiras.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS

AUTOR: VITOR SCHLICKMANN
ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de março de 2013.

A presente tese se insere na temática Cultura Juvenil e Cultura Escolar, na Linha de Pesquisa - Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/RS. A investigação visou a compreender em que medida o jovem estabelece relações de sentidos quanto à experiência escolar vivida no Ensino Médio. Desse modo, o trabalho teve como objetivo geral: analisar os sentidos atribuídos pelos jovens em relação à sua experiência escolar do Ensino Médio. Os objetivos específicos visaram a: compreender como a escola interage com as culturas juvenis no espaço escolar; analisar, a partir da óptica dos estudantes, os sentidos da escola em suas vidas; pesquisar as motivações encontradas pelos jovens em frequentar a escola e, por fim, analisar as experiências que avaliam como importantes que são vividas no ensino médio em relação à escola. A tese se alicerçou sobre a hipótese de que as atuais condições do Ensino Médio por si só não oferecem sentidos para a população jovem, cabendo a cada um elaborar sentidos a partir de suas próprias experiências. Os colaboradores selecionados para este trabalho são oriundos de três (03) escolas de Ensino Médio (terceiro ano, uma turma de cada escola), da cidade de Caxias do Sul: duas (02) escolas públicas estaduais, sendo uma (01) localizada em bairro da região central da cidade e a outra escola em bairro afastado do centro; e a terceira, uma (01) escola particular. A pesquisa desenvolveu um estudo de cunho qualitativo. Procedeu-se a análise da escrita dos alunos, por meio da Análise Textual Discursiva. A escrita dos alunos, constituiu-se na forma de *e-mail* sobre suas experiências com o ensino médio, sobre o que consideram importante aprender neste nível de ensino e sobre as experiências ali obtidas. Como referenciais teóricos destacam-se as contribuições sociológicas de Dubet e análises teóricas de inúmeros pesquisadores de vertentes educacionais e sociológicas que contribuem para a compreensão do ensino médio e das culturas juvenis presentes nas escolas. A escola é, na perspectiva apresentada, uma grande fonte de socialização, entendida como um processo contínuo de formação e preparo dos sujeitos sociais, em que são postos em cena diferentes atributos para a vida em sociedade. Embora alguns estudantes cite a paixão pelos estudos, o gostar de estudar, essa manifestação é tímida em relação à maioria dos escritos dos jovens. Prevalece que estão na escola por obrigação, ou em vista dos projetos de futuro, seja para dar continuidade aos estudos, ou para se inserir no mundo do trabalho. Os jovens destacam a importância de “se dar bem nos estudos”, de frequentar uma boa escola, ter uma boa formação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Culturas Juvenis; Experiência Escolar; Relações de Sentido

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO:
UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS

AUTOR: VITOR SCHLICKMANN
ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de março de 2013.

This thesis fits into the theme Youth Culture and School Culture, in the Research Line - School Practice and Public Policy, in the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria – UFSM/RS. The research aimed to understand how teenagers establish relationships of meaning regarding the school experience lived during High School. In this way, the work has as a general objective to analyze the experiences they consider important about their school experience of High School. The specific objectives aim to understand how school interacts with the students' cultures at school; to analyze, from the perspective of the students, the meanings of school in their lives; to research the students' motivations when attending school and finally, to analyze the experiences that assess how important experienced in high school about school. The thesis is based on the hypothesis that the current conditions of high school by themselves do not offer meanings for the teenagers. Each one must elaborate on his/her own experiences. The collaborators selected for this study are from three (03) High Schools (third year, one class from each school), in the city of Caxias do Sul: two (02) of them are public state schools - one (01) of them is located downtown -, and the third one is a private school. The research developed a qualitative study through written reports by the students, who wrote e-mails about their experiences at high school, about what they consider important to learn in this level of education and their experiences. It is used textual discourse analysis for this investigation. The theoretical basis comes from Dubet's sociological contributions and some theoretical analyzes from numerous researchers of education and sociology that contribute to the understanding of high school and youth cultures present in schools. The school in presented perspective, a major source of socialization, understood as a continuous process of training and preparation of social subjects, which are put into play different attributes for life in society. Although some students cite a passion for studies, like studying, this manifestation is timid compared to most of the writings of the young. Those are prevalent in school obligation, or in view of future projects, or to continue their studies or to enter the working world. Young people highlight the importance of "getting along in school," to attend a good school, get a good education.

Keywords: High School; Youth Cultures; School Experience; Sense relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PRIMEIRA PARTE	
Capítulo - 1 O PROCESSO INVESTIGATIVO: AS MOTIVAÇÕES, OS CONTEXTOS, A DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DE ESTUDO	19
1.1 As motivações para os percursos Investigativos	19
1.2 O problema, os objetivos e a hipótese	22
1.3 O Contexto e os colaboradores da pesquisa	24
1.4 Dos horizontes metodológicos	28
1.4.1 O recurso metodológico da escrita do <i>e-mail</i>	29
1.4.2 Da pesquisa <i>on-line</i>	32
1.4.3 A Análise das escritas e os sentidos do Ensino Médio	34
Capítulo - 2 DA ESCOLA SECUNDÁRIA AO ATUAL ENSINO MÉDIO: A MASSIFICAÇÃO DE UM SISTEMA E A BUSCA DE SENTIDOS	37
2.1 Os desafios para o Ensino Médio: A escola enquanto espaço de diversidade sociocultural	49
2.2 A escola, a autoridade da palavra e a negação geracional	55
Capítulo - 3 AMPLIANDO HORIZONTES ACERCA DA PRODUÇÃO SOBRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: JUVENTUDE E EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	63
3.1 Conceitualizações acerca da juventude: o diálogo com diferentes autores	64
3.2 Conceitualizações acerca da juventude e da educação: sentidos atribuídos à experiência escolar	85
Capítulo - 4 INCURSÕES ACERCA DA ANÁLISE DA ESCOLA SEGUNDO A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	94
4.1 A construção do conceito de experiência social	98
4.2 O indivíduo e a experiência social	103
4.3 A sociologia da experiência como sociologia da ação e do indivíduo: <i>As lógicas da ação</i>	106
4.3.1 Lógica da integração	107
4.3.2 Lógica da estratégia	107
4.3.3 Lógica da subjetivação	108
4.4 A escola segundo as lógicas da sociedade e da sociologia da experiência	110
4.5 A escola como instituição	112

4.6 A compreensão da escola a partir da noção de experiência	119
SEGUNDA PARTE	
Capítulo - 5 DOS <i>E-MAILS</i> DOS ALUNOS: OS DIFERENTES SENTIDOS SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	128
Primeira Sessão:	
1 A escola: organização, gestão e infraestrutura física	130
1.1 Organização e Gestão	130
1.2 Infraestrutura física	140
Segunda Sessão:	
2 Professores – conhecimentos, formação e relações com os estudantes	147
Terceira Sessão:	
3 Destinos diferentes para as trajetórias escolares	160
3.1 A escola como espaço social	161
3.2 A escola como espaço de aprendizagem intelectual	164
3.3 Escola como espaço para a inclusão social: O sentido do certificado	166
3.4 A escola como uma estratégia familiar	169
3.5 O significado da escolaridade para os jovens estudantes	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

Pensar nas juventudes e nas questões a elas relacionadas representa um grande desafio de investigação, uma vez que esta tem se complexificado e a partir dessa estabelecem-se distintas dimensões com o social. Se há algumas décadas a juventude era temática do campo da psicologia e sociologia, pode-se afirmar que nos tempos atuais ela se coloca no centro do debate de muitas áreas.

As preocupações com a juventude, de um lado, são as que costumeiramente são vinculadas em noticiários, geralmente em contextos de violência e, de outro, tem-se as publicações acadêmicas que ainda não refletem em volume a demanda real de análise da vida juvenil em nossas cidades. Os jovens se constituem em um segmento populacional de grande importância, entretanto, as políticas a eles destinadas ainda são pouco conhecidas (CASTRO, 2001).

Na análise dos estudos acerca da temática da juventude no Brasil, nas últimas décadas, observa-se que significativa parte dessas reflexões acadêmicas está centrada em questões sobre a presença das instituições na vida dos jovens. Ainda é pequeno o número de investigações dedicadas às percepções dos modos de vida dessa população e de como os jovens elaboram, por si, suas situações de vida ou como atribuem sentidos a sua experiência. Todavia, na última década, em termos numéricos, houve um aumento de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens e suas experiências, formas de sociabilidade e atuação (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 2003).

Cotidianamente, deparamo-nos com visibilidades dos jovens, as quais interferem na nossa maneira de compreendê-los. Entre tais, uma das mais arraigadas é a que considera a juventude como uma fase da vida caracterizada como de transitoriedade; uma fase dos que, enquanto jovens, “virão a ser”. A ênfase não está no presente dessa parcela da população, mas sim, no futuro e na passagem para a fase adulta: o que dá sentido às ações dedicadas a eles, no presente. Essa concepção, aliás, parece ser a principal dentro das ações desenvolvidas na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido pelo jovem, bem como as questões existenciais que eles expõem e que são muito mais amplas do que só aquelas que dizem respeito aos seus futuros – muitas vezes nem tão próximos assim.

Outra visibilidade é a que se refere à juventude como uma fase romântica. Difundida a partir dos anos sessenta, resultado, entre outros, do florescimento da indústria cultural e de um

mercado de consumo dirigido aos jovens, cristalizou-se, entre outros, em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. Nessa visão, a juventude é reduzida a um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamentos exóticos. A essa ideia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade e, assim, com a relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil. Mais recentemente, acrescenta-se outra tendência: a que percebe o jovem reduzindo-o apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais (SPOSITO, 1997; DAYRELL, 2003).

Entre essas visibilidades, no entanto, parece haver o consenso de que a juventude é o momento das mudanças e transformações; é quando se matura e se estabelecem outros modos de ser. Para muitos, é entendida como difícil e dominada por conflitos, principalmente, com a autoestima e/ou identidade. Atrelada a essa ideia, existe a tendência em se considerar a juventude como um momento de distanciamento familiar e de busca de outros referenciais de socialização. Alguns autores ressaltam que a família, junto com o trabalho e a escola, estaria perdendo o seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais novas (DAYRELL, 2003; BAJOIT, 2006; ABRAMO, 1997).

Diante disso, torna-se necessário pôr em questão essas visibilidades, pois, arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corre-se o risco de analisar os jovens de forma negativa, unicamente, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. Dessa forma, não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens reais, principalmente se forem das camadas populares, constroem a sua experiência como tais.

Elaborar uma definição acerca da juventude não é tarefa fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais. Muitos autores já se debruçaram sobre o tema, trazendo importantes contribuições, no entanto, não é nosso propósito aqui recuperar toda essa discussão acerca do conceito de juventude, ao mesmo tempo, como uma condição social e um tipo de representação.

Mesmo considerando que há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, na qual completa o seu desenvolvimento físico e também enfrenta mudanças psicológicas, a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado no seu interior, lida e representa esse momento não é a mesma (GROPPO, 2000). Essa diversidade se concretiza nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e também das regiões geográficas, dentre outros

aspectos (SALVA, 2008). Mesmo assim, essas caracterizações não serão suficientes, tampouco únicas para os diferentes tempos e espaços em que as juventudes se encontram. Essas possíveis classificações ou definições de juventude serão apenas indicadores que servirão ou serviram para demarcar etapas e que não possuem a mesma significação simbólica nos distintos grupos humanos e seus diferentes tempos.

Construir uma noção de juventude, na ótica da diversidade, implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim, como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (GROPPO, 2000). Noutros termos, significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado ao se entrar na vida adulta (STECANELA, 2010).

Grosso (2000) apresenta três possíveis definições de juventude diferenciando de adolescência a partir das ciências médicas, da psicologia e da sociologia. A partir da perspectiva médica associada à perspectiva psicológica, é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire o poder de procriar e quando a pessoa apresenta sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família; ou seja, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais e psíquicos. Mas, para o autor, uma sequência temporal não implica necessariamente uma evolução linear, na qual ocorra uma complexidade crescente, com a substituição das fases primitivas pelas fases mais maduras, de tal forma a cancelar as experiências precedentes.

Por outro lado, Criado (2010), defende que a juventude como categoria social de sentido comum percebida pela sociedade é um equívoco, pois nessa perspectiva se esquece das dinâmicas sócio-históricas e das distintas condições materiais e sociais de existência a elas associadas. Neste caso, não se pode tomar a idade ou a faixa etária como variável independente.

En vez de reificarla, convirtiéndola en factor eficiente universal – introduciendo, de paso, todos los estereotipos que se asocian a los diferentes <estadios de la vida> - hay que considerar su construcción en las dinamicas sociales de constitución y apropiación del capital y sus efectos diferenciales en función y apropiación del capital y sus efectos diferenciales en función de las posiciones sociales de los sujetos (CRIADO, 2010, p. 16).

Desse modo, segundo o autor acima citado, o objetivo ao levar em conta essa perspectiva é demonstrar a diversidade de juventudes diferentemente de uma possível homogeneidade que se assegura pela definição de categoria social ou pela faixa etária. Essa diferente forma de pensar a juventude levando em conta a apropriação de capital que sua origem apresenta, combinada com as diferentes lógicas de ação apresentadas por Dubet (1994), é que constituirão as discussões que esse trabalho propõe.

Segundo Dubet e Matucelli (1998), a vida juvenil está permeada por diferentes lógicas de ação e essas são encontradas nas diferentes instituições sociais. Diante disso, a escola como uma dessas instituições, precisa repensar suas práticas e formas de socialização e subjetivação e adaptar-se aos jovens. Segundo os autores, quando a escola acolhia uma escassa parte da juventude, podia assim manter certo padrão estético cultural e, além disso, certo rigor nas diferentes disciplinas podia, também, separar por gêneros e constituir uma única juventude. E mais, a juventude era um episódio da vida burguesa. No entanto,

La juventud se ha impuesto ahora como una experiencia de masas, a medida que los estudios se han alargado, a medida que la adquisición de estatutos adultos se ha hecho por la mediación de las calificaciones escolares. La juventud ha empezado a vincularse con la escuela y, a medida que los estudios se alargan, se alarga la juventud. Es cada vez menos una simple transición efímera (DUBERT e MATUCELLI, 1998, p.300).

Segundo Canário (2006), Dubet e Matucelli (1998), as “mutações da escola” percebidas na atualidade, são definidas em nível central pela diversificação das modalidades, formas de acesso, massificação, hierarquização, pelo prestígio em termos da concorrência por empregos e, para muitos, o acesso ao Ensino Superior.

Para Dubet (1998), uma das funções da escola é a educativa ou de produção. Para o autor, a educação escolar não visa somente a reproduzir uma cultura, ela vai além dessa atividade à medida que se identifica com um projeto maior – ou seja, à medida que busca esboçar, pôr em prática um modelo cultural e, desse modo, produzir um tipo de sociedade e de indivíduo.

Diante desse cenário, em que jovens estudantes de Ensino Médio se encontram, a atuação professoral distingue-se das outras modalidades de ensino, principalmente daquelas que a antecedem, em vista de estar diante de um público que progressivamente se complexifica. Parece ser esse um dos aspectos do Ensino Médio a denotar a sua tão cobiçada

crise, as dificuldades em conformar os jovens à cultura escolar. Com isso, reforça a ideia da questão que permeia a discussão sobre juventude e processos de escolarização. Ou seja, o Ensino Médio ainda se faz palco de práticas de longa duração, as quais nem sempre atendem à diversidade de interesses de seu público, logo, da dificuldade de os jovens em estabelecerem relações de sentido.

Segundo Dubet (1997), com todas as características que requer essa fase em que se encontram os jovens, a escola se constitui como uma instituição ineficaz em suas vidas. De um lado, a escola evidencia todo um processo de mutações, entendida por muitos como estado de crise; de outro, não consegue oferecer subsídios necessários aos jovens para a sua plena inserção no mundo do trabalho. Esses fatores associam-se à falta de recursos humanos e materiais para uma plena formação, conforme as orientações curriculares.

Segundo Dubet e Matuccelli (1998), a frequência à escola e a vida na escola são marcadas pelos "rito de inclusão e exclusão", pelos arranjos e prestígios que pode assegurar para o melhor acesso ao Ensino Superior e/ou postos de trabalho. As estratégias dos alunos mostram-se mais ou menos competentes, conforme a jornada de sua escola. Acentuam-se o instrumentalismo escolar, o cálculo da utilidade de certos cursos (aqui especificamente a algumas disciplinas) e o investimento de tempo em determinadas tarefas, com vistas a sua utilidade social. Os estudantes do Ensino Médio tentam se firmar como sujeitos de sua socialização para selecionar as oportunidades educacionais que estão ao seu alcance. A forte articulação da experiência sobre a primazia da lógica da mobilidade social dos estudantes do Ensino Médio das classes médias opõe-se, de maneira brutal, às possibilidades apresentadas pela experiência pessoal e pela impossibilidade de concretização de projetos de escola por parte dos alunos de classes populares em consequência do abandono escolar. A diversificação da experiência é reforçada e leva à diferenciação crescente dos indivíduos. A vida pessoal é afetada pelas exigências da escola, às quais o jovem está subordinado.

Assim, nesta discussão, entende-se a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que ele proporciona.

Enfim, todas as questões apresentadas até aqui expressam um pouco a representação que se tem sobre a juventude e fornecem alguns elementos para uma compreensão crítica, bem como contextualizam processos de identificação, de modo a evitar ideias pré-concebidas e errôneas. Diante do exposto, a presente investigação buscou proporcionar uma discussão

relacionada aos jovens e à escola, em relação aos sentidos e às experiências vividas e percebidas no cotidiano do espaço pedagógico formal, a partir de modelos de comportamento apreendidos na realidade vivida pelo público juvenil.

Assim, a tentativa de apresentar a juventude – dos sentidos e das experiências em relação à escola – faz-se importante para o entendimento dessas experiências. A tese se alicerça sobre a hipótese de que as atuais condições do Ensino Médio vigentes não oferecem sentidos em si para a população jovem, cabendo a cada um elaborar a partir de suas próprias experiências pessoais. Diante do exposto, a investigação buscou saber quais os sentidos da experiência escolar vivida no Ensino Médio. Tem como objetivo geral: analisar os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes em relação à sua experiência escolar no Ensino Médio. Os objetivos específicos visam a: compreender como a escola interage com as culturas juvenis em seu no espaço escolar; analisar os sentidos que os jovens estudantes dão à escola em suas vidas; investigar as motivações encontradas pelos jovens para frequentar a escola e, por fim, analisar as experiências, vividas no ensino médio, que os jovens estudantes avaliam como importantes.

Acompanhar as metamorfoses dos sentidos e das experiências da juventude é um dos recursos para o entendimento das transformações sociais em seus diversos aspectos, como a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não institucional, etc.

Diante da temática dessa investigação e conforme Dubet e Martuccelli (1998), os sistemas escolares possuem diferentes formas de se constituir e, por conseguinte, de formar as juventudes. Para os autores, essa ação denomina-se como a fabricação de sujeitos e atores, sendo que essa produção não se dá de maneira harmônica, pois ações são reguladas e nelas cada um acaba por desempenhar um papel.

Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Éstas se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar. Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan solo una inculcación, es también un trabajo sobre si mismo (DUBET e MATUCCELLI, 1998, p. 14).

O trabalho está dividido em duas partes, a primeira dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresento as motivações com a temática, os percursos formativos e como pretendo analisar o fenômeno. Destaco a cidade, as escolas, os colaboradores, o problema da tese, os objetivos, os percursos metodológicos evidenciando a discussão com relação às escolhas e alguns fragmentos teóricos com a intenção de apresentar a discussão.

No segundo capítulo, apresento uma discussão sobre a escola e o Ensino Médio. Faço uma breve recuperação história da legislação e das mudanças a partir delas desencadeadas, essencialmente a partir da LDB/96. Quanto à melhoria de acessibilidade aos sistemas formais de ensino, é necessário registrar que o desafio para a consolidação de um sistema escolar público e de qualidade ainda se encontram longe. Com a universalização e a massificação do acesso, a escola presenciou e presencia um público que está longe do seu modelo canônico, com isso, foram produzidas tensões no seio da escola, a qual terá de superar sua visão seletiva e incorporar as diferentes culturas juvenis para ganhar fôlego nesse início de século. Além disso, a escola vivencia questões como a perda da autoridade docente e a negação geracional, e os professores não são tidos como referências culturais para a nova geração, entre outros aspectos.

O terceiro capítulo explora e apresento um recorte da produção bibliográfica, em que diferentes autores trazem questões acerca da temática juventude, num primeiro momento. Na sequência, são apresentadas algumas análises acerca da produção acadêmica em relação à juventude, ensino médio e experiência escolar.

No capítulo quatro apresenta as possíveis aproximações teóricas e a tentativa de estabelecer um diálogo com os autores que desenvolvem seus estudos em relação ao campo temático ao qual o projeto se filia. O referencial teórico constitui a sustentação ao trabalho de tese. A partir das discussões, essencialmente das análises sociológicas de Dubet entre outros pesquisadores, faz-se uma leitura em relação à escola, ao projeto das instituições sociais, bem como à desinstitucionalização dessas. A discussão percorre o campo da experiência social e experiência escolar, como possibilidade de entrelaçar os sentidos da experiência escolar com os sentidos da experiência social. Além disso, discute sobre o papel da escola nesse contexto de proporcionar aos jovens o exercício de um “voltar-se sobre si mesmo”; ou seja, o exercício da experimentação.

A segunda parte do trabalho, apresenta às análises dos *e-mails* escritos pelos alunos. Foram analisados os sentidos da escola para os jovens frente às múltiplas possibilidades de apresentação, ou faces e interfaces, destacando as percepções, os diferentes posicionamentos, as disposições, as motivações e as decisões de futuro com relação à escola. Esta parte está

divida em três sessões. A primeira sessão discute **a escola** (*enquanto instituição de ensino organização/gestão e infraestrutura física*), a segunda sessão discute à formação de **professores** (*conhecimento, formação e relações com os estudantes*) e por fim, a terceira sessão em que apresenta os **projetos de futuro** (*a escola como espaço social, a escola como espaço de aprendizagem intelectual, escola como espaço de desenvolvimento pessoal – para a inclusão social: o sentido do certificado, a escola como uma estratégia familiar, a experiência escolar e do significado da escolaridade*).

Por fim, as considerações finais, nesta faz-se o fechamento das análises, em que os sentidos e as experiências escolares não se realizam somente sobre os aspectos pedagógicos dos professores e alunos, compreendem também, uma multiplicidade de relações de diferentes esferas de ação. Os jovens são alunos e os alunos são jovens. Eles aprendem a tecer as teias de relações que constituem a instituição escola a partir das diferentes dimensões da experiência. Possuem também uma vida fora da escola e administram ao seu modo todas essas dimensões de uma experiência que se transforma à medida que elas produzem diferentes tipos de trocas, conforme as etapas de sua formação, a qual se modifica diferentemente segundo suas posições no sistema, segundo suas situações sociais.

Nesse sentido, tanto as relações de amizades, como as relações afetivas, os momentos de entusiasmo e os momentos de tristezas, as conquistas e as vitórias, os êxitos e as fraquezas, enfim, todas essas situações participam tanto da formação dos indivíduos como dos processos de aprendizagem escolares. Diante disso para responder à pergunta, “O que fabrica a escola?”, formulada por Dubet e Matucelli (1998), faz-se necessário analisar e compreender como se dá a construção da subjetividade dos indivíduos.

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema. La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de si mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de si, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación (DUBET e MATUCELLI, 1998, p. 15).

Nas considerações finais, destaca-se a importância dessa investigação à medida que se discute o processo de apropriação dos sentidos e das experiências escolares do ensino médio,

por jovens que, além de estarem no papel de alunos, também são atores sociais e, por conseguinte, possuem sua trajetória pessoal, que enfrenta os muros da escola. Busca-se, também, contribuir para a construção de uma escola mais democrática, levando em consideração as diferentes formas e intensidades que brotam das experiências juvenis vivenciadas no espaço da escola.

PRIMEIRA PARTE

Capítulo1- O PROCESSO INVESTIGATIVO: AS MOTIVAÇÕES, OS TEXTOS, A DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DE ESTUDO

Neste capítulo, apresento as motivações que me levaram à escolha da temática, à formulação do problema, à elaboração dos objetivos e dos caminhos metodológicos que me conduziram na construção da tese. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela temática escolhida e pela centralidade que têm os conceitos de sentido¹ e de experiência². Assim, o estudo trata das narrativas que os jovens produzem a partir de suas vivências na escola de ensino médio. Procura problematizar o modo como os jovens narram suas experiências na escola, as quais possibilitam a construção de sentidos para suas ações.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo não teve a pretensão de explicar uma dada situação, revelar uma verdade sobre o objeto de investigação, mas construir um olhar sobre os sentidos e as experiências que se dão na teia de relações individuais e sociais nas quais a vida acontece dentro das escolas.

1.1 As motivações para o percurso investigativo

Ao ingressar no Ensino Superior, em 1994, no Curso de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e, mais especificamente, a partir do segundo semestre daquele ano fui selecionado para desenvolver atividades de monitor em dois projetos: *Meninos no Campus e Meninas na UFSM*. Minha atuação junto a esses projetos estendeu-se até o ano de 1997.

¹Sentido – Faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos exteriores ou interiores. Nesta acepção, o Sentido, compreende tanto a capacidade de receber sensações quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações, [...] Sensação ou conjunto de sensações. O mesmo que significado (ABBAGNANO, 2003, p. 874).

² Experiência – Termo que possui dois significados fundamentais: 1º participação pessoal em situações repetíveis, [...]. 2º Recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem. Ou ainda, prática da vida, habilidade, exercício contínuo, tentativa, ensaio, experimento (ABBAGNANO, 2003, p. 406, 407).

Entre 1998-1999 fui, como bolsista do Centro de Integração Empresa e Escola – CIEE, monitor em lares de assistência social do poder público de Santa Maria: na Casa Abrigo de Meninas (1998) e na Casa Abrigo de Meninos (1999). Ambos os lares abrigavam jovens e adolescentes na faixa etária entre doze (12) e dezoito (18) anos, oriundos das mais diferentes situações e, muitas vezes, de cidades da região central do Estado do RS. Prestes a concluir o Curso de Filosofia, participei do processo de seleção para o Mestrado em Educação, sendo aprovado, na mesma universidade.

Terminando o mestrado, a dissertação concluída e a defesa chegando, era o momento de sair em busca de trabalho. Fui selecionado para atuar como docente na Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel – FACIAP/ PR. Desse modo, estar em sala de aula como professor responsável por diferentes disciplinas era algo novo para mim, embora tenha tido experiência quando da docência orientada, na disciplina de História da Educação junto ao Curso de Pedagogia.

Para o processo de formação que estava ocorrendo, meu e dos alunos, naquele espaço, era inadiável desencadear uma experiência significativa ali mesmo, no interior da sala de aula. Não só os conteúdos deveriam ser postos no sentido de provocar a reflexão do processo de ensino, mas os procedimentos desenvolvidos e os valores que se manifestavam, em sala, exigiam que esses estivessem em sintonia com a proposta de transformação dos modos de *ser* e *estar*, em diferentes espaços de aprendizagem. Assim, mais que apresentar informações, conteúdos aos alunos, para que fossem utilizados por eles no futuro, importava a vivência das relações pedagógicas, o aspecto explorado em toda sua potencialidade de caráter formativo. No início de 2003, fui convidado a assumir a coordenação pedagógica do Colégio Dante Alighieri, instituição privada com aproximadamente quinhentos (500) alunos e com turmas nos três níveis da Educação Básica. Além de atuar como coordenador pedagógico, a direção do referido Colégio me ofereceu - o que aceitei -, ministrar as disciplinas de Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio.

Ainda em 2003, comecei a trabalhar na Faculdade da Serra Gaúcha – FSG, também assumi a coordenação do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar - Administração e Supervisão (modalidade de especialização). Como professor no Ensino Superior e diante do desafio de atuar na área das Ciências Sociais e Humanas, acreditava que em minha formação faltava algo. Foi quando, em 2006, iniciei o Curso de Sociologia na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, cursando a Licenciatura e o Bacharelado, concluído em 2010. O retorno à graduação e escolha do curso foram decisões importantes para minha atuação profissional.

Desde 2002, atuo como professor no Ensino Superior, principalmente, nas disciplinas introdutórias dos cursos de graduação, bem como recebo constantes convites de diferentes escolas para ministrar palestras e auxiliar na orientação pedagógica. Também participo com frequência em grupos de estudos para refletir sobre os novos fenômenos sociais protagonizados pelos jovens - sendo este o foco das minhas incursões investigativas e de onde vêm as motivações para a delimitação desta tese. É no percurso entre as fronteiras disciplinares de minha trajetória de formação, entre jovens e a educação e, aqui, especificamente o curso de pós-graduação *Stricto Sensu* de Doutorado em Educação/UFSM, na linha de pesquisa 'Práticas Escolares e Políticas Públicas', que busco apresentar um diálogo com outras áreas do conhecimento (Sociologia, Antropologia e Educação).

A organização das leituras em vista à elaboração desta tese remonta a 2008, ao pensar as primeiras ideias acerca de tema, problema, objetivos e procedimento metodológicos, para a seleção ao curso de doutorado. Este processo, reconheço, tomou outras proporções a partir do início do curso e de outras incursões teóricas nas diferentes disciplinas cursadas. As ideias iniciais foram motivadas a partir da descrição, feita acima, de meu percurso pessoal e profissional.

Segundo Melucci (2005), mobilizar o olhar permite ampliar horizontes dos detalhes que constituem a unidade dos acontecimentos e que dificilmente seriam observados e capturados pelas pesquisas quantitativas. Desse modo, a pesquisa qualitativa tem ganhado importância nas pesquisas contemporâneas e, dessa forma, atrai olhares e interesses de diversos pesquisadores, sejam esses consumidores ou produtores de conhecimento à medida que os sujeitos constroem no seu dia a dia experiências às quais passam a dar sentido e pelas quais expressam seus modos de ser e agir.

Penso com Melucci (2000, p.15) que "Quem olha, e observa a realidade para conhecê-la e interpretá-la, lhe atribui certas características a partir do que se sabe e do que procura, incluindo nesse interpretar também componentes do seu mundo pessoal, da sua história, das suas implicações afetivas". Ou, noutras palavras:

A ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, está bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg: não se podem reduzir simultaneamente os erros da medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das mediações aumenta o erro da outra. Este princípio, e, portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, tem implicações de vulto. Por um lado, sendo estruturalmente limitado o rigor do

nosso conhecimento, só podemos aspirar a resultados aproximados e por isso as leis da física são tão-só probabilísticas (SANTOS, 2003, p.44).

Conforme Stecanela (2010), o alerta de Melucci, acrescido aqui do de Santos, indica que se faz necessário reconhecer a parcialidade e o envolvimento de quem observa. Enfim, a minha trajetória pessoal e profissional, apresentada aqui, serve como motivação para apresentar os resultados de minha pesquisa.

1.2 O Problema, os Objetivos e a Hipótese

A partir de minhas andanças, das incursões oportunizadas na área educacional e do desejo em intensificar os diálogos em relação às experiências juvenis e conhecimentos escolares, buscou-se investigar quais os sentidos da experiência escolar vivida no Ensino Médio. Desse modo, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo geral: analisar os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes em relação à sua experiência escolar no Ensino Médio. Os objetivos específicos visam a: compreender como a escola interage com as culturas juvenis em seu espaço escolar; analisar os sentidos que os jovens estudantes dão à escola em suas vidas; investigar as motivações³ encontradas pelos jovens para frequentar a escola e, por fim, analisar as experiências, vividas no ensino médio, que os jovens estudantes avaliam como importantes.

Para tanto, os colaboradores selecionados para nossa investigação são oriundos de três (03) escolas de Ensino Médio, sendo turmas de terceiro ano, da cidade de Caxias do Sul: duas (02) escolas públicas estaduais; uma (01) localizada em bairro de classe média região central da cidade e outra escola localizada em bairro afastado do centro; e a terceira, uma (01) escola particular. O critério para tal escolha se deu pelo interesse em investigar as narrativas produzidas pelas diferentes juventudes que constituem o cenário educacional na cidade. Atualmente, o Município de Caxias do Sul/RS possui vinte e cinco (25) escolas públicas estaduais que oferecem a modalidade de Ensino Médio e treze (13) escolas de Ensino Médio privado.

³ Motivo/Motivações – entendido como causa ou condição de uma escolha, ou seja, de uma volição ou de uma ação. O Motivo é então o elemento do conjunto total da atividade humana que, se suficientemente estimulado, dará lugar a um ato que tem consequências específicas. Em outras palavras, menos que fator de explicação da conduta humana, o motivo é instrumento para a orientação (ABBAGNANO, 2003, p. 685).

Outro critério estabelecido para a pesquisa foi que os estudantes deveriam estar cursando o terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, finalizando seu ciclo de escolarização e, em pouco tempo, adentrando no mundo do trabalho, no ensino superior ou em ambos.

A pesquisa, além de buscar compreender os sentidos da experiência escolar, no Ensino Médio, descritos pelos jovens estudantes, buscou, também, identificar e problematizar as motivações, por eles apresentadas, para frequentar a escola. Cabe salientar que tais objetivos não foram sustentados em uma perspectiva salvacionista e nem aniquiladora da escola, mas sim, a partir dos escritos produzidas pelos jovens estudantes. Busquei problematizar as práticas escolares, considerando os saberes da experiência dos jovens estudantes em seus múltiplos trânsitos (STECANELA, 2010).

Reitero que esta tese se alicerça sobre a hipótese de que as atuais condições do Ensino Médio vigentes não oferecem sentidos em si para a população jovem, cabendo a cada um elaborá-los a partir de suas próprias experiências pessoais. Quando colocamos a questão em termos dos sentidos e das experiências no Ensino Médio, mesmo que pareça óbvio, é preciso destacar a existência de processos educativos fora do espaço escolar e que produzem aprendizagens. Porém, a escola, enquanto instituição responsável pela socialização e instrumentalização das jovens gerações para o mundo do trabalho e para a vida social - cidadania – como é saliente no arcabouço político legal nacional -, nos encaminha a pensar se ela seria hegemônica na produção de processos de aprendizagem.

Dessa maneira, segundo Bourdieu (1983), a juventude, enquanto invenção da Modernidade⁴ é aquela que a escola “formata” e prepara para a vida adulta. Todavia, as culturas juvenis constituem-se como campo fértil para pensar e repensar as práticas escolares. Conforme referido anteriormente, as práticas escolares estão fortemente marcadas por um paradigma homogeneizante que, por vezes, toma uma direção ortopédica e adaptativa quanto à forma de pensar e compreender a subjetividade juvenil, diante do discurso totalizador que

4 Conforme Giddens (2005), o paradigma cultural da modernidade constitui-se entre os séculos XVI e finais do século XVIII coincidindo, aproximadamente, com a emergência do capitalismo enquanto modo de produção dominante nos países da Europa. De outro lado, o projeto da modernidade viu-se arrolado em movimentos contraditórios e complexos compreendidos a partir da integração de dois princípios gerais, ou seja, o da regulação e o da emancipação. Cada qual, constituído pela articulação de três outros princípios que se relacionam entre si. O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade como destacado nas obras de Hobbes, Locke e Rousseau. O pilar da emancipação seria formado por três lógicas de racionalidade, a saber: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura (em que se condensam as ideias de identidade e comunhão), a racionalidade moral-prática da ética e do direito (essa se conecta ao princípio do Estado) e por fim a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (relacionada ao mercado, nele se condensam ideias de individualidade e concorrência). Enfim, a modernidade se caracteriza por ser dominada pela ideia da história do pensamento como iluminação, período em que as revoluções teóricas e práticas se apresentam e se legitimam na maioria das vezes como recuperações, renascimentos e progresso.

compreende o sujeito como portador da possibilidade de tudo aprender - o que ainda é fato corrente na educação da atualidade.

Dito de outro modo é como se tivéssemos uma ideia geral, um quadro fixo, sobre o que vem a ser, por um lado, a pedagogia, com seus objetivos, métodos de funcionamento, formas de organização, agentes, conteúdos, entre outros e, por outro lado, o aluno entendido como o sujeito “normal” que, para tanto, deve responder ao que lhe é demandado. Portanto, não há espaço para situações fora do que foi previsto, do que foi pré-determinado.

1.3 O Contexto e os Colaboradores da Pesquisa

A história de Caxias do Sul começa antes da vinda dos imigrantes italianos, ainda quando a região era percorrida por tropeiros, ocupada por índios e chamada "Campo dos Bugres". A ocupação por imigrantes italianos, em sua maioria de camponeses da região de Vêneto, deu-se a partir de 1875, localizando-se em Nova Milano. Esses, por sua vez, buscavam um lugar melhor para viver.

Dois anos após, a sede da colônia do Campo dos Bugres recebeu a denominação de Colônia de Caxias. No dia 20 de junho de 1890, foi então criado o Município e, a 24 de agosto do mesmo ano, foi efetivada a sua instalação. Vários ciclos econômicos marcaram o Município ao longo desse período. No dia 1º de junho de 1910, Caxias do Sul foi elevada à categoria de cidade e, neste mesmo dia, chegava o primeiro trem, ligando a região à capital do Estado. Os imigrantes eram agricultores, porém, muitos deles possuíam outras profissões. Instalaram-se na região, urbanizando-a e dando início ao processo industrial.

Na zona rural instala-se a agricultura de subsistência, que se concentra na produção de uva, trigo e milho, começando a industrialização em nível doméstico. No início, a uva e o trigo. Com o correr do tempo, há diversificação da indústria caseira para, juntamente com o processo humano da colônia, acontecer a ampliação do leque de manufaturados, das pequenas oficinas caseiras às grandes indústrias, hoje, internacionalmente conhecidas. Atualmente, Caxias do Sul é polo centralizador da região: seus parreirais, vinícolas, parque industrial diversificado e comércio dinâmico, dão à cidade uma dimensão ainda maior, razão pela qual se cultiva o discurso de ser a "Capital da Montanha", a "Pérola das Colônias", a "Colmeia do Trabalho" (Cf. sítio da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, dados preliminares do censo 2010, Caxias do Sul, tem uma

população de 435.482 habitantes. Ainda, segundo dados desse Instituto, o total de matrículas na rede de ensino médio soma 15.436, destas, 12.906 na rede pública estadual e 2.530 na rede privada (Fonte: site do IBGE, 2011).

Esta investigação teve por base empírica jovens estudantes em três escolas de Ensino Médio, duas públicas e uma privada. A seleção desse *corpus* ocorreu a partir de sua adesão voluntária à pesquisa. Procuramos abranger certa diversidade de contextos, considerando o socioeducacional da investigação. No entanto, é preciso destacar que não se buscou configurar nenhuma representatividade estatística dos jovens envolvidos na investigação.

As escolas públicas encontram-se em bairros distintos na cidade de Caxias do Sul. Enquanto uma atende a um público de periferia, com baixa renda familiar, a outra escola localiza-se em bairro próximo ao centro, que acolhe famílias de classe média.

A Escola Estadual de Ensino Médio São Caetano foi fundada em 1962, com o nome de Escola Rural São Caetano e, por muitos anos, funcionou como escola multisseriada, no porão da casa do então diretor Ruy Celestino Fadanelli. Com o passar dos anos, os bairros próximos à escola foram aumentando, o número de alunos crescendo e, em vista disso, foi construída a nova escola no terreno do diretor na época, a fim de melhor acomodar seus alunos. No ano de 1991, foi autorizado o funcionamento do 1º grau até a 8ª série – quando então passou a designar-se Escola Estadual de 1º Grau São Caetano. Em 2001, foram inaugurados novos espaços de salas de aula e na sequência, em 2005, foi autorizado o funcionamento da pré-escola. Apenas em 2006, a escola teve autorização para o funcionamento do Ensino Médio, passando a oferecer esse nível de ensino a partir de 2008. A escola, em seu projeto pedagógico, tem como filosofia respeitar as etapas do desenvolvimento do aluno valorizando sua experiência, levando-o a interagir individual e coletivamente, desvelando didaticamente a realidade, transformando e construindo novas experiências para tornar-se um cidadão crítico e autônomo. (Conforme informação da secretaria da escola e cartilha distribuída aos pais nas reuniões pedagógicas).

A outra escola pública é a Escola Estadual João Triches, localizada no Bairro Pio X, região central da cidade, em bairro de classe média, em que existe uma forte participação da família na vida dos alunos, com uma estrutura física que os atende dentro dos padrões da rede pública. Inicia suas atividades em 1949, em uma modesta casa situada na Vila Operária, designada Escola Municipal Padre Antonio Vieira, atendendo, inicialmente, a 59 alunos. Como estava localizada dentro do perímetro urbano, passou para o Ensino Estadual em 09 de maio de 1956 e denominada Grupo Escolar. No ano de 1958, de acordo com o Decreto 8478 de janeiro, passou a denominar-se Grupo Escolar João Triches. No decorrer dos anos, com o

aumento contínuo do número de matrículas, suas modestas instalações já não supriam as necessidades. Em 1962, o Grupo Escolar João Triches recebeu novas instalações e, em 1975, inaugurou mais um bloco, com dois pavimentos (onde atualmente funcionam as salas de aula) e uma área de recreação para alunos, incorporada ao antigo prédio, formando uma única estrutura física. Com toda essa estrutura e um maior número de professores, a escola passou a atender uma média de 1500 alunos. No decorrer dos anos, passou por algumas mudanças em sua designação e, em 2007, passou a oferecer o Ensino Médio. Atualmente, atende aproximadamente 850 alunos em dois turnos, manhã e tarde⁵.

A terceira escola pertence à rede privada de ensino e foi criada em 1980. Quando um grupo de professores desenvolveu um curso preparatório para vestibulares, nasceu o Mutirão, em Caxias do Sul. Ao longo da sua trajetória, o Mutirão se transformou em uma rede de ensino que começou com o curso pré-vestibular e, a partir daí, foram criadas várias escolas, voltadas também para educação de jovens e adultos, cursos para concursos, cursos técnicos e ensino fundamental e médio. O Ensino Médio surge em 1992, através da parceria com o Colégio Objetivo de São Paulo, que implementou em Caxias do Sul e região uma proposta pedagógica e método diferenciados na área de ensino. Segundo o *site* do colégio, sua maneira de ensinar diferente, descontraída e jovial, na busca pela estreita sinergia entre professores e alunos e tendo a paixão e a emoção como elementos básicos do aprender, fazem o colégio se destacar. Atualmente, o Mutirão tem unidades em Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Farroupilha. Em suas campanhas na mídia, destaca o bom desempenho de seus estudantes no Enem 2010, como o melhor colégio da cidade de Caxias do Sul e o terceiro lugar no Estado do Rio Grande do Sul. Com um público distinto, considerando que suas mensalidades são relativamente altas, tem um sistema de ensino voltado para a aprovação no vestibular. Os alunos do terceiro ano do Ensino Médio concomitantemente ao ensino regular, no turno inverso, frequentam aulas do curso pré-vestibular, em sua maioria desde o início do ano. Uma característica dessa escola é o forte investimento, por parte das famílias, na formação e na busca de uma boa classificação de seus filhos na sequência dos estudos.

Em vista do imaginário social da cidade voltar-se para a dimensão do trabalho e sendo este um elemento importante da constituição identitária da população local, conforme mencionado anteriormente, interessa saber qual a relação que a população jovem, aqui representada, tem com a escola – ou seja, quais os sentidos, atribuídos às experiências vividas na escola. Buscamos compreender nos discursos dos jovens estudantes de Ensino Médio, da

5 (Fonte: <http://sites.google.com/site/escolajoaotriches/historico>, acesso dia 21/05/2011).

cidade de Caxias do Sul, identificados pelo recorte da pesquisa, seu caráter dinâmico transformativo (HALL, 1998). Fazendo um balanço em relação ao capital cultural associado aos processos de construção cultural e identitária, pode-se afirmar que:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

Conforme Geertz (1989), cultura aqui é vista como um complexo de mecanismos por meio dos quais damos forma e orientação às nossas experiências/comportamentos. Tais comportamentos são constituídos a partir dos diferentes movimentos experienciados pelos jovens estudantes na sua errância, essa do tipo que, além de seu aspecto fundador de todo o conjunto social, traduz a pluralidade da pessoa e a duplicidade da existência. Também exprime a revolta, violenta ou discreta, contra a ordem estabelecida e fornece uma boa chave para compreender o estado de rebelião latente nas gerações jovens das quais apenas se começa a entrever o alcance, e cujos efeitos não terminamos de avaliar.

As decisões em nível individual, no entanto, continuam atravessadas por condicionantes sociais, a saber – sua formação cultural, social e econômica -; fatores esses significativos na distribuição de possibilidades. Conforme Maffesoli (2001), os jovens se percebem situados em um mundo “estranho/estrangeiro” e nele se inserem de formas alternadas: ora respondendo de maneira organizada e programada ou, de tempos em tempos, de forma “insidiosa, desordenada e insolente”, que expressaria a recusa às imposições de um contexto que envelhece e o desejo de se distanciar dele, definindo outros lugares por onde “escapar”. Do ponto de vista analítico, afirma-se que os jovens são nômades porque tomam conta da cidade, numa circulação transversal e desordenada, que explode os limites da espacialidade urbana. Poderíamos até arriscar afirmar que os jovens são desbravadores urbanos.

Isso pode ser representado pela capacidade do jovem, nos dias de hoje, de dar conta de múltiplos influxos – sons, imagens, leituras – de forma alternada, que pode ser traduzido no ver TV, depois ler jornal e, em seguida, estudar e pesquisar na internet, ou de maneira simultânea - ouvir música, ao mesmo tempo em que assiste a TV, que fala ao telefone, que estuda e pesquisa na internet. São nômades na busca por pertença fora do *locus* de origem e nas cisões dentro dos contextos que circulam. Nômades nas rupturas com a escolaridade e com a escola formal, por vezes calcada em normas autoritárias, em um corpo de valores

individualistas e na exclusão do “outro”, do diferente no rol de referências (MAFFESOLI 2001).

Referir-se à cultura dos jovens, enquanto conjunto de significados e comportamentos construídos pelos diferentes contextos sociais e culturais dos quais participam, dinamiza o processo de construção do conhecimento acerca de tais contextos. Aqui, manifesto mais uma vez, que é essa cultura juvenil que me interessa nos estudos da tese: um público que muitas das vezes nem sabe ao certo por que está, onde está e estando muitas vezes mais interessado em fazer valer um discurso. No caso específico de Caxias do Sul, cidade em que atuo, isso se evidencia ainda mais em vista de ela ser uma cidade em que se prioriza essencialmente a questão do trabalho.

1.4 Dos horizontes metodológicos

A abordagem metodológica da pesquisa realizada, inicialmente, teve por base a investigação desenvolvida por Luiz Carlos Gil Esteves “Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio” (2005), e a tese de doutoramento de Cláudia Cisiane Benetti “Processos de Singularidade e Diferença no Ato Educativo: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio” (2003). Essas pesquisas tomaram como recurso metodológico a escrita de cartas pelos alunos. Através das cartas escritas pelos estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas, foram apresentadas questões que permitiram identificar entre outras tantas temáticas sobre o ensino de filosofia, com relação às suas características singulares. Nessas cartas, os estudantes fazem sugestões e críticas espontâneas às suas instituições de ensino, sem limites de uma interpelação formal. Assim, a partir da experiência apresentada acima, em nossa investigação, optamos por esse recurso metodológico, ou seja, suscitar as escritas dos estudantes, os quais foram convidados a escrever na forma de *e-mail*, sobre suas experiências com o ensino médio e sobre o que consideram importante aprender neste nível de ensino. Diante disso, foi sugerido aos jovens estudantes o que segue:

Um amigo de que você gosta muito lhe manda um ‘e-mail’ em que escreve que irá mudar para a sua cidade e pretende cursar o ensino médio na sua escola. Para tomar essa decisão, ele resolveu saber o que você pensa sobre a escola em que você estuda. Ele deseja saber quais os aspectos positivos, como se dão as relações no ambiente escolar, como é a escola, como são os professores, o que é importante ele saber, o que você considera menos

importante, o que ele precisa fazer para se dar bem nos estudos. Ele conta com sua sinceridade nas respostas e espera ansioso para tomar uma decisão. Você pode escrever o 'e-mail' de resposta utilizando nomes fictícios para você e seu amigo.

A proposta pretendia que os participantes descrevessem seus posicionamentos a respeito do universo escolar, estabelecendo a partir das próprias experiências suas impressões, críticas e seus anseios, desejos e olhares sobre sua escola de Ensino Médio. Conforme Esteves (2005), é a partir da reflexão sistemática vivenciada pelos jovens estudantes de Ensino Médio, que se poderá lançar outro olhar e, conseqüentemente, produzir reflexões e assumir novos posicionamentos. Através dos escritos dos jovens estudantes lográvamos dar visibilidade aos discursos dos jovens sobre a escola do presente e, talvez, ensaiar e pensar a escola do futuro.

A fim de, identificar a origem dos *e-mails*, foi criado uma conta no *gmail* para cada escola conforme segue: Escola São Caetano – *sãocaetano@gmail.com*, Escola João Triches – *joãotriches@gmail.com* e por fim Colégio Mutirão – *mutirão@gmail.com*. Como já anunciado – a pesquisa foi realizada com uma turma de alunos de cada escola – turma essa que se encontrava na fase final da educação básica, terceira série do Ensino Médio. Ao todo foram recebidos 23 *e-mail* dos alunos da Escola Estadual São Caetano de um total de 39 integrantes da turma. Da Escola Estadual João Triches – 21 alunos de 33 responderam e por fim do Colégio Mutirão Objetivo 14 alunos responderam ao *e-mail* de 26 alunos da turma.

1. 4. 1 - O recurso metodológico da escrita do *e-mail*

A construção da tese, através do registro escrito dos *e-mails*, visou a analisar os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes em relação à sua experiência escolar no Ensino Médio. Para tanto, faço aqui uso de alguns referenciais bibliográficos que orientaram meu caminho metodológico: a tese de Benetti (2003), as obras de Esteves (2005), Camargo (2000), Moraes (2006), Salva (2008), Cunha (2007), Stecanela (2010). Esses referenciais apresentam o uso da escrita, pautado em aspectos conceituais, normativos e éticos da pesquisa qualitativa.

Igualmente, apoiei-me nos escritos de Gay (1999), Gomes (2006, 2007), Artières (1998), entre outros, os quais descrevem o papel que a escrita desempenhou na história e as suas contribuições no desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico das civilizações. Olsan (1997) destaca que a escrita é uma espécie de transcrição da fala, uma representação das propriedades do que é dito. Cunha (2007) refere que é inegável o valor das fontes escritas, autoriza quem delas faz uso, considerando-as como indícios dos modos de

fazer e de compreender a vida do dia a dia. Chartier (2009) destaca seu valor simbólico, podendo-se através delas compor histórias, analisar os laços e fios que existem entre os indivíduos, proporcionando encontros e desencontros.

O cotidiano, por mais banal e ordinário que seja, é positivado pelas ninharias que o compõem e deslindam variados ritos das manifestações civilizatórias que abrangem o íntimo, o privado e o público, mas também o político, o cultural, a cor e as vicissitudes de uma época (CUNHA, 2007, p. 04).

A fim de contextualização, pode-se afirmar que a história da civilização pode ser contada, observada e analisada por meio de inúmeras formas. Considera-se o relato escrito como uma possibilidade em que homens e mulheres de diferentes lugares, sob diferentes aspectos, narram, contam, inventam e se inventam por meio de seus escritos e suas formas de representação. Narram seus feitos, em diferentes áreas de interesse, e seus testemunhos se constituem como importantes nos diferentes períodos da história da humanidade.

Além disso, o registro escrito permite a comunicação com uma ou várias pessoas que estejam (em geral) distantes/ausentes do lugar de onde se escreve. O ato de escrever sempre (ou quase sempre) traz consigo a preocupação de ser entendido ou, até mesmo, possibilita, em situações de insegurança e vergonha escrever para alguém que está noutro lugar, noutro espaço geográfico e, pelas palavras, dá sentido às narrativas e às histórias de quem escreveu. Para o autor/escritor, existe sempre um leitor/destinatário, situado em um determinado espaço/tempo histórico. Por isso, quem escreve sempre tem presente questões dessa ordem: para quem se escreve; o que escrever; como escrever para ser entendido; o que pode ser escrito/partilhado com o outro; o lugar/tempo de onde se escreve e para o qual se escreve.

A escrita é um gênero do discurso, propício para refletir a individualidade daquele que escreve. Ela pode permitir, de forma bastante demarcada, a passagem da palavra do autor para o seu destinatário. A alternância de falantes ocorre porque se trata de um gênero mais próximo da oralidade e, por isso, permite a quem escreve expressar tudo aquilo que queria, de tal forma que, ao ler, o destinatário percebe a lógica do que o autor quis narrar. Além disso, segundo os estudos de Artières (1998), simultaneamente, esse adota uma posição de provocação, pois permite que se discorde e concorde, complemente e afirme, oponha e reaja.

O uso do *e-mail* ainda tem sido um recurso pouco utilizado nas pesquisas qualitativas, embora alguns estudos descrevam que mais recentemente seu uso venha crescendo. Segundo Vieira, Castro e Schuch (2010), atualmente a *Internet* está presente na vida de uma parcela significativa de brasileiros e é, principalmente, utilizada pelos jovens, que são em grande parte estudantes. Em 2008, o IBGE, realizou uma Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, revelando que aproximadamente 56 milhões de pessoas fizeram uso da *Internet* durante o período de referência da pesquisa (último trimestre de 2008). Esses dados demonstram que praticamente um terço da população conecta-se regularmente à rede mundial de computadores para diversos fins, como trabalho, pesquisas e, principalmente lazer, quando geralmente são acessados os *sites* de relacionamento. Percebe-se que a *internet* está desenvolvendo um importante papel no processo comunicativo entre indivíduos.

Para Castells (2004), a comunicação é a base da atividade humana e a *Internet* está mudando o modo como nos comunicamos, dado que ela é o primeiro meio que permite a comunicação de muitos para muitos a uma escala global e no tempo escolhido pelas pessoas. Atualmente, as principais atividades econômicas, sociais, políticas e culturais estão estruturadas através desse recurso. O processo de pesquisa pode ser classificado como um processo comunicativo entre o pesquisador e o pesquisado. Dessa forma, a *Internet*, como meio de comunicação, pode oferecer várias oportunidades a serem exploradas para a realização de pesquisas, dado que possui diversas funcionalidades. As aplicações mais conhecidas da *Internet* são o correio eletrônico, a navegação em *sites* na Rede Mundial de Computadores e a participação em redes sociais e outros grupos. Desse modo, uma das funcionalidades apresentadas pela *Internet*, que pode ser explorada para pesquisas *on-line* é o correio eletrônico, dado que é uma ferramenta versátil, na medida em que permite a comunicação por mensagens de qualquer tamanho e o envio de documentos a um custo muito baixo e com rapidez. Além disso, possibilita a comunicação com indivíduos ou grupos que estejam à longa distância.

Segundo Garbin (2009, p. 32),

Não há dúvidas de que a *internet*, se olharmos sob o foco das identidades, converteu-se num 'laboratório' para a realização de experiências com construções e reconstruções do 'eu' na vida pós-moderna, porque, na realidade virtual, de certa forma moldamo-nos e criamo-nos a nós mesmos.

Por esse motivo, segundo a autora, a *internet* se tornou um ímã para os jovens que dela fazem uso, inicialmente como uma máquina de comunicar e instrumento de demarcação de fronteiras, tornando-se um objeto a ser incessantemente usado, louvado, teclado, cabendo a ela infinitudes de opções. Diante dessas observações, assumimos, em nossa pesquisa, o desafio de utilizar o *e-mail* para solicitar aos jovens estudantes descreverem suas impressões sobre os sentidos que atribuem à sua escola de Ensino Médio.

Em nossa investigação, escrever *e-mails* configurou-se como possibilidade dos jovens estudantes compartilhar suas experiências vividas na etapa do Ensino Médio e de constituir diálogos com o pesquisador, estabelecendo-se como sua principal fonte primária de informações. Nesse sentido, para suscitar a atitude de responder a provocação, foi necessária a utilização de artifícios capazes de convencimento para a escrita do *e-mail*, permitindo aos jovens estudantes transitarem sutilmente nas suas experiências, enquanto alunos de ensino médio. O processo de escrita que se pretendeu constituir nesta pesquisa trouxe algumas preocupações, essencialmente na fase de sua elaboração. Mais adiante, as dificuldades encontradas serão descritas.

Para tanto, o primeiro passo foi a aproximação com as escolas e, posteriormente, com as turmas de estudantes, por meio de conversas, em que apresentei os interesses pelas informações que estariam disponibilizando. Além disso, ressaltai a importância do trabalho e, então, a necessidade da participação de cada um. A estratégia dos *e-mails*, enquanto instrumento de acesso às narrativas dos jovens estudantes, num primeiro momento, pareceu-me frágil no sentido de saber se eles efetivamente iriam participar da pesquisa.

1.4.2 Da pesquisa *on-line*

As pesquisas *on-line* podem ser consideradas muito semelhantes, metodologicamente, às pesquisas que utilizam questionários autopreenchidos ou por telefone, diferindo apenas na maneira como são conduzidas. Geralmente, são usados dois meios para esse tipo de pesquisa: ou são conduzidas em uma página na *Internet*, ou com o uso do *e-mail*, sendo que na primeira o instrumento de coleta de dados deve ser postado na rede para que os usuários acessem e respondam. Na segunda opção, o instrumento é enviado para o endereço eletrônico particular da pessoa, não sendo necessário que ela visite outras páginas na rede mundial de computadores.

Segundo Malhotra (2006), as pesquisas realizadas com auxílio da *Internet* estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores, principalmente devido às suas vantagens, entre as quais figuram os menores custos, a rapidez e a capacidade de atingir populações específicas. Assim como, do ponto de vista do respondente, é possível responder da maneira que for mais conveniente, no tempo e no local de cada um.

Segundo Aaker (2007), a coleta de dados utilizando o *e-mail* pode proporcionar algumas vantagens como: os questionários podem ser enviados quantas vezes forem necessárias com maior velocidade; maior velocidade também no recebimento das respostas; os questionários podem ser respondidos de acordo com a conveniência e tempo do entrevistado, entre outros. No entanto, esse método apresenta como principal desvantagem o baixo índice de respostas, ou seja, de participação.

A escolha do *e-mail* como instrumento de pesquisa levou em conta o público e a natureza do objeto investigado, uma vez que ele se apresenta múltiplo, dinâmico e complexo. No entanto, cabe lembrar que cada procedimento tem as suas limitações, deve, portanto, ser usado conforme as circunstâncias associadas às devidas situações. Para Santos (2003, p. 48), “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua que é perguntada”. Da mesma forma, o autor ainda defende a pluralidade dos métodos, ao afirmar que: “só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta.” Com isso, o autor sugere que os diferentes métodos de trabalho no campo da ciência não podem ser tomados como únicos; ou seja, não são exclusivos e nem sequer são sempre os mais adequados a toda e qualquer situação. Especificamente, no caso em questão, ao pesquisar a juventude, que agrega indivíduos diferentes, suas variadas manifestações culturais e que remete a mais de um cenário social, o que se pode perceber é que os “objetos” investigados são diversos; logo, não é possível colocá-los num único molde (SANTOS, 2003, p.48).

A partir da definição da questão central deste estudo, reitero que o objetivo das pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas, especificamente, aqui, a Educação, não tem a pretensão de explicar uma situação, um contexto em si, por si, independentemente do observador. Os olhares e interpretações transformam-se, porém, em forma de tradução do sentido produzido no interior de certo sistema de relações sobre outro sistema de relações, que é aquele da comunidade científica ou do público. O pesquisador é alguém que traduz de uma linguagem para outra.

Para Minayo (1997), Chauí (2003) e Oliva (2009), na prática da investigação, nenhuma pesquisa é neutra. Isso significa que todo estudo acerca de algo, por mais simples

que possa parecer, tem suas pretensões e essas é que irão guiar as ações, alicerçadas por um referencial teórico e prático.

Destarte, mesmo que constituam nossas bagagens, é preciso ter determinado distanciamento de todo o conhecimento prévio e de juízos que classificam apressadamente e procurar, dessa maneira, os elementos que venham contribuir com aquilo que inquieta o pesquisador. Com isso, estimula-se uma maior abertura epistemológica em relação aos conhecimentos que emergem da empiria, sem condicioná-los às interpretações tendenciosas. Enfim, é na confluência entre o olhar apoiado na teoria e o olhar despretenso e aberto da observação que o conhecimento se constitui de modo paulatino, conforme os fenômenos se apresentam.

Desse modo, apresenta-se o propósito de perceber o jovem como sujeito capaz de elaborar suas próprias experiências, suas opiniões e expectativas e, assim, capaz de contribuir para a composição de ações que nos encaminham para uma reflexão diferenciada da juventude. Se, na sociedade, as relações sociais e as significações se apresentam cada vez mais complexas, inclusive para a população adulta, cabe o questionamento quanto à população jovem. A juventude não é um conceito e uma realidade empírica homogênea, portanto, expressa uma diversidade que supõe a superação de conceitos estereotipados, até mesmo no meio acadêmico – como jovem alienado, apolítico, conservador, individualista – ou o oposto – potencializador de mudança, responsável pelas transformações radicais da sociedade, dentre outros. As pesquisas que buscam investigar o que significa ser jovem na atualidade podem contribuir para apresentar as múltiplas facetas que configuram o modo de viver, sentir e agir dos diferentes segmentos juvenis.

1.4.3 A Análise das escritas e os sentidos do Ensino Médio

A análise da escrita dos jovens estudantes deu-se a partir da organização dos *e-mails* que foram acumulados durante o processo da pesquisa empírica, tendo como objetivo obter o maior número possível de informações que permitam, por meio das múltiplas e possíveis interpretações, desenvolver um estudo do conteúdo apresentado. Chega o momento, então, de fazer a organização, a seleção, a divisão em unidades manipuláveis, a procura dos aspectos

que se julgam esclarecedores, a partir dos objetivos propostos, que se repetem, o que pode e deve ser apreendido, as decisões sobre o que vai ser transmitido.

A análise das escritas, teve como inspiração a técnica de análise textual discursiva, que permitiu a elaboração de algumas considerações (que serão discutidas mais adiante), as quais se destacam: **a escola** (*enquanto instituição de ensino, sua gestão e infraestrutura física*), **professores** (*conhecimento e formação e relações com os estudantes*) e, por fim, **projetos de futuro** (*a experiência escolar e do significado da escolaridade, a escola como espaço social, a escola como espaço de aprendizagem intelectual, escola como espaço de desenvolvimento pessoal – para a inclusão social: o sentido do certificado, a escola como uma estratégia familiar*).

Segundo Morais e Galiazzi (2006, p.118),

A análise textual discursiva é descrita como um processo que inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador.

Nesse sentido, a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, exige muitas vezes processos recursivos. É um método que envolve elementos diversificados. Tem como principais objetivos analisar o que está contido nas mensagens pessoais, mas que pode ser compartilhado por outros e, segundo, confirmar o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuímos a compreensão.

Para Morais (2003, p. 193),

[...] a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é objeto de análise.

A análise textual discursiva é constituída essencialmente de produções textuais. Trata-se de uma metodologia em que os textos são entendidos como produções linguísticas, que se

referem a determinado tempo. Nesse sentido, segundo Morais (2003), essas produções são vistas como produtos que expressam discursos sobre fenômenos que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondentes de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Desse modo, a escrita, por meio de *e-mails*, dos jovens estudantes do ensino médio se incluiu nessa perspectiva de análise. O trabalho metodológico desenvolvido pelo analista visa a encontrar os vestígios, inferir conhecimentos sobre as mensagens emitidas, desenvolver uma descrição e interpretação acerca do significado implícito ou explícito contido na mensagem, situando-a e avançando conforme as condições que se colocam.

Conforme Morais (2003), qualquer análise textual discursiva visa não ao estudo da língua ou da linguagem, mas das condições de produção dos textos, que serão objetos de análise. Ou seja, as condições de produção e recepção, o campo dessas produções que estão presentes nas mensagens.

A escrita dos *e-mails*, enviados a partir de uma solicitação de um amigo, situação em que os jovens puderam escrever de modo subjetivo suas perspectivas acerca das suas experiências no ensino médio, foi desconstruída em categorias. Tais categorias não foram tomadas de forma isolada, mas analisadas e compreendidas de modo amplo, no conjunto das questões que norteiam as questões traduzidas nos objetivos apresentados anteriormente.

Na constituição das análises foi demarcado um universo de informações denominado de *corpus*; ou seja, um conjunto de informações que implicou seleção e escolhas. Tais como: representatividade, homogeneidade, pertinência, significações e correlação com os objetivos. A codificação desse *corpus* é o processo pelo qual as informações, antes brutas, foram transformadas e agregadas em unidades/categorias, as quais permitiram a descrição das características pertinentes em nossa investigação (MORAIS, 2003).

Como as experiências são individuais, mas construídas socialmente no jogo das relações com outras vinculações sociais, elas foram captadas por meio da atividade dos grupos que testemunham uma condição comum e socialmente situada. Portanto, foi através dos três grupos distintos de estudantes das escolas. Esses grupos, de certo modo, são homogêneos. Descrevem, contam, expõem suas escolhas, estratégias, emoções a partir daquilo que os constitui e os une.

Pode-se afirmar, a partir das leituras de Dubet (1994) e Dubet e Martuccelli (1998), que a experiência não é somente social, na medida em que é partilhada por grupos, porque ela também se define por relações sociais que ligam e opõem por exemplos diferentes alunos e professores dos diferentes estabelecimentos.

Capítulo - 2 DA ESCOLA SECUNDÁRIA AO ATUAL ENSINO MÉDIO: A MASSIFICAÇÃO DE UM SISTEMA E A BUSCA DE SENTIDO

A partir dos anos 1990, em nosso país, é para o Ensino Médio que se volta a política educacional, comprometida, à semelhança dos países mais desenvolvidos, com projetos direcionados à modernização e à democratização social. Os países desenvolvidos apresentam um nível expressivo de inclusão dos diferentes segmentos sociais no processo de escolarização básica. A atenção maior é dirigida às demandas do processo de modernização. Busca-se oferecer um novo tipo de formação no nível médio, diante das transformações nos modos de produção e da gestão do trabalho, decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, com efetiva repercussão nas relações sociais e na esfera política e cultural da sociedade (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, 2000).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece para o Ensino Médio uma composição curricular mínima obrigatória, que pode ser realizada em paralelo com a educação profissional de nível técnico ou sequencial. A partir da referida lei, mudou-se a nomenclatura, passando a denominar de Ensino Médio o que anteriormente era denominado de segundo grau, a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica. Suas finalidades passaram a ser aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a formação do cidadão para a vida social e para o mundo de trabalho e a aquisição de conhecimentos básicos necessários para o estudante ingressar no ensino superior. De acordo com o documento, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Segundo Mitrulis (2002), o Ensino Médio ocupa lugar de destaque, dentre os diferentes níveis de ensino, quando se considera o conjunto de transformações pelas quais vem passando recentemente o sistema educacional do país. No que se refere à educação básica, pode-se afirmar que, no Brasil, a primeira metade do século XX assistiu a uma concentração de esforços para institucionalizar e difundir a etapa inicial de quatro anos do ensino fundamental. Na segunda metade deste mesmo século, tal empenho esteve dirigido à ampliação da oferta de educação obrigatória para oito anos de escolaridade, procurando abranger o universo da população até os 14 anos (PCN, 2000).

A reconstituição da história recente do ensino médio brasileiro evidencia a ausência de um projeto educacional claro. Em 1971 a Lei Federal nº 5.692 estabeleceu a obrigatoriedade da escolarização dos sete aos 14 anos, fundindo o antigo curso primário e ginásial em um só, que passou a denominar-se ensino de 1º grau, com oito anos de duração. A mesma lei atribuiu ao ensino de 2º grau um caráter profissionalizante, medida que visava à formação de quadros de nível médio que atendessem às necessidades de desenvolvimento do país. Essa modalidade de ensino se justificava em face da época do milagre brasileiro⁶ e da formação de quadros a serem absorvidos pela indústria, bem como a reduzida oferta de vagas no ensino superior.

Contudo, a profissionalização universal e compulsória teve fim em 1982, com a Lei Federal nº 7.044, que reformava o 2º grau. O principal objetivo fixado anteriormente de “qualificar o aluno para o trabalho”, na nova redação da lei foi substituída por “preparação para o trabalho”, no sentido de proporcionar ao aluno formação integral – logo, educação para a vida, e não mais primordialmente formação para o mundo do trabalho. Contudo, nos anos subsequentes, o Ensino Médio como entendemos hoje, foi alvo de muitas críticas, uma vez que não possuía uma orientação clara quanto aos seus objetivos. A falta de clareza em relação a essa modalidade de ensino repercutia entre educadores, órgãos governamentais, dirigentes de escolas, pais e alunos, pois,

Do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), normalmente se espera a aprendizagem da língua materna, uma introdução às ciências e à aritmética, além de uma socialização pós-familiar, ou seja, uma educação geral e básica que propicie os instrumentos elementares de participação na sociedade. O ensino superior, por sua vez, caracteriza-se pela qualificação profissional mais elevada, quer para o mercado de trabalho, quer para a pesquisa científica. Enquanto o ensino fundamental e o superior possuem posições que lhes asseguram finalidades mais determinadas, o ensino médio fica numa posição intermediária, ora concebido como ensino propedêutico, preparatório ao ensino superior, ora pensado como profissionalizante, com função terminal (SOUZA, 2003, p. 29).

Nem o Ensino Médio propedêutico aos estudos superiores, em regra, de currículo enciclopédico, recheado de conhecimentos pouco significativos, caracterizados por uma rala

6 Conforme Rangel (2002, 2003), o período de 1968 a 1973 ficou conhecido como "Milagre Econômico ou Milagre Brasileiro" em que houve um extraordinário crescimento econômico, com taxas relativamente baixas de inflação, os técnicos responsáveis pelo "Milagre", sob o comando do então Ministro da Economia Delfim Neto beneficiaram-se de uma situação econômica mundial favorável a empréstimos, em que os países em desenvolvimento aproveitaram e tomaram empréstimos, entre eles o Brasil, tendo um crescimento no setor Industrial (capital de bens duráveis), agricultura para exportação. Outro fato a ser destacado foi o aumento de arrecadação de tributos por parte do Governo. De 1967 a 1973, o Brasil viveu uma conjuntura extremamente favorável em relação à flagrante diferença de comportamento da economia mundial neste período.

aderência à experiência dos alunos e aos desafios sociais, nem o Ensino Médio profissionalizante, estritamente voltado para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, respondem às expectativas atuais (MITRULIS, 2002). Feita essa desvinculação legal pela lei nº 7.044/82, o Ensino Médio ficou até a sua nova configuração, dada pela LDB/96, como um nível de ensino sem identidade, nem preparando para o trabalho, nem para a universidade, tampouco para a cidadania. A partir de 1996, o Ensino Médio é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atentando para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade. Prova disso, é a apresentação do livro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Ensino Médio, que apresenta a seguinte argumentação:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (PCN, 2000, p.04)

O documento também faz referência ao atraso, no caso dos países da América Latina, na necessidade e urgência de se proporem reformas, estabelecendo comparação com os países desenvolvidos. No entanto, nos países emergentes, sendo o Brasil um deles, outros desafios se agregam a estes, tornando sobremaneira complexa a tarefa. Entre eles, o desafio da dívida social de universalização de contingentes até aqui não incluídos no processo de escolarização. A “escola de qualidade” tem sido uma escola de classe média, branca e urbana, marcada por alta seletividade interna (MITRULIS, 2002).

Segundo Mitrulis (2002), o projeto de ampliação do Ensino Médio na maior parte das escolas públicas estava concentrado no período noturno, quer por questão de oferta, ocupação de espaços ociosos do ensino fundamental, quer por questão de demanda, uma vez que se trata

de jovens já em idade apropriada para a inserção no mundo do trabalho, os quais, se não estão empregados, estão permanentemente em busca de trabalho remunerado.

Embora os indicadores revelem uma situação muito aquém das necessidades sociais, econômicas e políticas do país, os índices de melhoria do Ensino Médio registrados na última década são expressivos. Este é o nível de ensino que apresentou a maior taxa de crescimento nos últimos anos em todo o sistema. Algumas das razões são a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade do ensino fundamental, que resultaram na queda dos índices de abandono e repetência e na elevação das taxas de conclusão do curso (PCN, 2000). Outro fator é o retorno aos bancos escolares de um contingente da população que havia interrompido a continuidade dos estudos, movido pelas novas exigências do sistema produtivo. O Ensino Médio, em muitos casos, constitui o patamar mínimo de escolaridade exigido para as atividades de “chão de fábrica”.

A incorporação de grupos sociais antes excluídos da continuidade de estudos, egressos do Ensino Fundamental, e o retorno dos que haviam deixado a escola criam um quadro no qual se aliam, de um lado, uma grande explosão da demanda, e de outro, uma acentuada diferenciação da clientela. Esse é outro desafio relevante do projeto de modernização e democratização social do país, que tem na reformulação do Ensino Médio uma de suas dimensões mais importantes.

Enquanto nas etapas iniciais do processo de escolarização, a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais, em geral, estiveram fundamentados no paradigma positivista da homogeneidade e controle, nas etapas mais avançadas do processo educativo a concepção social foi seletiva e meritocrática. Em consequência, há uma cultura de expectativas, em relação aos alunos do Ensino Médio e ao processo de formação aí desenvolvido, bastante distante dos princípios e diretrizes mais democráticos que passaram a nortear as propostas de renovação do Ensino Médio na última década (DUBET e MATUCCELLI, 1998).

Para Souza (2003), as políticas públicas dão novas configurações ao Ensino Médio. Visam à formação geral como direito subjetivo de todo e qualquer cidadão do país, independentemente da regularidade do seu percurso escolar, do apoio cultural do meio familiar e dos projetos de vida pessoal. Além disso, objetivam ultrapassar a cultura segregacionista voltada para uma destinação social específica.

Em contraposição ao modelo positivista/tecnicista dado pela Lei Federal nº 5.692/1971, o projeto educacional para o Ensino Médio, a partir da LDB 9.394/96, como

política pública de Estado apresentado pelo Ministério da Educação – MEC é justificado nos PCN's da seguinte maneira:

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.** (Grifo do Documento)

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCN, 2000, p.05).

O Ensino Médio, que tende à universalização, vem registrando uma mudança significativa na composição social, econômica e cultural de seus alunos. Passaram a ter acesso a esse nível de ensino jovens procedentes dos estratos populares menos favorecidos economicamente, com pouco apoio cultural do meio familiar, que realizaram um percurso escolar com muitas idas e vindas, muitas vezes alongado, composto por reprovações, afastamentos, motivados ou não por questões de trabalho. São jovens que estão em busca ou já alcançaram a autonomia na vida pessoal e profissional, possuem experiências profissionais, convicções políticas e compromissos familiares diversos (MITRULIS, 2002).

Segundo Dayrell (2009, p. 5):

No Brasil, apesar dos esforços para a universalização do acesso à escolarização básica, a educação não integra um projeto de desenvolvimento do país, o que para uma parcela da juventude brasileira tem significado a abolição de uma etapa importante da vida. [...] uma vez que a universalização desta etapa da educação encontra um funil justamente no Ensino Médio, apesar do aumento das matrículas nos últimos anos.

Na mesma direção, Dayrell (2009) argumenta que a dificuldade de expansão do Ensino Médio está fortemente relacionada às desigualdades regionais do país.

Conforme pesquisa desenvolvida por Dubet e Matucelli (1998), ao analisarem a transição da escola Republicana francesa, para o sistema escolar da massificação, destacam a caracterização de dois momentos históricos do sistema escolar. Os autores revisam a proposta da escola republicana e da atual escola francesa no que se refere à universalização do acesso ao ensino médio e universitário representado pelos liceus. Considerando as devidas diferenças

do caso francês e brasileiro e analisando especificamente o Brasil a partir das mudanças legais e da universalização do ensino médio, vivemos momentos que se assemelham.

Para Dubet e Marteccelli (1998, p. 336):

En la gran mayoría de los casos, el liceo ve coexistir a la juventud con los estudios. La vida juvenil se desarrolla en gran parte en el liceo, sin pertenecerle. No obstante, cuanto más nos alejamos del doble liberalismo de las clases medias, de la competencia y del derecho a ser uno mismo, más difícil parece de mantener este modelo de organización. La masificación escolar no sólo cambia las reglas de competencia, y la finalidad atribuida a los estudios, sino que también cuestiona el modelo educativo mismo al confrontar el liceo a los alumnos que ya no corresponden a los cánones 'clásicos' del liceísta. Una parte de la juventud no coexiste con la escuela, se le opone o se despega de ella.

De acordo com a pesquisa de Dubet e Matucelli (1998), na década de sessenta do século XX, a "era de ouro" da escola republicana francesa, a instituição viveu o seu esgotamento. Os aportes do sistema escolar se encontravam na imagem de escolas públicas (ricos e pobres em uma mesma escola), o reforço da língua francesa e da nação, a moral laica, formas de acesso universal à civilização e o poder libertador da razão eram os lemas da escola. A escola republicana, desse modo, associada a uma ideologia do progresso se apresentava como uma terra de justiça meritocrática contra uma sociedade de classes. Essas visibilidades eram amplamente compartilhadas, mesmo entre os sindicatos e a esquerda.

En términos sociológicos, la escuela republicana puede ser descrita como una institución. Las diversas 'funciones' de la escuela están claramente ajustadas y la institución se define como un aparato que transforma valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar 'personalidades sociales'. Ajustadas, al precio de segregaciones sociales y de una definición fuerte pero limitada del proyecto educativo, las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cuegan y se desvelan las personalidades de los individuos. El individuo de esta institución es menos definido por su originalidad o sus particularidades, que por la autonomía de que da pruebas liberándose de una forma escolar cuyos principios esenciales ha hecho suyos. El individuo es un personaje social que conquista su autonomía por la misma fuerza de su integración social, es decir de su interiorización de la sociedad (DUBET e MARTUCELLI, 1998, p. 59).

O sistema poderia, por longo tempo, integrar de maneira sólida as funções de socialização (adaptação social), educação (formação do indivíduo com autonomia) e a distribuição de diplomas e de *status* assim como de acesso ao emprego para os estudantes

selecionados de acordo com o mérito escolar. Era um sistema estratificado e regulado, além do ensino fundamental, que era restrito (ainda que possível) e diferentes tipos de escolas reproduziam a estratificação social. Cada segmento social teve sua escola, cada escola teve grupos de professores relativamente homogêneo. As políticas, mesmo a progressiva, centravam-se na expansão do acesso para superar as desigualdades sociais.

Em se tratando de Brasil, as medidas tomadas essencialmente nos últimos 15 anos para a universalização e correção das deficiências do acesso e permanência no sistema de ensino da educação básica buscaram favorecer essencialmente a continuidade dos estudos após a etapa do Ensino Fundamental, mediante ações políticas para a entrada no Ensino Médio. Simultaneamente, a demanda dos jovens por maior escolaridade diante das exigências do mundo do trabalho fez com que houvesse explosão das matrículas neste nível de ensino. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, o Brasil, em 1991 avançou de 3.772.698 matrículas no Ensino Médio para 9.169.357 em 2004, ano esse com maior registro (Brasil 2010).

Se, de um lado a população brasileira nas duas últimas décadas teve um crescimento de mais de 28%, de outro, o número de matrículas no Ensino Médio aumentou perto de 130%, no mesmo período. Se levarmos em conta o período de 1991 a 1999, verificaremos que enquanto a população brasileira cresceu em torno de 15% nesse período, o número de estudantes no Ensino Médio cresceu mais de 100%. No entanto, na última década enquanto a população brasileira continuou o seu ritmo de crescimento em torno de 13%, o número de estudantes no Ensino Médio nesse mesmo período teve um crescimento em torno de 8%. A análise desses números possibilita perceber que o investimento por parte do Estado Brasileiro na universalização do acesso ao Ensino Médio alcançou maior êxito na década de 90; nos anos seguintes, os dados não indicam otimismo e sim desinvestimento, conforme as tabelas que seguem.

Dados sobre a população brasileira, segundo contagem do IBGE

Ano	População brasileira	População do RS	População de CxS
1991	146.825.475	9.017.410	290.925
1996	157.070.163	9 634 688	325 694
2000	169 799 170	10 187 798	360.419
2006	188.298.099	10 582 840	399 038
2010	192.924.526	10.695.532	435.482

Fonte: em: <<http://www.ibge.com.br/censo>>. Acesso em: 10 abril 2011.

Após o aumento vertiginoso do número de matrículas registrado no ano de 2004, os anos seguintes não são de comemoração. Dá-se início a uma mudança desse quadro, percebe-se, inicialmente, uma queda geral nas matrículas, apontada pelas estatísticas educacionais conforme tabela abaixo. Nos anos seguintes, embora tenha ocorrido um leve aumento, não supera os dados de 2004.

Evolução das matrículas no Ensino Médio no período 1991-2009

Brasil e UFs Investigadas	1991	1993	1995	1997	1999
Brasil	3.772.698	4.478.631	5.374.831	6.405.057	7.769.199
RS	222.094	270.526	313.799	387.483	452.109
Caxias do Sul	5.693	7.940	9.443	12.264	14.587

Brasil e UFs Investigadas	2001	2003	2005	2007	2009
Brasil	8.398.008	9.072.942	9.031.302	8.264.816	8.337.160
RS	468.171	489.993	473.182	437.077	416.321
Caxias do Sul	15.391	16.275	17.323	16.702	15.436

Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>, Acesso em 22/04/2011.

Muitos são os questionamentos relacionados a esse desinvestimento. Castro (2001), ao analisar os números apresentados, indaga as razões que estariam motivando a queda de matrículas no ensino médio. Questiona se estariam relacionadas ao número de vagas, desinteresse dos jovens, desconexão com o mercado de trabalho, entre outros motivos.

Para Castro (2001), isso se deve a um conjunto de causas, a saber: a) a manutenção de um currículo abarrotado de conteúdos das mais diversas naturezas; b) a adoção de um mesmo vestibular para o ingresso em diferentes carreiras, o que acaba por nivelar todas as escolas; c) a precariedade do corpo docente, em especial no que concerne às áreas das Ciências Exatas; d) o pouco tempo para ensinar e aprender tudo que é previsto. É possível observar como essa situação aparece na evolução das matrículas na Tabela.

Entretanto, à medida que a escola foi se expandindo, torna-se um espaço de “intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens” (SPOSITO, 2005, p. 90). Esse processo exigiu que se construísse um ambiente de acolhimento a novas dinâmicas, sendo que por parte dos professores exigiu melhor preparação e contínua atualização.

Segundo Tomazetti et al (2012), a questão da crise, no entanto, não está restrita ao

Ensino Médio, mas à instituição escolar de uma forma geral. Sua dimensão socializadora baseia-se mais na capacidade do próprio aluno de criar mecanismos para se movimentar no sistema do que numa ação pedagógica dirigida à interiorização de hábitos, valores, modelos de conduta e princípios, quaisquer que sejam eles.

El funcionamiento de la escuela sobre el modo de una institución, que aquí no es evidentemente un modelo normativo, exige algunos prerequisites: un ajuste previo de los públicos escolares y de los maestros, la afirmación explícita de un principio educativo central, y la construcción explícita de un principio educativo central, y la construcción de una distancia cortada entre la cultura escolar y la cultura civil. Estas condiciones, que fueron las de la escuela republicana, no se establecen hoy con la misma certidumbre (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 60).

Segundo Canário (2006), Dubet e Matucelli (1998), as “mutações da escola” são definidas em nível central pela diversificação das modalidades, formas de acesso, massificação, hierarquização, pelo prestígio em termos da concorrência por empregos e, para muitos, o acesso ao Ensino Superior. Com isso se funde a imagem de crise dominante do ensino público e a desestabilização de uma desorganização, embora autores ressaltam que existe um esforço no sistema de expandir o acesso e absorver superlotação.

La masificación escolar quiebra el ajuste previo de las expectativas de los maestros y de los alumnos. Está también asociada a una diversificación de los objetos educativos. En fin, la masificación debilita las barreras entre la escuela y su entorno por la exigencia de utilidad social de los diplomas y por el peso de una cultura juvenil de masas. En este nuevo contexto, la escuela ya no puede ser percibida como una institución en el sentido que hevos evocado. De la misma manera, el establecimiento escolar ya no es solamente el eslabón de una cadena burocrática: está obligado a construir una “política” ajustando las prácticas de los docentes y de los alumnos y dándoles un cierto dominio de su entorno. La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruídas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra. En este universo diversificado, los actores deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 60).

Diante desse quadro, poderíamos compreender as relações que os jovens estabelecem com a escola de ensino médio a partir de três pontos. Para Fanfani (2000), entre o leque de possibilidades encontram-se: 1. A obrigação como sentido: não há outro jeito, o ensino médio é necessário; 2. A razão instrumental: deve-se estudar por uma razão puramente instrumental.

Preciso esforçar-me hoje nos estudos para ser alguém na vida amanhã e; 3. O amor ao conhecimento: paixão pelo conhecimento, energia poderosa para o êxito na carreira escolar.

Socialmente, no entanto, a última resposta talvez seja a mais referida por aqueles jovens oriundos de classes em que inexiste a preocupação com problemas relativos à sobrevivência. Em contrapartida, aos jovens excluídos ou que, cotidianamente, devam garantir as condições de subsistência, restam as duas primeiras possíveis respostas e, entre essas, mais a segunda. Porém, frente às dificuldades do dia a dia, a dimensão do sacrifício por e pela escolarização perde o sentido que deveria assumir, tornando-se “algo absurdo e literalmente impensável” (FANFANI, 2000, p.12-13).

Contudo, mesmo que a escolarização no nível médio configure-se, em tempos atuais, como sendo de expansão e de acesso quase que universal, há outras problemáticas em questão. Podemos citar, por exemplo, a permanência dos jovens na escola e o ensino de qualidade.

Ainda Souza (2003), em sua pesquisa com jovens estudantes da escola pública na capital paulista, destaca que o trabalho é percebido como local privilegiado para se aprender, e não só informações e técnicas relativas à função que exerce. O trabalho, acima de tudo, lhes proporciona conhecimentos gerais sobre o mundo, logo, é visto como uma oportunidade de desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos, assim como possibilidade de ampliar a sociabilidade.

No trabalho também existem organização, ordem e disciplina, ausentes da escola. A escola, por sua vez, só é reconhecida como espaço onde se pode ‘aprender’ na medida em que, entre suas paredes, ocorre uma intensa sociabilidade juvenil. O conhecimento escolar é tipo como “teórico” e desprovido de sentido, prevalecendo uma concepção instrumental da escola como emissora de certificados. Assim sendo, o ato de estudar descaracteriza-se e práticas como decorar matéria e “colar” tornam-se corriqueiras (SOUZA, 2003, p. 12).

Esvaziada a escola de suas finalidades educativas, por conseguinte desvalorizado o conhecimento escolar, cabe uma reconfiguração, com o propósito de promover a prática pedagógica por parte dos professores no intuito de motivar o aluno para o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Souza (2003, p. 10),

[...] a escola como instituição encarregada da transmissão, por meio dos conteúdos curriculares e pela própria relação pedagógica, de princípios fundamentais, normas e valores gerais da sociedade, além do conhecimento acumulado nos campos das ciências e das artes, ou seja, como instituição encarregada da conservação e da transmissão de uma cultura legítima. Por sua vez, a reprodução da herança cultural ocorre graças a uma ação voltada para o indivíduo, e essa ação educativa, em maior ou menor grau, possibilita tanto o ajustamento do indivíduo ao meio social (ou uma socialização) quanto a sua promoção, mediante o desenvolvimento do seu potencial de habilidades e capacidades.

Diante dessas atribuições imputadas à escola, no cumprimento das tarefas educativas, o sistema escolar tem sido avaliado e concebido por diferentes teóricos da Sociologia (tomado aqui especificamente em vista da área de interesse), ora como fator de reprodução da sociedade; ora como fator de manutenção do *status quo*. Althusser (1980) identifica a escola como “aparelho ideológico do Estado”; Bourdieu (1996), por sua vez, considera a escola como instituição eficaz para a conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. Ou ainda, contrapondo essas observações acima, Dubet (1997) rompe com essas observações e destaca que a escola vive um momento de desestabilização. Isso se dá diante da multiplicidade e da impossibilidade de conciliação de suas funções quer seja de educação, socialização e seleção. Tais funções decorrem da diversidade de interesses em oposição às ofertas, transformações desencadeadas pela massificação no sistema escolar (SOUZA, 2003).

A partir desse contexto, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEC/RS no ano de 2011 apresentou uma proposta de reestruturação do Ensino Médio, estabelecendo como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional.

O documento base contextualiza uma proposta educacional para o século XXI, com o intuito de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, um ensino que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade, sustentabilidade e com qualidade cidadã.⁷

7 Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014, p. 10, disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf, acesso dia 10/09/2012.

O projeto apresentado pela SEC/RS toma como base, o texto legal e apresenta o Ensino Médio como etapa final da educação básica, em continuidade ao ensino fundamental, com os seguintes objetivos:

- I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art.35).

Diante disso:

No Estado do Rio Grande do Sul, a etapa final da educação básica constitui-se com as seguintes organizações curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO - Tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania.

ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL - Tem em sua concepção a dimensão profissionalizante, constituindo-se na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido. Ao mesmo tempo, possibilita ao aluno ou à aluna o entendimento da infância em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO - A LDB prevê formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, atribuindo a decisão de adoção às redes e instituições escolares.⁸

Dubet (1998) afirma que uma das funções da escola é a educativa ou de produção. Para o autor, a educação escolar não visa somente a reproduzir uma cultura, ela vai além dessa atividade à medida que se identifica com um projeto maior; ou seja, à medida que busca

8 (Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 p. 10, disponível em:

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf, acesso dia 10/09/2012.)

esboçar e pôr em prática um modelo cultural e, desse modo, produzir um tipo de sociedade e de indivíduo. Segundo essa lógica de pensamento, a função da educação está intimamente ligada à ideia de constituir um sujeito ao tipo de sociedade que se deseja – logo, educação está relacionada à formação.

Contudo, a escola era considerada como uma instituição que transformava valores coletivos em personalidades individuais e que através da socialização podia ser essencialmente concebida como local de interiorização de normas e valores. Assim foi considerada pela sociologia clássica, a qual postulava a identidade dos atores do sistema.

Porém, não se admite que a integração das diversas funções da escola já não sirva para o processo de socialização, especialmente em sua dimensão de subjetivação. A escola deve ser estudada na perspectiva dos sujeitos que constroem sua experiência escolar e o quanto que são formados por ela (DUBET e MARTUCCELLI, 1998). Diante dessa perspectiva da escola, cabe aos atores sociais elaborar suas experiências, a partir das diferentes dimensões curriculares, ao passo que a unidade do mundo social não é dada de imediato, as situações escolares não são reguladas previamente frente às expectativas dos estudantes, mas são construídas no dia a dia pelos que a frequentam.

Desse modo, pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença dois fatores. Primeiro, as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, que produz alterações nos modos de organização do trabalho e das relações sociais; e a seguir, a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências dessa sociedade.

2.1 Os desafios para o Ensino Médio: A escola enquanto espaço de diversidade sociocultural

A nova identidade do Ensino Médio como etapa da educação básica de atendimento universal impõe uma mudança das práticas escolares. Eis aqui o grande desafio do Ensino Médio. A massificação e a universalização do acesso oportunizado pelas políticas públicas, associadas ao crescente acesso às redes mundiais de comunicação e, por conseguinte, aplainamento das informações na atualidade, colocam a escola e o professor do Ensino Médio diante de uma população que se apresenta como sintoma das modificações culturais vividas no mundo contemporâneo. Se, de um lado, os jovens percebem o impacto das diferentes

retóricas socioculturais as quais os levam a uma mudança no seu modo de ser, de se constituir, de estabelecer sentidos a essas experiências; da mesma forma, são eles os próprios agentes a construírem novos signos, diferentes formas de existir nos espaços sociais. Tais mudanças, à mesma proporção, têm influenciado a coletividade.

Conforme Oliveira (2008), a escola e aqui tratando especificamente o Ensino Médio, já não se apresenta como representante único e legítimo de uma cultura a ser transmitida. Para Abramovay & Castro (2003), tal monopólio da produção de significados não se faz predominar frente às múltiplas formas oferecidas aos jovens para construírem percepções sobre o mundo. Eles trazem à escola suas próprias linguagens e culturas, fazendo-se atores, sujeitos ativos na construção da forma de ser no espaço escolar e não apenas receptáculos de conteúdos transmitidos para memorização.

Nesse contexto, a cultura escolar e o processo de ensino vivenciado no Ensino Médio perdem lugar para as diferentes culturas que o jovem experiencia e que são diferentes das vivenciadas na escola. Na maior parte das vezes, a escola está fechada em si, não oferece espaços de abertura à criatividade, ao nomadismo, às inúmeras idas e voltas que têm caracterizado os espaços juvenis (PAIS, 2006).

Nas palavras de Dubet (1997, p. 223),

Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa.

Diante deste cenário no qual os jovens estudantes de Ensino Médio se encontram, a atuação professoral distingue-se das outras modalidades de ensino, principalmente daquelas que antecedem o ensino escolar, em vista de estar diante de um público que progressivamente se complexifica. Parece ser esse um dos aspectos do Ensino Médio a denotar a sua tão salientada crise e as dificuldades em conformar os jovens à cultura escolar.

Essa situação reforça a problemática de nossa investigação, ou seja, o Ensino Médio ainda se faz palco de práticas de longa duração, as quais nem sempre atendem à diversidade de interesses de seu público. Logo, os jovens alunos têm dificuldades em estabelecer relações de sentido com os saberes escolares.

Segundo Dubet (1997), com todas as características que requer a fase da vida em que se encontram os jovens, a escola se constitui como uma instituição ineficaz. De um lado, evidencia todo um processo de mutações, entendida por muitos como estado de crise; de outro, não consegue oferecer subsídios necessários aos jovens para a sua plena inserção no mundo do trabalho. Associa-se a esses fatores a falta de recursos humanos e materiais, para uma plena formação conforme as orientações curriculares, em que:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 22).

O que é comum no pensamento de diferentes autores como Dubet (1997, 1998), Canário (2005, 2006), Dayrell (2007), Sposito (2000, 2009), Esteves (2005), Matos (2003), Romero (2007), Tomazetti et al (2012), Souza (2003), entre outros, é que o Ensino Médio deveria integrar um sentido em si mesmo e possibilitar um espaço de convivência entre gerações e entre os próprios jovens.

Abromavay & Castro (2003) realizaram estudo em 13 capitais brasileiras, com relação à percepção de docentes e discentes sobre os objetivos do Ensino Médio, tanto da rede pública de ensino quanto da rede privada. Para os jovens participantes deste estudo, predominou a percepção de que a principal finalidade consiste em “preparar para o curso superior”, aparecendo em seguida a preparação para o trabalho. A primeira opção mencionada aparece assinalada por mais de cinquenta por cento dos jovens da rede pública, sendo que para aqueles pertencentes ao ensino privado essa opção supera os 70% na maioria das capitais pesquisadas.

Os professores, por sua vez, quando indagados sobre os objetivos principais do Ensino Médio, indicam em primeiro lugar a opção “preparar o aluno para a vida”, seguida de “preparar o aluno para o mercado de trabalho” e, como terceira, a opção mais assinalada, “preparação para o curso superior”.

Desse modo, segundo as autoras do estudo, tais resultados denotam a predominância no imaginário escolar de um discurso hegemônico, ou seja, aquele que acredita no Ensino Médio como via de mobilidade social, alcançado pelo mérito individual. No que tange aos alunos, apontam as autoras que a principal motivação diante do Ensino Médio não consiste na

busca do diploma ao final dos três anos de estudo, mas a busca por “diferenciação social” mediante o ingresso no ensino superior (ABROMAVAY & CASTRO, 2003).

Como se percebe nas palavras acima, sociedade e escola perseguiram os mesmos ideais o que proporcionava uma ausência de conflitos que pudessem afetar a identidade e as práticas docentes, amplamente respaldadas por uma autoridade inerente ao sentido do ato educativo: preparar as novas gerações para um mundo estável, regulado e previsível. Isso proporcionava um sentimento de segurança pessoal ao professor. No entanto, esses valores sociais e saberes ancorados no passado perdem a importância diante das novas configurações que se vivenciam nos contextos sociais e culturais na atualidade.

Segundo pesquisa desenvolvida por Tomazetti et al (2012), por meio da metodologia de grupos de diálogo, com jovens do Ensino Médio na cidade de Santa Maria/RS, eles mencionaram de forma incisiva as metodologias de ensino utilizadas por seus professores como uma dificuldade que encontram. Os jovens apresentaram argumentos para nomear suas dificuldades em uma sala de aula e a palavra “conteúdo” apareceu muitas vezes. Segundo relatório da pesquisa, a expressão “conteúdo”, indica que, tradicionalmente, no campo das metodologias pedagógicas, este foi definido como sendo o dever de ofício do professor. “Conteúdo é aquilo que o professor “passa”, “apresenta”, “transmite” aos seus alunos.

Em outra pesquisa desenvolvida por Schlickmann (2010)⁹, com 44 estudantes de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual na cidade de Caxias do Sul/RS, sobre o sentido em frequentar a escola média, os resultados apontam que o espaço pedagógico denominado “escola” exerce um papel determinante à medida que os jovens a caracterizam como um espaço importante para a constituição e consolidação plena de vida. Ou seja, *espaço importante para que sejam alguém*; a tal ponto que nenhum dos jovens respondeu que não gosta de frequentar tal ambiente formal de educação. Aqui, cabe referir, no entanto, os motivos que esses agentes consideram relevantes para frequentar a escola.

Assim, destaco, primeiramente, o interesse em determinados conteúdos curriculares (ou, como muitos referiram: matérias); seguido pelas figuras/pessoas de alguns professores; ainda, pela aprendizagem ou as possíveis aprendizagens através dos encontros com amigos, colegas e; por fim, da perspectiva de que, ao concluírem o ensino médio, possam tanto buscar trabalho quanto ter um futuro melhor. Aliás, as respostas relacionadas ao tempo futuro totalizam a maioria dos questionários, como exemplificam as afirmações de: “ter um futuro

⁹ Monografia apresentada ao Curso de Sociologia, junto ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Sociologia.

bom”, “ter um futuro brilhante”, “uma vida profissional”, “ter um emprego”, “se capacitar para o trabalho”, “ter mais oportunidades” e “subir na vida”.

Distintamente das respostas quanto ao futuro e à vida, o bloco das respostas ligadas aos processos de ensino e aprendizagem girou no âmbito da compreensão que o espaço pedagógico não só é importante como necessário; seja através da leitura, da escrita ou da apreensão das operações matemáticas. Manifestadamente, houve afirmações que primam pelo saber que cabe à escola ensinar “coisas” que não se aprende em casa. De forma negativa, porém, os jovens não deixam de perceber e opinar que algumas disciplinas são “sem nenhuma utilidade”; que “os professores são fracos” e “não têm jeito de ensinar”. Particularizando, a disciplina que os jovens consideram de mais valia para a conexão com o mundo (o que estão vivendo e seu futuro imediato) é matemática e, portanto, as demais, na sua maioria, pouco foram citadas em referência ao mundo da vida.

Noutra perspectiva de questionamento, quando perguntados acerca dos motivos pelos quais a escola não interessaria a eles, a maioria dos alunos atribui e/ou transfere a responsabilidade aos professores. Argumentos para isso, por exemplo, são aqueles que podem ser agrupados pela categoria “os professores só ensinam o que lhes convém”. Mesmo nessas situações, todavia, convém referir que o domínio de conteúdo e de metodologias condizentes com tais conteúdos, pelos professores, é apontado como atrativo para a frequência na escola; ou seja, os jovens “gostam quando o professor sabe explicar a matéria”. Tanto é que, a maioria, também, faz críticas e sugere que “os professores deveriam explicar melhor os conteúdos”, “dar aulas mais práticas”, que a “aula é interessante quando o professor prepara os alunos para o futuro”, “quando ele sabe ouvir o aluno”, “quando o professor tem ciência que está ajudando”.

Por mais que as afirmações acerca da relação entre os alunos e a escola sejam, prioritariamente, devido às negligências dessa última, houve um número reduzido de colaboradores que se responsabilizam quanto à falta de interesse em estar no ambiente escolar. Nesse caso, é necessário considerar que a desmotivação no processo de aprendizagem também passa pelos alunos, quer pela falta de empenho ou pela dificuldade em reconhecer que os processos de aprendizagem não são alheios a eles. Assim, muitos jovens reconhecem que “alguns não querem nada com nada”, ao passo que “muitas coisas dependem deles”, que “perdem as oportunidades que a escola oferece”, que “nem todos vão à escola para aprender” e, mais significativa nesse conjunto, que “se o aluno demonstrar interesse a escola ajuda”.

Quando questionados, de forma específica, sobre em que medida a escola contribui para planejar o futuro, os jovens foram unânimes em apontar que “sim”. Mas, não naquilo que

se aprende e, mais, na conclusão do Ensino Médio. A justificativa para isso encontra eco na interpretação dos jovens que a conclusão dessa etapa de escolarização é fator determinante para o ingresso no mundo de trabalho. Desse modo, percebe-se a escola é importante para o futuro, quase que exclusivamente, na medida em que possibilita o acesso ao mundo do trabalho. Portanto, a escola é o pontapé inicial para a realização do sonho de ser alguém na vida, por meio da alocação num posto de trabalho.

Segundo Dubet e Matucelli (1998), a frequência à escola e a vida na escola são marcadas pelos "rito de inclusão e exclusão", dos arranjos e dos prestígios que a instituição pode assegurar para o melhor acesso ao ensino superior e/ou postos de trabalho. As estratégias dos alunos tornam-se mais ou menos competentes, conforme a jornada de sua escola. Acentua-se o instrumentalismo escolar, o cálculo da utilidade de certos cursos (aqui especificamente a algumas disciplinas) e o investimento de tempo em determinadas tarefas, com vistas à sua utilidade social. Os estudantes do Ensino Médio tentam se firmar como sujeitos de sua socialização para selecionar as oportunidades educacionais que estão ao seu alcance. A forte articulação da experiência sobre a primazia da lógica da mobilidade social dos estudantes do Ensino Médio das classes médias opõe-se às possibilidades apresentadas pelos estudantes das classes populares em relação à perspectiva de futuro. A diversificação da experiência é reforçada e leva à diferenciação crescente dos indivíduos. A vida pessoal é afetada pelas exigências da escola, para as quais se está subordinado.

Percebe-se que as finalidades destacadas anteriormente, presentes nas diretrizes legais em vigor, ao enfatizarem o desenvolvimento da capacidade de "aprender a aprender", e as mudanças em curso, objetivam uma "adaptação flexível" às condições mutáveis ao mundo do trabalho, "não almejam a possibilidade de crítica e de mudança social, mas a adaptação à realidade que se fizer presente" (SOUZA, 2003, p. 33). Mais que isso, o que se vislumbra, na legislação e nas propostas para o "Novo Ensino Médio no caso específico no RS" confere a este nível de ensino um caráter eminentemente voltado para o ensino de técnicas e estratégias de inserção social, o que de outro lado pressupõe não a crítica social, mas a aceitação da realidade no qual se insere.

Conforme Carrano (2002), há determinada limitação e/ou ignorância por parte dos adultos – aqui representados pela escola -, que não conseguem levar em conta a materialidade social e o simbolismo que caracterizam as práticas juvenis. Permanecem num estado de mal-entendidos e de conflitos, que para o autor são desperdiçados pela falta de capacidade dos agentes escolares em absorver a multiplicidade das culturas juvenis. Nota-se, da leitura de parte significativa dos relatos dessa investigação, cujos dados serão apresentados na

sequência, que os jovens não se sentem reconhecidos como sujeitos *de* e *com* conhecimentos. Encontram-se na condição limitada de ser aluno, considerados por uma parcela expressiva de professores.

Nessa perspectiva, diversos autores já referidos acima, reconhecem a instituição escolar como um espaço privilegiado de possibilidades, potencialidades e sociabilidades juvenis e de conhecimentos. Porém, apesar de existir certa abertura, a escola ainda persiste no desconhecimento do mundo juvenil e de suas culturas¹⁰, que se constituem em fatores fundamentais no processo de incorporação desses sujeitos no próprio ambiente escolar.

As pesquisas acima relatadas possibilitam-nos pensar que é necessário um investimento no profissional de educação, com vistas a buscar uma reflexão em torno das práticas vivenciadas no cotidiano das escolas. O professor não pode confundir autoridade e autoritarismo na construção de regras claras no espaço da sala de aula. Dubet (1997) sugere que a escola recrie um quadro normativo de modo democrático, que defina direitos e deveres envolvendo toda a comunidade escolar. A geração adulta que forma a comunidade escolar ainda insiste no modelo tradicional e ainda pretende normatizar os corpos, hierarquizar saberes, homogeneizar os sujeitos, perdendo com isso a oportunidade de estabelecer, por meio da prática pedagógica uma relação de interação entre as gerações. Entretanto, há claros indícios de que a autoridade instituída no campo escolar está se transformando através das estratégias impostas pelos próprios jovens, que desafiam o professor continuamente.

Todavia, os propósitos prescritos na LDB 9394/96 bem como nos PCN's para o Ensino Médio (2000) têm em vista a constituição de habilidades e competências para o

10 O Ministério da Educação – MEC, atento às mudanças que vêm acontecendo na sociedade e buscando contribuir nos processos educacionais, bem como na orientação curricular faz referência à cultura juvenil, como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem, reportamo-nos a algo que teve e tem significado, que “fez e faz sentido”. Diante disso, a importância dos conhecimentos serem construídos de forma contextualizada. A contextualização visa a estabelecer uma relação afetiva entre quem aprende e o que é aprendido. Daí a necessidade da inserção de temas ligados às culturas juvenis no currículo e no cotidiano escolar; tornando os jovens parte integrante do contexto geral da escola. Apesar de o objetivo ser transcender a experiência imediata, o ponto de partida de qualquer aprendizagem sistemática deve ser o próprio mundo do aluno, quer dizer, seus interesses culturais, paixões, percepções e linguagens.

Tendo como premissa as diversidades regionais e a pluralidade de interesses dos jovens, é importante nesse sentido que a escola tenha conhecimentos sobre as preferências nas modalidades de esporte; estilos musicais, artísticos e culturais; os tipos de organização que frequentam, para que se possa desenvolver os projetos curriculares buscando a empatia com o coletivo dos alunos. Trabalhar com as culturas dos jovens enquanto conjunto de significados e comportamentos construídos pelos diferentes contextos sociais e culturais dos quais participam enriquece o processo de construção do conhecimento.

A inserção da cultura juvenil nas discussões em sala de aula e em fóruns específicos da escola, aliada ao desenvolvimento de projetos curriculares, estará (re)significando o espaço escolar, intensificando o processo de reflexão e crítica e promovendo a *aprendizagem*. Síntese do texto sobre *Cultura Juvenil na Escola* – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cult_juvenil.pdf, acesso dia 10/09/2012.

exercício da cidadania com flexibilidade, criatividade, capacidade de tomar decisões, bem como a resolução de problemas acaba sendo suplantado.

Percebe-se, pois, que as prerrogativas do Ensino Médio estabelecidas no arcabouço legal, pouco significado possuem para aqueles cujas condições materiais de existência demandam soluções urgentes para a vida diária, a qual não pode esperar pelo diploma universitário e nem mesmo pelo diploma do Ensino Médio. Conforme Oliveira (2008), as competências laborais são condição de sobrevivência para que esses alunos das camadas mais baixas da população prossigam seus estudos.

Sustentar que a escola está em crise¹¹, não significa que não exista um empenho por parte daqueles que estão diretamente envolvidos no processo educacional de irem à busca de alternativas para superar essa situação. Se, de um lado existe a ideia de se retornar ao passado, de outro existe em muitos a ideia de reconstruir a escola a partir daquilo que a constitui de fato no presente, na busca de propósitos e alternativas no seu interior e não fora dela, tampouco encontrar culpados ou inocentes.

2.2 A escola, a autoridade da palavra e a negação geracional

As questões levantadas nos itens anteriores levam-nos para outro fator presente na escola, essencialmente no Ensino Médio, a saber a crise da função social do professor na contemporaneidade. Esse fator já foi diagnosticado por Arendt (1992) e Benjamin (1975): *a crise ou o papel da autoridade e da experiência*.

Para Dubet e Matucelli (1998), na escola primária, a experiência é definida como fortemente estruturada por uma preocupação de integração institucional e individual. Predomina a autoridade do professor e o desejo dos alunos para identificar-se com ele e com o grupo de alunos. Isso constitui forte correspondência entre as regras da objetividade e da subjetividade escolar presente nos alunos. No ensino fundamental, a socialização tem precedência sobre a subjetivação que não emerge, mas que, de maneira pontual, produz a

¹¹ A ideia de crise, concebida não como a derrota final, mas como o momento de romper com os padrões tradicionais e de desestabilização da organização, o que pode estar na origem de uma nova conformação do que vinha sendo até dias recentes a instituição escolar. A escola em crise é aquela com objetivos claramente definidos, voltados a um público definido, instituição cuja função fundamental era de transmitir conhecimentos e perpetuar uma cultura por meio da formação das novas gerações. A crise da escola, que pode estar na origem de uma nova escola, é, portanto, uma hipótese que exclui tanto o conformismo quanto o desejo de restauração (SOUZA, 2003).

forma de "subjetivação". O desejo de integração motiva tão fortemente que a experiência de subjetivação não emerge penosamente, senão pela "desviação" em relação a modelos de grupo. Os autores mostram que isso significa que a escola primária é ainda sob a impressão dos papéis, uma instituição no sentido clássico do termo, como mostra também a experiência dos professores.

Por outro lado, a escola (secundária) caracteriza-se como o reverso do ensino fundamental. Há uma tripla ruptura, a saber: a) a entrada para um universo complexo normativo, em que a autoridade não é suficiente para estabelecer a legitimidade das normas; b) os estudos perdem suas evidências "naturais" porque o sentido do estudo e do trabalho não valem por si só, e as notas começam determinar o futuro social e, por fim, c) o colégio ignora a existência de uma cultura adolescente, paralela à cultura escolar.

Os estudantes constroem um "rosto" que é interpretado como subjetividades moratórias defensivas, frágeis demais para serem afirmadas. Em um único movimento, para serem eles mesmos, os adolescentes procuram fazer o que os outros não fazem. A subjetividade dos colegiais nunca se expressa de maneira direta, é sempre mediada pelos jogos de trocas apontando para a "abertura" para o exterior e para uma "proteção" da privacidade. A separação entre socialização e subjetivação é tal que a escola é vivida como espaço de um puro conflito entre professores e alunos. As faces do bobo-da-corte (conformidade para o professor) ou um palhaço (conformidade com o grupo) estão expressas principalmente nas escolas populares. A lógica do rosto é "acelerar" as diferenças de fundo social, cultural, econômico (DUBET e MATUCCELLI, 1998).

Ancorar-se na autoridade parece não ser mais um elemento que sustente a prática docente em seu cotidiano. Há algumas décadas, os professores amparados por modelos educacionais amplamente compartilhados por seus colegas e adotados por unanimidade, possuíam a certeza de que suas práticas estavam assentadas sobre uma convergência social de valores e saberes que deveriam ser transmitidos. Diante disso, a função simbólica da autoridade do professor apresentada essencialmente por intermédio do discurso carregava consigo todo um universo imaginário de transmissão das narrativas para a formação da geração seguinte.

Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais ... mas é também e antes de tudo transmitir um dom de palavra. É fazer passar de uma geração à outra a aptidão humana para falar, de modo que o destinatário da narrativa possa, por sua

vez, identificar-se como si e situar os outros a seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto (DUFOUR, 2005, p. 128).

Segundo Benjamin (2002), a narrativa associada à autoridade, está relacionada ao espaço e ao tempo do contar e do viver. Segundo o autor, o contar está associado ao viver, às características da experiência, ou seja, o vivido, o senso prático. Narrador é aquele que, ao contar, dá conselhos e comunica a sua experiência. O conselho é tecido na substância viva da existência e a essa se dá o nome de sabedoria. Assim, a autoridade do professor, como um narrador, também, ao narrar, narra a sua própria experiência ou é relatada pelos outros e incorporada às coisas narradas. Desse modo, a experiência adquire um caráter democrático, passa a ser contada e ouvida, logo, sendo incorporada às aprendizagens para a sua difusão.

Segundo Dufor (2005), em vista das mudanças nas formas de narrar, atualmente, há uma incomunicabilidade da experiência entre as gerações diferentes. Aconselhar não pode ser mais uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Nesse sentido, Fernandes (2008, p. 188) defende que:

A natureza do conselho mudou. A história não é mais vislumbrada como tecendo uma continuidade entre a vivência do mais experiente e a do menos. As narrativas hoje são, por definição, quebradas. Sempre a recomençar. Acrescento que a relação dos jovens com a mídia é uma das grandes responsáveis por esse recomençar, esse novo sempre mais novo que os que chegam depois já não conseguem trocar. É, ao que parece, em função dessa grande presença das mídias, que a ordem da experiência mudou, ou seja, a experiência não é mais transmissível de geração para geração, como era antes na narrativa tradicional.

Desse modo, diante das novas configurações da sociedade contemporânea, só pode compartilhar a experiência com quem ela está. Benjamin (1975) aponta que a narrativa clássica traria sabedoria prática de vida. No entanto, essa sabedoria prática já se modificou. Hoje, talvez, os jovens tenham mais sabedoria prática de vida, pois lidam com os recursos tecnológicos com maior destreza que os adultos. Por consequência, a transmissão geracional passa a ficar de lado, e o tempo dedicado a essa atividade se torna cada vez menor.

Em contrapartida, os referenciais simbólicos externos acabam estabelecendo uma espécie de conexão de onipotência para as novas gerações, a saber do jovem. Porém, o risco mais decisivo é o de ver desenvolver uma multiplicação considerável das competências em

uns e o crescimento da confusão nos outros pela perda progressiva da incumbência simbólica mínima (DUFOUR, 2005).

Segundo Dufour (2005), Souza (2003), Benjamin (1975 e 2002), Dubet (1997), Canário (2005), acerca da atual situação da escola o que é comum é a sua função formadora, formação de um indivíduo entre outras. A escola, então, não pode se limitar a ser um espaço de informação, pois a informação é característica da imprensa, é a forma de comunicação que está presente nas diferentes mídias digitais, de fácil acesso e disponível em todos os setores sociais. A informação trata essencialmente com os princípios da novidade, brevidade, inteligibilidade e, sobretudo, uma desvinculação, ou sem qualquer vinculação entre uma informação e outra. Tem como propósito tão somente comunicar o conhecimento puramente, sem vínculo entre a informação e o comunicante, sem que aquele que informa possa transmitir qualquer tipo experiência associado.

Conforme Benjamin (1975), a possibilidade de experiência depende do passado e da memória – a experiência é, sobretudo, um fato da tradição. Isso leva a confirmar a observação anterior assinalada na pesquisa desenvolvida por Tomazetti et al (2012) ao constatarem que, quando os jovens participantes da pesquisa observaram a ocorrência comum do erro nas exposições por parte dos professores, houve, em consequência, a perda da autoridade.

Se, de um lado os alunos identificam pobreza em experiências comunicáveis por parte dos professores em que a informação parece ter tomado conta da escola (Souza, 2003); de outro, são comuns as reclamações por parte dos professores de que os alunos que estão chegando à escola “não escutam mais”. Por óbvio se poderia pensar que, se não escutam, também “não falam mais”. Não no sentido em que teriam se tornado mudos, mas pelo contrário, a dificuldade posta é em relação a estabelecerem um diálogo integrado por um discurso que esteja organizado e que cada qual participe, de modo que existe alguém que fala e aquele que escuta (DUFOUR, 2005).

Contudo, muitos professores, mesmo diante do quadro que se apresenta, investem suas forças para tentar fazer os jovens encontrarem a sua posição de alunos. De fato, uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes consiste em posicionarem-se como representantes de um mundo comum àquele vivido por seus alunos, dada a diversidade cultural presente em sala de aula, advinda de uma progressiva massificação do Ensino Médio nos últimos anos. Somando-se a isso, temos ainda uma subjetividade juvenil que se modifica no mesmo ritmo das transformações sociais, produzindo novas formas de ser e agir nos espaços sociais.

[...] como os alunos foram impedidos de se tornarem alunos, os professores estão cada vez mais impedidos de exercer seu ofício. Há trinta anos, de reformas em reformas ditas “democráticas”, os responsáveis políticos e seus conselheiros, os especialistas em pedagogia, não param de lhes dizer que eles deviam abandonar sua velha pretensão de ensinar (DUFOUR, 2005, p. 136).

Segundo o autor referido acima, a autoridade do professor foi abalada e, mais grave ainda, foi subtraída quando o ex-ministro da educação francês (professor universitário) declarou no jornal *Le Monde* em novembro de 1999, que na escola não havia mais “alunos”, e que agora existia uma nova categoria “os jovens” e “estes querem é inter-reagir” (DUFOUR, 2005, p. 136). Se a denominação politicamente correta não é mais alunos e sim jovens, logo na escola não há mais alunos. Se não tem alunos, não há a necessidade de professores e, conseqüentemente, não há o que ensinar. Os professores, diante dessa situação, se denominariam “acompanhadores da aprendizagem”. Dadas as devidas proporções na comparação França/Brasil, o que se percebe é que as questões de declínio da autoridade docente, as questões geracionais fazem-se presentes nos diferentes espaços pedagógicos e educativos.

Diante das observações feitas por Dufor (2005), em relação ao ministro da educação francês, em que esse último coloca em questionamento a função social do professor, fica evidente a falta de comunicabilidade entre as gerações que se fazem presentes na escola. De um lado, estão os professores com seus saberes e com a sua função social; ou seja, transmitir os conhecimentos às gerações que ali se encontram. De outro, os estudantes, em sua maioria jovens, oriundos de diferentes grupos sociais, com diferentes culturas juvenis e, por fim, com diferentes modos de ser jovem.

Por tudo isso, a figura do professor encontra-se em crise. Uma situação em que suas antigas formas de atuar já não garantem os resultados esperados. Tentar amparar-se na autoridade já se mostra atitude ineficaz, fazendo com que muitos professores busquem a coerção como solução imediata na impossibilidade de lograrem sucesso por meio de outros dispositivos (DUBET, 1998).

Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 181),

Los docentes viven hoy una crisis estatutaria, pero no una crisis del oficio. Cada uno sabe que la escuela elemental ya no ocupa el lugar “sagrado” legado por la Tercera República y su leyenda. Además, los maestros son menos numerosos que los profesores. Pero el sentimiento de pérdida de consideración está lejos de ser masivo y uniforme. Vinculado a las trayectorias personales, al modo de

reclutamiento, al sexo, a los diplomas, a la edad, un “malestar” estatutario atraviesa el cuerpo de los docentes.

Conforme Arendt (1992), a autoridade é uma força externa e superior a quem a detém, e a autoridade do professor ancora-se na autoridade da tradição, na medida em que faz a mediação entre o velho e o novo, o seu próprio ofício lhe exige um respeito pelo passado. Contudo, esses referenciais já não são mais característicos da atualidade. Segundo Souza (2001), vivemos em um mundo que já não é estruturado pela autoridade, tampouco é mantido pela tradição, pois tradição remete à preservação.

Para Arendt (1992), a perda da autoridade que teve início na vida pública e política está no cerne da crise com a qual nos deparamos hoje, crise que também se faz presente na educação. Segundo a autora, autoridade está diretamente associada à responsabilidade pelo curso das coisas no mundo, à medida que é recusada pelos adultos, leva-os à recusa também das futuras gerações. Ou seja, uma vez que os adultos não assumem a sua responsabilidade pelas coisas do mundo, eles não poderiam se responsabilizar pelas futuras gerações. Afirma, ainda, que a perda da autoridade está ligada à rejeição da responsabilidade, logo, sintoma da insatisfação com o mundo ou, nos termos da autora, um “estranhamento do mundo”.

Contudo, a questão geracional ou a sua negação tem se tornado um dos dogmas marcantes que se encontra nas gerações atuais que frequentam a escola, impedindo muitas vezes o funcionamento do sistema educativo. Tudo isso, entretanto, se evidencia como se a aprendizagem para a vida social pudesse prescindir de qualquer orientação das gerações mais velhas. De fato, em muitos momentos torna-se visível em nossos dias a perda da ligação entre os mais velhos e os mais novos, como se vivessem em mundos completamente opostos, onde a construção da convivência entre docentes e alunos tem de ser efetivada não raras vezes pela arbitrariedade ou autoritarismo (DUBET, 1997).

Segundo Dufour (2005), do ponto de vista educacional, a ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade produziu um modelo de sociedade em que nada mais é cultivado. Uma geração não faz mais a educação da outra e, quando desaparece o motivo geracional da autoridade e, por conseguinte, da responsabilidade, não há mais educação, não há mais formação. Desse modo, segundo o autor, a escola na atualidade apresenta espantosamente apenas informações, curiosamente num período de universalização ao ensino, fato esse percebido pela primeira vez na história na maioria dos países, em que:

As instituições escolares (compreendida aí a universidade) se encontram numa missão de acolhimento de populações incertas na qual a relação com o saber se tornou uma preocupação muito acessória ou esporádica. No que concerne à educação, trata-se, sobretudo, de guardar os futuros desempregados pelo maior tempo possível e ao menor custo. Um tipo novo de instituição plástica, cujo segredo a pós-modernidade possui, a meio caminho entre alojamento de jovens e a cultura, hospital-dia e asilo social, assimilável a espécies de parques de diversão escolar, está se instalando sob novos olhos (DUFOUR, 2005, 148).

Enfim, a universalização do acesso ao ensino, a ampliação da oferta compulsória, o aumento do período de escolarização, as consequências ocasionadas pelas políticas públicas que se encontram em fase de experimentação, como também a perda da autoridade ou as questões geracionais presentes na escola, levam a crer que o que se tem hoje é a fabricação de um indivíduo subtraído da função crítica e suscetível a uma identidade incerta. Leva à constituição de um sujeito pós-moderno que não se encontra engendrado, no sentido em que ele se vê na posição de nada dever com as gerações futuras. Pelo contrário, tudo se passa como se tudo lhe fosse devido, já que ele foi lançado no mundo sem que se lhe pedisse sua opinião. Assistimos, assim, à invenção da primeira geração não-engendada (DUFOUR, 2005).

Capítulo - 3 AMPLIANDO HORIZONTES ACERCA DA PRODUÇÃO SOBRE JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: JUVENTUDE E EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Após a definição da problemática de pesquisa – expressa na questão: Em que medida o jovem estabelece relações de sentido quanto à experiência escolar vivida no Ensino Médio? - foi realizada a revisão de literatura em fontes bibliográficas e informações eletrônicas, com intuito de mapear a produção existente sobre a temática. Segundo Dayrell (2009), a produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço de inventariar sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência.

Pela sua natureza acadêmica, a presente pesquisa situa-se entre os diferentes conhecimentos da Ciência da Educação, mais precisamente no campo da Sociologia da Educação, constituindo um estudo interdisciplinar e, portanto, diferentes conceitos de campos de estudos se fazem presentes. São múltiplos os olhares, como afirma Dayrell (2003) e a premissa central está na concepção que compreende o jovem (sujeito da pesquisa) de modo afirmativo, mais que em sua condição de aluno ou de sua problemática social.

Destaco o entrelaçamento, em vista do caráter interdisciplinar das áreas de pesquisas, que estabelecem diálogo sobre questões sociais e, no caso específico aqui, acerca dos jovens com as suas diferentes perspectivas e incursões. Conforme Sposito (2003), a escola negligenciou por muito tempo o seu público, principalmente, os jovens e, em vista disso, o diálogo com eles. Os estudos acerca da juventude no Brasil no período de 1960 a 1990 estavam voltados principalmente para as questões políticas, de trabalho, estilos de vida, mas poucos sobre os processos educacionais (FORACCHI, 1972, MANNHEIM, 1978). Esses olhares monofocais dificultam estudos sobre juventude e educação e, também, sobre juventude e cultura.

Uma possível explicação para isso pode se situar no fato de que nas sociedades industrializadas, os jovens serem massivamente alunos, e a educação que recebem na escola ser considerada como a principal educação. Estar na escola é o ofício do aluno e a atividade central em torno da qual organizam seus cotidianos (STECANELA, 2010, p.26).

Minha inserção na escola de Ensino Médio e a proposição de um estudo acerca dos sentidos da experiência escolar de jovens estudantes de Ensino Médio de Caxias do Sul-RS tiveram como objetivo primeiro identificar as dinâmicas presentes neste nível de ensino, que não são fenômenos independentes e gerados em campos sociais distintos. Ao contrário, são fenômenos que se atravessam e, do ponto de vista analítico, são indissociáveis. Desse modo, pode-se afirmar que as experiências juvenis se constituem ou são construídas em interação contínua com as diferentes condições proporcionadas pela escola e seu entorno.

Em uma análise preliminar, o espaço urbano serve como pano de fundo por ser o lugar onde a produção e a circulação de diferentes experiências acontecem, onde são inventadas e reinventadas como um eterno vir a ser (*devir*), *nas e pelas* práticas culturais dos jovens exercidas na ocupação de seus diferentes tempos. Embora haja diversidade de discursos, estes se apresentam recheados de estigmatização e de rótulos, pelos quais os jovens são narrados. Contudo, esses discursos produzem diferentes estratégias para a vivência de suas sociabilidades e identidades, porque, ao mesmo tempo em que são produzidos, são produtores de aprendizagem para além da escola e assim, estabelecem um diálogo que se poderia chamar de silencioso com as aprendizagens formais do sistema de ensino que ora presenciamos (STECANELA, 2010).

A partir de diferentes interlocutores, a seguir, uma contextualização dos temas e conceitos implicados que possibilitaram a construção dessa investigação. Serão discutidos os fundamentos da Sociologia, enfocando a temática juventudes/jovens e, assim, aproximando-nos da temática das culturas juvenis, da educação e da escola.

3.1. Conceitualizações acerca da juventude¹²: o diálogo com diferentes autores

12 Juventude e adolescência – As faixas etárias reconhecidas pela sociedade moderna sofreram alterações, abandonos, retornos, supressões e acréscimos ao longo dos últimos séculos. Da mesma forma, as categorias sociais que delas se originam: os termos infância, adolescência, juventude, jovem-adulto, adulto, maturidade, idoso, velho, terceira idade e outros. No que se refere aos três momentos básicos do curso da vida social – nascimento-ingresso na sociedade, fase de transição e maturidade, muitas divisões e subdivisões foram criadas, recriadas e suprimidas ao sabor de mudanças sociais, culturais, de mentalidade, pelo reconhecimento legal e na prática cotidiana. Para o período de transição da fase de ingresso na sociedade para a maturidade, três termos aparecem com maior contundência, a saber: juventude, adolescência e puberdade. Esses termos fazem referência a um tipo de transformação que o indivíduo sofre ou percebe nas fases da vida. Diante disso: - as ciências médicas criaram a concepção puberdade – referente à fase de transformações no corpo que era criança e que está se tornando maduro; - a psicologia, a psicanálise e a pedagogia criaram a concepção de adolescência, relativa às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto; - A sociologia costuma trabalhar com a concepção de juventude quando trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do adulto (GROPPO, 2000, p. 13, 14). Contudo, para o presente trabalho será tomado juventude como categoria social, pois, acima de tudo, é o sistema sócio-cultural e econômico que

Desde o início do processo de elaboração da presente tese, inserida nos campos da Educação e Sociologia da Educação, cujo objetivo geral foi identificar o sentido da experiência escolar de jovens, foi necessário traçar algumas definições. As expressões juventude, escola, sentido, experiência, geralmente nos remete a noções correntes *no* e *pelo* senso comum. Desse modo, tais definições são os recortes teórico-reflexivos que servem para constituir esta tese.

Em se tratando de fontes, inicialmente foi pesquisado o banco de teses e dissertações depositadas na biblioteca virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Como segundo passo, acessou-se à pesquisa *Estado do Conhecimento: Juventude e Escolarização*, coordenada por Sposito (2000), que é um inventário sobre a produção discente sobre o tema, no período de 1986-1998 e *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social* (1999-2006, vol. 1 e vol. 2), também coordenada por Sposito (2009).

As consultas foram realizadas ao longo dos anos de 2009 e 2010. Escolhido o ícone *index educ-periódicos tecno-científicos* e utilizando os descritores educação, juventude, cultura juvenil, experiência escolar, significações acerca da escola, juventude e ensino médio. Foi encontrada uma vasta produção, o que revela que a temática é de interesse de pesquisadores, de diferentes instituições de ensino superior no Brasil.

Conforme Sposito (2009, p. 17),

O tema *Juventude* alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país. Iniciativas também observadas nesse período, em um primeiro momento nas prefeituras e posteriormente em âmbito federal, tentam trazer para a arena pública novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de ação e de interlocução política. Há, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e de concepções em torno da questão juvenil no país.

Muitos estudos de inspiração histórica ou sociológica salientam hoje as flutuações que podem resultar, conforme as épocas e as sociedades, da definição das diversas idades da vida, destacando nessas principais etapas o que é denominado de a ‘invenção da juventude’. Este

determina o início, o final, os períodos de transição de cada fase da vida, relacionada à posição que o indivíduo ocupa dentro da estrutura social, e não dos fenômenos biopsicológicos relacionados a essa idade.

conceito se configurou no decorrer da época moderna, em correlação com o aumento da distância entre o mundo adulto e infantil e, ainda, com o desenvolvimento da escolarização.

De fato, as mudanças ocorridas nos diferentes períodos históricos figuram a infância como uma idade específica que requer um tratamento educativo apropriado. A escola foi concebida pelos educadores do século XVII como um lugar de edificação moral e, ao mesmo tempo, de formação intelectual. A ideia de adolescência foi constituída em período mais recente, diferenciando-se da juventude, que corresponde a um período de transição, mal delimitada, porém, ao que tudo indica cada vez mais extensa, e que ocupa um lugar de importância no imaginário social.

Os primórdios da Sociologia da Juventude contaram, na França, com as contribuições de Edgar Morin com a obra 'O espírito do Tempo' (primeira edição em 1962). Esse foi um dos primeiros pensadores a evidenciar a importância crescente do fenômeno juvenil e da cultura a ele associada, cultura que, a partir dos anos 60, insere-se profundamente na cultura de massa e que se revelou capaz de reorientá-la (FORQUIN, 2003). Contudo, essa abordagem foi imediatamente alvo de críticas por parte, principalmente, dos sociólogos da reprodução¹³. Estes reconhecem que a adolescência foi inventada pelos adultos para sobre ela exercer controle social, assim como as noções de juventude e velhice, são construções sociais que têm como função estabelecer uma ordem, que coloca cada um em seu devido lugar, respeitando limites sociais invisíveis. Isso significa que, em toda sociedade, as divisões entre as idades são arbitrárias, sendo objeto de uma luta de classificação que suscita manipulações permanentes.

Assim, pesquisas que apresentam abordagem biográfica, utilizando indicadores objetivos de entrada na vida adulta tais como o final dos estudos, o acesso a um primeiro emprego, a instalação num domicílio outro que não o dos pais ou, ainda, o casamento, evidenciam hoje, ao mesmo tempo, as defasagens que existem geralmente entre essas diversas agendas e a sua diferenciação conforme os meios sociais. Entretanto, o que sobressai globalmente das pesquisas em muitos países é a ideia de prolongamento da juventude. Isso porque o ingresso no mundo do trabalho é cada vez mais tardio, a fase de transição profissional (uma inserção profissional em várias etapas) torna-se mais longa, a saída do domicílio familiar é postergada, a experiência do casamento e das novas formas de vida de

¹³ De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997), reprodução cultural é o processo social pelo qual as culturas são reproduzidas através de gerações, sobretudo pela influência socializante de grandes instituições. Bourdieu aplicou o conceito, em especial, a maneira como instituições sociais, como as escolas, são usadas para transmitir ideias culturais que servem de base e dão respaldo à posição privilegiada das classes dominantes ou governantes. A reprodução cultural faz parte de um processo mais amplo de reprodução social através das quais sociedades inteiras são constituídas por um processo que, invariavelmente, envolve mudanças culturais, estruturais e ecológicas.

casal é adiada e, de maneira mais geral, ocorre uma alteração da nitidez das fronteiras entre as idades (FORQUIN, 2003).

Para Forquin (2003), esses fenômenos apresentam uma coerência de conjunto. Não se trata de um simples mecanismo de adiamento por parte dos jovens, mas de fato, é toda a forma de entrada na vida adulta que se encontra profundamente redefinida. Vários fatores parecem contribuir para essas mudanças, entre os quais o autor menciona o fenômeno de inflação e de desvalorização social dos diplomas, as alterações dos comportamentos femininos e a “juvenilização” da sociedade. Ocorreu a valorização e a celebração da juventude, erigida como referência e modelo por todas as categorias de idade, às custas de um desinteresse pelos valores de conformidade, estabilidade, responsabilidade, os quais são tradicionalmente associados à ideia de maturidade.

No que diz respeito a esse fenômeno de “juvenilização” da sociedade e de atenuação das delimitações entre as idades, uma aproximação e um contraste podem ser estabelecidos com o diagnóstico, tanto da ocorrência de um desaparecimento da infância como de uma infantilização da condição adulta pelo efeito uniformizador da cultura televisiva. Entretanto, essas reflexões quando acrescidas da preocupação com a erosão de tabus e o fato de que as crianças tenham, por meio da mídia, acesso livre aos segredos que constituíam antes somente o mundo adulto, inscreve-se tipicamente em uma visão cultural pessimista (FORQUIN, 2003).

Uma concepção bastante ampliada de jovem é apresentada por Feixa (1999), que sustenta que a condição jovem se manifesta de modo diferenciado segundo o tipo de organização social adotada pelo homem, permeado pela sua história. Assim, a define como uma construção cultural mediada pelo contexto e pelo momento histórico:

[...] la juventud aparece como una ‘construcción cultural’ relativa en El tiempo y en el espacio. Cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. [...] Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distinguan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad (FEIXA, 1999, p. 18).

Desse modo, segundo Feixa, a existência social do jovem, em qualquer meio social ou período da história humana, deve ser observada a partir das condições sociais e imagens

culturais que se identificam especificamente com o mundo juvenil. De forma não diferente, Pais (1993, p. 29) aponta que “[...] a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”. Portanto, pode-se entender que a noção de infância, juventude e mundo adulto resultam da história e variam segundo os grupos humanos. Dessa forma, as relações que se estabelecem entre as gerações se distinguem de forma variada em diferentes tempos e nos diversos espaços sociais.

Do mesmo modo que Feixa (1999) e Pais (1993), Groppo (2000) também sinaliza para a necessidade de a juventude ser entendida como uma categoria social, o que significa que, mais que uma faixa etária ou uma classe de idade, em seus limites cronológicos (13-20, 17-25 e 15-21), ela é, antes de tudo, uma representação sociocultural e uma situação social:

[...] a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. Na verdade, outras faixas etárias construídas modernamente poderiam ser definidas assim, como a infância, a Terceira Idade e a própria idade adulta. Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também e, principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas (GROPPO, 2000, p.7-8).

A tentativa de demonstrar a categoria social juventude, diferenciando-a das demais, é salutar para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, seja para seu funcionamento, seja para suas transformações. Portanto, por meio do acompanhamento das metamorfoses, seja dos significados ou das próprias vivências histórico-sociais da juventude, tem-se um recurso para o entendimento das transformações da modernidade em diversos aspectos como, por exemplo: a arte-cultura, o lazer, o mercado de consumo, as relações cotidianas, a política não institucional, etc.

Por certo que os jovens nem sempre expressam valores, atitudes e padrões de comportamento correspondentes àqueles da cultura dominante. As culturas juvenis surgem sob determinadas condições e, cada vez mais, pelas mudanças sociais, podendo desordenar a integração das pessoas no mundo adulto pelo processo de industrialização e de desemprego, para citar dois exemplos. Também, colaboram o crescente pluralismo, diversidade e estímulo a novas ideias e estilos de vida *nas* e *das* sociedades contemporâneas. Nessas, o cotidiano está sujeito a trocas sociais postas em movimento de forma acelerada, o que faz com que as

condições de vida, trabalho, estudo e a própria ideia de normalidade estejam em constante transformação. Não é de estranhar, portanto, que esses processos tenham enormes consequências para os jovens, porque é esse público que está no gargalo entre consumo, relações interpessoais e educação. Enfim, as características centrais dessas transformações em curso, numa sociedade do conhecimento, estão relacionadas diretamente com os processos de flexibilização e individualização (SIMMEL, 2006a; GIDDENS, 1991; BAUMAN, 1998; ELIAS, 1994; MAFFESOLI, 2001).

A esse respeito, alguns pensadores manifestam-se observando que a maioria dos indivíduos continua dependendo de diferentes instituições para a constituição/construção de formas de vida/identidade. Todavia, esses diferentes modos de ser têm se produzido e desenvolvido através de decisões, cada vez mais individuais, por via de processos de experimentação em diferentes ambientes.

A errância é coisa do tipo que, além de seu aspecto fundador de todo o conjunto social, traduz a pluralidade da pessoa, e a duplicidade da existência. Também exprime a revolta, violenta ou discreta, contra a ordem estabelecida, e fornece uma boa chave para compreender o estado de rebelião latente nas gerações jovens das quais apenas se começa a entrever o alcance, e cujos efeitos não terminamos de avaliar. [...] Assim, ainda que não tenha consciência de si próprio, a *fortiori* se ele não se verbaliza como tal, o nomadismo pode ser considerado como uma expressão da exigência de que se tornou ponto de discussão. A preocupação com a vida marcada pelo qualitativo, o desejo de quebrar o enclausuramento e o compromisso de residência próprios da modernidade são como momentos de uma nova busca do Graal, representando outra vez simultaneamente a dinâmica do exílio e a da reintegração (MAFFESOLI, 2001, p.16).

As decisões em nível individual continuam, no entanto, atravessadas por condicionantes sociais, como sua formação cultural, social e econômica, que são significativos na distribuição de possibilidades. Conforme Maffesoli (2001, p. 16 e 17), o nomadismo juvenil justifica-se porque os jovens se percebem situados em um mundo “estranho/estrangeiro” e nele se inserem de formas alternadas: ora respondendo de maneira organizada e programada; ora, de tempos em tempos, de forma “insidiosa, desordenada e insolente”, o que expressaria a recusa às imposições de um contexto que envelhece e o desejo de se distanciar dele, definindo outros lugares por onde “escapar”. Do ponto de vista analítico, afirma-se que os jovens são nômades porque ocupam a cidade, numa circulação transversal e desordenada, que explode os limites da espacialidade urbana. Pode-se até arriscar e reconhecer que os jovens são desbravadores urbanos.

Isso pode ser representado pela capacidade do jovem, nos dias de hoje, de dar conta de múltiplos influxos – sons, imagens, leituras – de forma alternada (que pode ser traduzido no ver TV, depois ler jornal e, em seguida, estudar e acessar a Internet) ou de maneira simultânea (ouvir música, ao mesmo tempo em que assiste TV, que fala ao telefone, que estuda e utiliza a Internet). São nômades na busca por pertença fora do *locus* de origem e nas cisões dentro dos contextos em que circulam. Nômades nas rupturas com a escolaridade e seus espaços formais, por vezes calcadas em normas autoritárias, expressas em valores individualistas e na exclusão do “outro”, do diferente no rol de referências.

Há uma referência à cultura dos jovens, enquanto conjunto de significados e comportamentos construídos pelos diferentes contextos sociais e culturais, dos quais participam, no processo de construção do conhecimento acerca de tal cultura. Aqui, manifesto, mais uma vez, que é essa cultura particular que me interessou investigar. Um público que muitas vezes nem sabe ao certo por que está onde está, estando mais interessado em fazer valer um discurso. No caso específico de Caxias do Sul, cidade em que atuei, isso se evidencia ainda mais em vista de ela ser uma cidade em que se prioriza essencialmente o mundo do trabalho, conforme anunciado no primeiro capítulo e que também será discutido no quinto e sexto capítulo.

Historicamente, a noção de cultura juvenil aparece como uma conceitualização na Sociologia, entre as décadas de 1950-1960, principalmente pela aparição dessa categoria social na cena pública mundial em diferentes frentes de atuação (política, cultural, etc). Conforme Edgar & Sedgwick (2003), houve o reconhecimento do fato que a cultura das pessoas jovens, especialmente no final de sua adolescência e próximo dos vinte anos, difere da forma de estar no mundo e das coisas de seus pais e de seus professores. E, tais diferenciações entre jovens e demais segmentos sociais, evidenciaram, ao lado de outros, que o agir era igualmente diferenciado. Aliada a essas diferenciações externas, está a conceitualização de juventude que não se encerra em esquemas modulares tendentes à homogeneização interna. A pluralidade e as circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem. Nesse contexto, a diversidade presente no cotidiano nem sempre encontra correspondência nas representações existentes na sociedade sobre a juventude e é comum que essas sejam ancoradas em modelizações sobre o que seria o jovem típico e ideal.

Porém, ao contextualizar a sociedade atual, a caracterização do perfil da juventude contemporânea, invariavelmente, deve-se levar em conta o nomadismo. Tal noção pode ser apreendida, em seu sentido literal, como deslocamento espacial e geográfico ou, mesmo de

“descentramento”, “des-espacialização”. Ainda, conduz-nos a pensar numa ampliação em direção a uma mobilidade temporal: viver tempos de passagem, de alternância momentânea, de simultaneidades. E, por fim, também, pode fazer com que suponhamos a existência de um nomadismo de percepção: absorver fluxos, filtrar, aparar e equacionar os inúmeros ambientes que resultam de uma vida cotidiana tensa e intensa, permeada pela relação com a escola e também conectada a tradicionais e recentes mídias. Enfim, que os jovens são depositários do *novo*:

A razão do apreço pelo novo e pelo excepcional reside na “sensibilidade para a diferença”, que há na constituição de nosso espírito. O que nossa consciência absorve, o que desperta nosso interesse, o que deve estimular nosso dinamismo precisa de alguma maneira se desprender do óbvio, do cotidiano que habita em nós e fora de nós (SIMMEL, 2006, p.45).

Também acrescentamos, como válidas, as reflexões de Elias (1994), o qual sistematizou o problema da relação entre indivíduo e sociedade, ao constatar que a busca por padrões de comportamento tornava-se cada vez mais constante na sociedade europeia ocidental, entre os séculos XIII-XVIII. Para esse autor, a preocupação da referida sociedade com os costumes à mesa, com as manifestações de agressividade, por exemplo, foi estendida a inúmeras gerações ao longo do tempo, numa determinada direção (de vergonha e constrangimento), distinguindo grupos sociais e, posteriormente, o indivíduo de outros segmentos e de outras gerações. Isso, não apenas no contexto histórico analisado por Elias (1994), mas também revela que os indivíduos de uma geração, ao nascerem, ingressam no processo civilizador ‘adaptando-se’ a um padrão de comportamento construído. Além de perpassar todo o processo social de formação da consciência e dos hábitos sociais das gerações precedentes.

Assim, os padrões sociais de autorregulação são transmitidos de uma geração para outra. Mas, a autorregulação e, também, a busca de novas emoções que o indivíduo experimenta e desenvolve dentro de si e em contato com o social, tornam o indivíduo único e são peculiares de cada geração e, por conseguinte, específicas de cada sociedade. Ao considerarmos a vida de cada um como base do conflito entre o indivíduo e a sociedade, compreende-se que:

A divergência mais abrangente e profunda entre indivíduo e sociedade não me parece que está ligada a um só tema de interesse, e sim à forma geral da vida individual. A sociedade quer ser uma totalidade e uma unidade orgânica, de

maneira que cada um de seus indivíduos seja apenas um membro dela; a sociedade demanda que o indivíduo empregue todas as suas forças a serviço da função especial que ele deve exercer como seu integrante; desse modo, ele também se transforma até se tornar o veículo mais apropriado para essa função. Não há dúvida que o impulso de unidade e totalidade que é característico do indivíduo se rebela contra esse papel. Ele quer ser pleno em si mesmo, e não somente ajudar a sociedade a se tornar plena; ele quer desenvolver a totalidade de suas capacidades (SIMMEL, 2006a, p.84).

O processo de individualização está relacionado com a problemática da interdependência indivíduo e sociedade; mais especificamente, com a crescente especialização dos indivíduos nas sociedades. Isso não significa que o indivíduo está traçando um caminho livre de qualquer restrição; pelo contrário, desde a infância ele é constantemente condicionado pelos outros a desenvolver graus elevados de autocontrole em função das regulações sociais. Essas, por sua vez, vão se sedimentando nas sociedades humanas e configurando grupos, tribos e instituições com comportamentos e *habitus* diferenciados e portadores de certo poder diluído numa formação social específica (MAFFESOLI, 1987; PAIS, 2004; BENDIT, 2008).

Se os indivíduos são condicionados socialmente, ao mesmo tempo, pelas suas autoimagens e por aquelas que lhes são atribuídas pelos demais indivíduos com quem se relacionam e, ainda formam grupos sociais, eles se ligam uns aos outros numa pluralidade de expressão da vida em sociedade. Isso significa reconhecer que a relação entre sociedade e indivíduo só pode ser compreendida se considerarmos ambas em interdependência, em mutação e processualidade e não como duas entidades opostas ou sobrepostas, pois:

O asseguramento da existência, a aquisição de novas propriedades, o desejo de afirmar e expandir a própria esfera de poder, a defesa das posses conquistadas – estes são impulsos fundamentais para os indivíduos, impulsos a partir dos quais ele pode se associar de modo conveniente a muitos outros indivíduos, a seu gosto (SIMMEL, 2006a, p.41).

No entanto, o conceito de individualização permite alguns procedimentos teórico-metodológicos, que colaboram disponibilizando outras possibilidades de análise, da juventude como categoria social e sua identificação no leque das diferentes manifestações culturais da sociedade. Desse modo, as transformações próprias dos processos civilizatórios edificam-se nas inesperadas relações sociais produtoras de diferentes comportamentos,

habitus e agrupamentos sociais. Assim, proporcionam representações que os indivíduos têm de si e do meio cultural onde vivem.

No processo de construção de identidades, “o autoconhecimento – invariavelmente é uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros”. Portanto, *interagir* com o grupo e o ambiente de aprendizagem consiste na significação desses momentos de busca e consolidação de valores comuns às juventudes (SIMMEL, 2006a, p. 14 e 15).

Nesse sentido, vale destacar que os contextos são diversos, e que a construção da identidade vai depender das interações estabelecidas, assim como das condições disponíveis para isso.

A partir de agora, nossa problematização se dará com o conceito de cultura, uma vez que tal dimensão social tem sido um dos canais mais utilizados para a interlocução com a juventude e por onde essa tem expressado as suas expectativas e esperanças. Também permite a compreensão de mundo e de sociedade, nas quais os jovens estão e se inserem. Embora reconhecendo a amplitude das dimensões que a categoria cultura abrange, consideram-se alguns elementos necessários à compreensão do processo de identificação juvenil, porque o termo cultura estende-se a muitas outras áreas, seja de ordem material ou simbólica, como a política, religião, ciência, economia etc. Entretanto, desse conceito, interessa-nos aquilo que diz respeito à reprodução e à permanência da sociedade no tempo, particularmente, o processo de transmissão cultural e a sua relação com a condição juvenil.

Se cada sociedade cria suas expectativas em torno da juventude, procurando imprimir nessas suas normas, valores, crenças e modos de comportamentos, igualmente vislumbra-se através desse investimento a sua continuidade no tempo. Para isso, existem os processos educativos, formais ou não, através dos quais a juventude vai assimilando ou resistindo aos bens culturais que lhes são apresentados ou, por vezes, impostos. As realidades em que ocorrem tais processos são as mais diversas e complexas possíveis e, mesmo numa única realidade, ou seja, num determinado contexto sócio-histórico, é possível que diversos processos e experiências estejam acontecendo simultaneamente, o que possibilita aos jovens alternativas múltiplas de identificação. Assim,

O processo de identificação ocorre num mundo de complexidade, de possibilidades e de escolhas que se efetivam como a adesão ou combate aos constrangimentos a que os sujeitos estão submetidos. O ‘eu’ é relacional e móvel, se redefinindo continuamente como resposta a uma dinâmica social que exige uma multiplicidade

de linguagens e relações para a produção das identidades (CARRANO, 1999, p. 19).

Desse modo, dedicar-se a temas que aproximam conceitos como o de identidade e cultura, remete a dificuldades pelo fato de que discorrer a esse respeito e apresentar conceitualizações de maneira segura é estar ciente que, tanto o conceito de identidade quanto o de cultura são diversos - podendo, inclusive, serem conflitantes -, e se apresentam como perturbadores. Mesmo assim, entendemos que, em última instância, tais conceitos estão intimamente associados, todavia:

Não se pode pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte dos processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas (CUCHE, 2002, p.176).

Na medida em que nos propomos a estudar acerca da cultura juvenil e cientes de que envolve processos de identificação marcados pelo nomadismo, estamos também tratando de aspectos culturais, de representações do simbólico, dos movimentos e transformações. Isso tudo se concretiza na incessante construção de identidades diferenciadas, com a descoberta de outros modos de agir em função de sua nova posição-de-sujeito, na tentativa de distinguir-se e afirmar o sentimento de separação, no presente, com aquelas identidades que ficaram no passado.

Nesse cenário em que as representações se apresentam sob as diferentes identidades e sobre suas composições¹⁴, os conceitos necessitam de funcionalidade para assim poder comunicar as formas pelas quais significamos o mundo e as sociedades através de seus problemas, questões e discursos, tendo em vista o estabelecimento de laços sociais. Assim, faz-se necessário, entender a complexidade, a interrelação e a multiplicidade dos diversos campos do saber. Além disso, cabe perceber que, concomitantemente, há uma divergência

¹⁴ Representações entendidas também como significações, conforme Castoriadis (1982, p. 411): “As significações não são, evidentemente, o que os indivíduos se representam consciente ou inconscientemente, ou aquilo que eles pensam. Elas são aquilo, mediante e a partir do que os indivíduos são formados como indivíduos sociais, podendo participar do fazer e do representar/ dizer social, podendo representar, agir e pensar de maneira compatível, coerente, convergente, mesmo se ela é conflitual (o conflito mais violento que possa dilacerar uma sociedade ainda pressupõe um número infinito de coisas “comuns” ou “participáveis”)”.

entre os elementos sociais e culturais no processo de individualização, pois estabelecem diferentes matrizes disciplinares. Mesmo assim, o que se quer proceder, aqui, é justamente abarcar sua complexidade nos estudos interdisciplinares.

A categoria "identidade" vem adquirindo relevância nos ciclos acadêmicos, devido à procura de redefinição do conceito de cidadania na sociedade contemporânea. Em termos analíticos, é utilizada para auxiliar na compreensão de problemas diversos, mas que remete às mesmas origens, com nas diferentes áreas do conhecimento. A situação de crise e/ou crises vivenciadas na atualidade está intimamente ligada ao conceito de identidade. Conforme Hall (1998, p.07), "A chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência, que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social". O mesmo autor ainda defende a teoria das múltiplas identidades percebidas como um processo. Nesse processo, os indivíduos estão em contínua formação, sendo representados ou interpelados pelos sistemas culturais que os cercam. Definida histórica e, não biologicamente, a noção de sujeito corresponde a

[...] identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas por que construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 1998, p.13).

Nesse sentido, a categoria de identidade é constituída a partir da pluralidade oriunda das percepções de uma pluralidade anterior ou condicional, a saber, a social. Assim, a legitimação de uma identidade como sendo una, inevitavelmente, nos conduz à negação dos múltiplos processos históricos e culturais que permitem, muito pela diferença entre si, que falemos em identidades: "O fato de que o indivíduo aspire a se tornar pleno em si mesmo é algo que não precisa de modo algum ser equiparado ao egoísmo", defende Simmel; mas pode, prossegue o autor, "ser um ideal objetivo, no qual sua felicidade não é questionada a partir de seu sucesso e de seu interesse pessoal no sentido mais restrito, e sim a partir de um mundo suprapessoal, no qual a personalidade se realiza" (SIMMEL, 2006a, p.85).

Todas as questões levantadas até aqui, não esgotam as possibilidades de entrelaçamento teórico. Porém, expressam, em parte, a representação que se tem sobre a juventude e fornecem alguns elementos para o exercício de uma compreensão mais crítica e, indispensavelmente, contextualizada de seus processos de identificação, de modo a evitar ideias pré-concebidas e errôneas. Segundo Groppo (2000), as definições de juventude sempre oscilaram entre o critério etário, herança das definições médicas e psicológicas, e o critério sócio-cultural, mais afeito às Ciências Sociais, à Antropologia e à Psicologia Social.

Souza (2003), por sua vez, ao refletir sobre a juventude como tema de investigação, considera que o jovem deve ser compreendido sempre dentro de sua teia de relações sociais, econômicas, e jamais distante do meio sociocultural no qual se constitui. De outra forma, sua representação seria algo abstrato, desvinculado do real e, portanto, desprovido de significado:

A juventude deve ser encarada, pois, como categoria histórica. Isso implica não falar genericamente da juventude como se fosse um bloco homogêneo, mas sim uma categoria segmentada: estudantes e não estudantes, trabalhadores e não trabalhadores, homens e mulheres, moradores das grandes e das pequenas cidades ou ainda zona rural. A condição juvenil, portanto, não só varia de sociedade para sociedade, mas no interior de uma mesma formação social ao longo do tempo, de grupo para grupo ou de classe para classe (SOUZA, 2003, p.45-46).

Na mesma linha de raciocínio, Abramo (2005) sinaliza para o caráter de variabilidade que essa concepção assume socialmente, podendo ser bastante distinta quanto ao tempo de duração dessa etapa, tendo em vista a representação que seus conteúdos assumem num dado contexto e localidade. As significações e *status* atribuídos pelos diferentes atores àqueles que experimentam esse lugar ou entre-lugar social estará vinculado, sem dúvida, aos diferentes segmentos existentes em cada sociedade. Em seu estudo, a fim de remontar às origens da concepção de juventude, definida como categoria social, a autora recupera aspectos sócio-históricos relevantes, dentre eles, o processo de constituição do espaço privado da família moderna.

A partir do século XVII, ocorre uma mudança notável, fundada em dois fenômenos centrais. Um deles é a transformação da família que, juntamente com a profissão, vai crescentemente polarizando a vida social e fazendo desaparecer a antiga sociabilidade coletiva. A família no mesmo movimento se retrai para a esfera privada e torna-se elemento central para as referências morais (ABRAMO, 1997, p.5).

Dessa forma, o cerceamento cada vez mais definido da vida privada familiar, na qual a criança passou a ser protegida, acabou por criar uma nítida separação entre a vida doméstica e a vida social. Esse processo, somado à emergência e disseminação das instituições escolares – nas quais a criança permanecia temporariamente fora de casa e protegida do contexto social mais amplo – terminou por criar um espaço social diferenciado, até então inexistente no mundo ocidental. Nesse sentido, o surgimento de um novo espaço social acaba por se construir como um legado da sedimentação do sentimento de infância no mundo ocidental, para então, se fazer credor ainda da expansão da escolarização pública e gratuita, num segundo momento, auxiliando o surgimento embrionário da juventude moderna:

A extensão progressiva do período de aprendizado escolar [...] foi dando consistência e visibilidade à etapa intermediária entre a infância e o mundo adulto, consistida pela adolescência e a juventude. O processo de especialização das classes de aprendizado auxiliou a distinção entre essas diferentes faixas de idade (ABRAMO, 1997, p.6).

A partir desse momento sócio-histórico, por conseguinte, começam a surgir os traços característicos dessa etapa, a qual se convencionou denominar de juventude. Justamente, pois, ao se encontrar entre outros dois momentos sociais distintos – a infância e a adultez – e ainda sem ter chegado até esta última, um de seus principais atributos passou a ser a ideia de “transitoriedade”, ou seja, um *vir a ser*, logo, *um ser que ainda não é*. Tal transitoriedade é caracterizada como passagem da condição social de proteção a outra, na qual predomina a exposição, que constituirá o próprio território de “preparação para o ingresso na vida adulta” (ABRAMO, 1997, p.11). Nesse sentido, a transitoriedade

[...] envolve muitas dimensões e é caracterizada de várias maneiras: da família de orientação para a família de procriação; de uma situação de dependência para uma outra de independência; do aprendizado para a produtividade; da tutela para a autonomia; do mundo da casa para o mundo da rua etc. A ideia central é a de que a juventude é o estágio que antecede a entrada na “vida social plena” e que, como situação de passagem, compõe uma condição de relatividade: de direitos e deveres, de responsabilidades e independência, mais amplos do que os da criança e não tão completos quanto os do adulto (ABRAMO, 1997, p.11).

O aspecto de “relatividade” apresentado no fragmento acima remete às características que são consideradas constitutivas da etapa de vida do jovem, representada por diferentes

comportamentos através de expressões verbais ou de atitudes, quando os jovens são, geralmente, alvo de censura por adultos. Estes, dessa forma, demonstram em não raras situações cotidianas – seja no ambiente familiar, seja na escola – existir certo consenso quanto ao fato de não se poder imputar aos jovens a totalidade das responsabilidades que comumente são atribuídas aos adultos.

Portanto, infere-se que, se o sentimento de infância já se afigurava bastante enraizado no espaço privado da família (ABRAMO, 1997), a constituir-se, assim, em um marco social razoavelmente identificável e definido como etapa da vida dos sujeitos, a adultez, por sua vez, possuía um modelo rígido, verticalizado e predominantemente masculino. Então, os dois marcos sociais entre os quais se encontrava a moderna concepção de juventude nascente eram perceptíveis e mapeados socialmente. Isso significa afirmar que o surgimento de uma terceira etapa do ciclo vital dos indivíduos também deveria ser claramente identificável pela coletividade, a fim de assegurar a ordem vigente.

Desse modo, o indivíduo moderno, ainda distante das transformações contemporâneas das últimas décadas, encontrava-se sobre uma linha temporal na qual a linha do passado representava a infância e a do futuro as possibilidades já prescritas por um contexto social fortemente convergente, que oferecia a possibilidade da aquisição de papéis sociais sancionados por todos. Conforme Sposito (1999, p.8), “qualquer tomada de decisão sobre o destino dos jovens na modernidade sempre esteve voltada para uma ideia de futuro: o que deveriam ser quando fossem adultos”.

A dicotomia percebida contemporaneamente, em relação ao conceito de juventude, deve-se à gênese sócio-histórica. Inicialmente, apenas caracterizava uma transição entre duas etapas e um espaço formativo sem um sentido próprio em si mesmo, mas sim um entre-lugar caracterizado pela necessidade da assunção correta dos atributos adultos (SPOSITO, 1999). Nas palavras de Groppo (2000, p.60), tal ideia permeou a concepção de juventude como momento social de “maturação do indivíduo”.

Diante da necessidade de conceituação mais precisa e condizente com o contexto atual das sociedades capitalistas, postula-se que essa transição na qual se encontram os jovens, verificada nas últimas décadas é fruto de alterações sociais vigentes e é responsável pelo abandono da antiga ideia de uma juventude homogênea. Em decorrência disso,

[...] é preciso considerar criticamente a ideia de transição que, frequentemente, tem implicado a subordinação das fases de vida e, nesse caso, o sentido a ser imprimido à juventude estaria apenas restrito à preparação para algo que está fora dela, ou seja, a etapa posterior, consagrada na vida adulta. Por essas razões, torna-se fundamental reconhecer que o modo de se tornar adulto tem sido construído

historicamente, tendo por base uma ampla diversidade sócio-cultural e assim, não obstante a percepção de certos traços comuns (sobretudo nas sociedades urbanas e industrializadas) é ponto forte nos diagnósticos sobre a vida dos setores jovens a ideia de uma significativa heterogeneidade, produzindo demandas diversas – e, por conseqüência, ampliando a noção de direitos – que articulam as necessidades do presente com os projetos ancorados em alguma imagem de futuro (SPOSITO, 1999, p. 8).

O que se observa é o desmoronamento das noções de temporalidade arbitrariamente atribuídas à fase da juventude, as quais são submetidas a processos sociais desregulados e com escassas ofertas de projetos para o futuro (BAUMAN, 1998; PAIS, 2006). Por conseguinte, pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que vigora socialmente um amplo espectro de estilos de vida diferenciados – enquanto outros simultaneamente são gestados e engendrados pelos atores sociais, a partir de suas culturas, classe social, gênero, religião, etc., – da mesma forma e como extensão dessa condição social existirão inúmeras juventudes, com seus gostos, crenças, estilos culturais, marcas corporais, formas de lazer e tantas outras de ser jovem, quantas forem possíveis de serem re-criadas. Na mesma perspectiva, Dayrell (2007) ressalta aspectos da heterogeneidade, difícil de ser negada:

[...] é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e internas produzidas no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2007, p.1110).

Ao analisar as repercussões do espaço escolar sobre os jovens, Dayrell (2007) enfatiza que as instituições estão diante de uma nova condição juvenil, na qual a sociabilidade não se apresenta mais engendrada ou concretizada apenas pelo espaço do aprendizado em sala de aula. O que se evidencia é o predomínio de múltiplas formas de sociabilidade protagonizadas nos mais variados ambientes e momentos: tanto no interior no intramuros escolares (intervalos entre as aulas, encontros de corredores), quanto fora daqueles (parques, praças, associações de bairro) ou, ainda, nos locais de trabalho. Enfim, são “espaços e tempos intersticiais” que se constituem como via de sociabilidade e produção de significados para esses sujeitos jovens e, assim, eles operam uma reinvenção daqueles antes sancionados pelo

mundo adulto, transformando-os em necessidades sociais, por exemplo, expressas nas políticas públicas de lazer, saúde, educação.

Pode-se acrescentar à perspectiva que nega que a escola “forma”, prioritariamente, a(s) juventude(s), o fato dessa(s) produzir(em), constantemente, em seus fluxos cotidianos “territorialidades transitórias”, pelas quais os jovens afirmam “o seu lugar numa cidade que os exclui”. Assim, é “nesses tempos e espaços que criam o seu cotidiano, encontram-se, dão shows, divertem-se, perambulam pela cidade, reinventando temporariamente o sentido dos espaços urbanos” (DAYRELL, 2007, p.1112).

Logo, diante dessas constatações, inquire-se: como ainda conceber a juventude enquanto apenas um momento de transição para a idade adulta? De que maneira permanecem determinados atores sociais considerados importantes, por exemplo, professores do Ensino Médio, atrelados à conceituações que visam a subjugar o jovem a um lugar de escuta passiva e disciplinada, tal como se dependesse apenas do docente a “boa” ou a “má” formação social de seus alunos? Tudo isso, pois, destitui o antigo conceito de juventude, tal como foi construído historicamente, e aqui brevemente revisado, de uma territorialidade, a qual postulava a escola e seus agentes como sujeitos fundamentais para a reprodução social. Torna-se consenso, portanto, entre diversos pesquisadores, a necessidade de considerar essa ampla camada da população brasileira a partir de sua pluralidade, ou seja, como “juventudes” e não mais apenas no singular (SPOSITO, 1999; NOVAES, 2006; DAYRELL, 2007; GROppo, 2000; ABRAMO, 1997).

Posto isso, compreende-se que é consensual a diversidade juvenil no mundo contemporâneo, com temas comuns presentes nas vidas de milhares de jovens de variados segmentos sociais. Portanto, tais elementos podem ser considerados parâmetros gerais para a compreensão dessa etapa do ciclo vital em meio à heterogeneidade das juventudes contemporâneas. Dessa forma,

[...] a sua especificidade reside na ideia de que a fase de vida caracterizar-se-ia por ser uma entrada, um início de situações que poderão eventualmente acompanhar os indivíduos durante toda a sua vida. A força desse momento decorreria, então, da sua constituição como soleira, o que significa adentrar em processos que continuarão na vida adulta, mas experimentados nesse momento com maior intensidade (SPOSITO, 1998, p.3).

Assim, a juventude corresponde ao período da vida em que vivências sociais são experimentadas pela primeira vez pelos indivíduos, lançando-os a uma nova condição, para

além das mudanças psíquicas vivenciadas na puberdade. Em outras palavras, uma série de sintomas do mundo contemporâneo passaria a ser vivida nesse novo ciclo, o que se apresentaria como uma inserção bastante turbulenta em meio às inseguranças, incertezas, indeterminações, dúvidas e dilemas que a modernidade tardia apresenta aos sujeitos (GIDDENS, 2001). Diferentemente, no entanto, de uma concepção de adolescência, em que se apresentam vicissitudes temporárias, ligadas a um processo psíquico do qual o indivíduo irá emergir cedo ou tarde, a definição acima considera que o conjunto de experiências que a juventude inaugura não são passageiras.

Outros autores também assinalam essa peculiaridade, ao enfatizarem os comportamentos dos grupos juvenis orientados para a vivência exclusiva do presente, como lugar predileto de todas as aspirações (PAIS, 2006; NOVAES, 2006). Para Sposito (1998), pois, as referências simbólicas, antes claramente demarcadas entre presente, passado e futuro, hoje já não são tão nítidas, o que dificulta a transição juvenil para a idade adulta.

Analisando os diferentes grupos juvenis, principalmente aqueles que se reúnem com frequência diária, constata-se a ausência de uma orientação para o futuro. Os jovens experienciam o presente, desfrutam da “zoação” e “curtição” com os amigos, contam piadas, divertem-se entre risos e gargalhadas sem, no entanto, constar em suas pautas uma preocupação com a sequência de suas vidas. Ou seja, entre jovens existe uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. “Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia a dia” (PAIS, 2006, p.10).

Outra situação recorrente e que produz discussões mais variadas nos diferentes círculos e que está associada à juventude diz respeito às questões de conflito geracional. Usualmente a utilização da palavra “geração” ou “gerações” tem se dado sem muito critério ou precisão. De fato, seu emprego tanto pelos meios de comunicação de massa como pelo senso comum a tem definido com o objetivo de delimitar as experiências comuns daqueles que nasceram em um determinado período ou a forma como agem aqueles que se encontram inseridos em faixas etárias idênticas ou próximas. Nas Ciências Sociais, por outro lado, apesar das recentes tentativas de exploração do conceito de geração, a teorização clássica de Mannheim (1982) é a que mais repercute.

A questão central colocada por Mannheim (1982) é a da vinculação - o que quer dizer pertencer a uma mesma geração. Para o autor, o fenômeno de pertencimento a uma geração deve ser compreendido, sobretudo, dentro da sua dimensão histórica e sociológica. O autor

propõe uma conceituação, que se orienta pela especificação progressiva em torno das noções de situações de geração, de conjuntos de gerações, de unidades de geração, de grupos concretos. O autor pressupõe a existência de um vínculo concreto que pode ser caracterizado como a participação efetiva num destino comum. Tal vínculo entre grupos anteriormente separados e afastados uns dos outros (por exemplo, entre filhos de camponeses e a juventude urbana escolarizada) pode estabelecer-se, por exemplo, na esteira de determinados eventos históricos dramáticos que desempenham um papel catalisador, assim como foi o caso das revoluções ou das guerras que ocorreram em inúmeros países, na história recente.

As questões geracionais se apresentam numa dada época, num mesmo contexto histórico e confrontados aos desafios de um mesmo destino, o que não exclui que grupos cheguem a se enfrentar e combater, motivados por escolhas políticas e ideológicas diferentes, propostas para uma mesma questão. O que fundamenta uma dada geração, principalmente, são conteúdos comuns de consciência, representações, crenças, engajamentos, mas, sobretudo, mais profundamente ainda, o que Mannheim (1982) chama de princípios estruturantes, que em alguns pensadores conforme Forquin (2003) aproxima-se da noção de “*habitus*” tal como foi introduzido por Pierre Bourdieu.

Contudo, a ideia de geração na perspectiva de Mannheim constitui-se a partir da cristalização da ação ou da intervenção do que ele chama de grupos concretos, isto é, são escolas de pensamento, minorias ativas ou comunidades militantes, dentro e por meio das quais uma situação de geração pode conseguir encontrar um modo de expressão e de simbolização que seja verdadeiramente motivador. Todavia, esse fenômeno não ocorre nem de maneira necessária, nem regular e depende fortemente da intensidade e da forma que a dinâmica de uma sociedade apresenta num dado momento.

A ideia de relações entre gerações pode ser entendida em dois sentidos diferentes. De um lado, o sentido de interações entre gerações de idades diferentes, crianças e adultos, jovens e menos jovens; de outro, o sentido de relações que as gerações atuais mantêm simbolicamente com o passado, que se coloca a discussão em relação ao conflito premente nas sociedades. Desse modo, Mannheim sinaliza para o exame do problema em questão, que requer uma caracterização mais precisa, a qual denominou de “situação de geração”, a saber:

A similaridade de situação somente pode ser definida através da especificação da estrutura na qual, e através da qual, os grupos situados surgem na realidade histórico-social. A posição de classe baseava-se na existência de uma estrutura econômica e de poder em transformação na sociedade. A situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana – os fatores de vida e morte, um período limitado da vida, e o envelhecimento. Os indivíduos que

pertencem à mesma geração, que nasceram no mesmo ano, são dotados, nessa medida, de uma situação comum na dimensão histórica do processo social (MANNHEIM, 1982, p.71).

Assim, uma situação social inicial, a vincular o indivíduo a um determinado tempo e período histórico, coloca-o sob uma mesma gama de potencialidades inerentes a essa fase de seu país e localidade, o que o insere em uma situação de geração idêntica a de milhares de indivíduos. Esse processo social, acima descrito, tem para a juventude uma importância capital, na medida em que lhe possibilita a construção do novo e uma reinvenção do antes sancionado. Isso vem a auxiliar, de fato, a superação de concepções, valores ou práticas sociais que não atendam mais aos interesses coletivos ou que, por outro lado, possam ser ineficazes e obsoletas para os fins que pretendiam servir. Nesse sentido, entender

Que a experiência dependa da idade é de muitas maneiras, uma vantagem. Que, por outro lado, falte experiência à juventude significa um alívio do fardo para os jovens; pois facilita a vida deles num mundo em transformação. Uma pessoa é velha, em primeiro lugar, na medida em que passa a viver dentro de um quadro de referências específico, individualmente adquirido e baseado em experiências passadas utilizáveis, de modo que toda experiência nova tem sua forma e situação determinadas em grande parte antecipadamente. Na juventude, por outro lado, onde a vida é nova, as forças formativas estão começando a existir, e as atitudes básicas em processo de desenvolvimento podem aproveitar o poder modelador de situações novas (MANNHEIM, 1978, p.78).

Depreende-se, por conseguinte, do fragmento acima, que a juventude, para esse autor, apresenta-se como uma categoria social chave da sociedade, ao considerá-la imprescindível para o surgimento do novo, de tudo aquilo que potencialmente encontra na população jovem espaço para ser criado e desenvolvido. Mannheim apresenta o conceito de “unidade de geração”, definida em comparação com as demais, com os seguintes termos:

A unidade de geração representa um vínculo muito mais concreto que a geração real enquanto tal. Pode-se dizer que os jovens experienciam os mesmos problemas históricos concretos fazem parte da mesma geração real; enquanto aqueles grupos dentro da mesma geração real, que elaboram o material de suas experiências comuns através de diferentes modos específicos, constituem unidades de geração separadas (MANNHEIM, 1982, p.87).

Como exposto no fragmento acima, o autor especifica ainda mais o grau de convergência sócio-histórica possível nas vivências entre os grupos sociais. Defende que somente se encontrariam sob uma mesma unidade de geração, mesmo habitando uma cidade

comum, aqueles que partilhassem de um quase que idêntico repertório comportamental diante de um contexto concreto.

Para Dubet e Martuccelli (1998), a juventude está constituída por dois grandes tipos de provas. A primeira diz respeito a uma relativa incerteza estatutária: os jovens não são nem crianças e nem adultos, e devem entrar na vida, adquirir uma autonomia mantendo-se dependente dos adultos. Esta incerteza entre autonomia e dependência, que há, pode ser considerada como uma situação de anomia e de crise, é uma suspensão das obrigações reais, uma moratória. A segunda prova considera que a juventude é ao mesmo tempo período de aprendizagem e de diferenciamento, da inversão nas formações que preparam um estatuto profissional de modo a antecipar-se. Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 330),

Si no es 'útil' ser joven largo tiempo en las sociedades de estricta reproducción, la juventud ser estira cuando cada generación debe 'adquirir' los estatutos de adultos y debe franquear las etapas de clasificación e reclasificación. El hecho de que en la mayoría de los casos la reproducción de las posiciones la arrastre, al fin de cuentas, no impide que todo se juegue en las pruebas de la juventud. Así, la juventud s a la vez un tiempo suspendido y un tiempo serio.

Segundo autor, desde que a juventude passou a ser também uma experiência das massas populares nas sociedades modernas, após a revolução da geração dos chamados *baby boom*¹⁵, referiram-se a eles esses certos atributos. Um desses atributos é a possibilidade de adotar modelos de uma cultura de massas juvenil, de formar-se através de diferentes gostos, de diferentes *looks*, de estilos, de modas que são outras tantas maneiras de mostrar-se como ser jovem.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 312),

Sin duda esta cultura de masas, transitando especialmente por la música, ha producido ampliamente estrategias de seducción comercial. Es efímera por definición. Al mismo tiempo, la cultura de masas está precisamente estratificada en función de las posiciones sociales de los actores, de sus aspiraciones y de sus modos de distinción. Pero esta cultura no es insignificante. No solo es un soporte importante de las identidades juveniles, sino que también permite la expresión de sensibilidades ideológicas y sociales que atraviesan a la juventud.

¹⁵ *Baby Boom* é uma definição genérica para crianças nascidas durante uma explosão populacional - *Baby Boom* em inglês, ou, em uma tradução livre, Explosão de Bebês. Em geral, a atual definição de Baby Boomers, se refere aos filhos da Segunda Guerra Mundial, já que logo após a guerra houve uma explosão populacional. Nascidos entre 1943 e 1960, hoje são indivíduos que foram jovens durante as décadas de 60 e 70 e acompanharam de perto as mudanças culturais e sociais dessas duas décadas.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os princípios desta cultura, os de expressão do prazer, da identidade de massa, dão respaldo aos diferentes valores da cultura escolar, como: a forma de trabalho, a forma acadêmica, a virtude a partir da qual cada um forma e constitui a sua subjetividade.

Diante de tais mudanças ocorridas na sociedade de modo geral, e em particular, pode-se afirmar que o reconhecimento da juventude como categoria social, em tensão constante e em constante processo de subjetivação confere-lhe certa autonomia para a sua maneira administrar a vida, de escolher seus amigos, bem como seus amores, de organizar seus tempos, na forma de ganhar e gastar seus dinheiros.

Enfim, todas as questões levantadas aqui expressam um pouco a representação que se tem sobre a juventude e fornecem alguns elementos para uma compreensão mais crítica e contextualizada de seus processos de identificação, de modo a evitar ideias pré-concebidas e errôneas. Diante disso, minhas pretensões dizem do interesse em investigar o sentido da experiência escolar para os jovens.

3.2 Conceitualizações acerca da juventude e da educação: sentidos atribuídos à experiência escolar

Para a maioria das pesquisas que serão apresentadas na sequência, o sentido da escola reside na reconstrução cotidiana das dimensões do conhecimento e do encontro, na articulação de ambas em favor de uma identidade juvenil. Em vista disso, percorro as produções voltadas para o campo da educação e, especificamente, dentro desse, aquelas que dizem respeito ao Ensino Médio, cujos temas estão voltados para os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes à experiência escolar.

Nas análises apresentadas por Dayrell (2000 e 2009), pode-se verificar o aumento de trabalhos (dissertações e teses) em relação à juventude e ao Ensino Médio, nos últimos anos. Portanto, apresento resultados de pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores, no que se referem aos sentidos atribuídos pelos alunos à escola e seus processos formativos. Dentro dessa temática, os trabalhos identificam as representações dos alunos sobre a educação, a escola e os sentidos atribuídos às práticas escolares. Também estão presentes as necessidades expressas pelos alunos em relação à escola e a percepção deles acerca de temas específicos. Assim, ao analisarem as percepções e expectativas dos alunos sobre a escola, os

pesquisadores destacam as relações que eles estabelecem entre as vivências escolares e as experiências vividas extramuros.

Alguns trabalhos consideram os alunos como jovens adolescentes, com características e demandas próprias dessa fase da vida, atribuindo a eles idade e origem social. Segundo Oliveira (1995), as expectativas dos jovens em relação à escola se traduzem no mito do vestibular. Mas é quando trata da representação que os jovens fazem do cotidiano escolar que fica mais evidente a relação existente entre as representações e as fases da vida.

A autora faz essa análise considerando a participação dos jovens dentro e fora da escola e constata que seus sonhos, expectativas, desejos são desvalorizados, como próprios da fase em que vivem. Ainda são tratados hierarquicamente como menos intensos e transitórios. Discute também a representação dos alunos sobre os professores e sobre o dispositivo disciplinar que a escola promove através das normas, do controle dos espaços, dos tempos e dos corpos.

Dayrell (2009), ao tratar dos “Significados atribuídos pelos alunos à escola”, constata que as discussões são pautadas nas análises das práticas escolares para os sujeitos, sejam eles alunos e/ou seus professores. Para o autor, a maioria desses trabalhos volta-se para a análise dos significados, sentidos e representações que o jovem atribui à escola e/ou à trajetória escolar, destacando as expectativas, as demandas ou mesmo uma avaliação da experiência escolar vivenciada. Porém, entre as pesquisas mapeadas constata-se que muitas se referem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais buscam compreender as representações sociais de jovens alunos acerca da escola e do processo de escolarização e, algumas, destacam a questão da qualidade ou mesmo a representação do que seja uma “boa escola”.

Observa-se que as pesquisas de Oliveira e Dayrell indicadas acima estão fundamentadas em diferentes referenciais teóricos. No entanto, destacam que, para os sujeitos pesquisados, a escola é considerada uma instituição social permeada de positividade e de sentido: é adjetivada pelos jovens estudantes como “boa”, é representada como um lugar de estudo e de aprendizagem de saberes e lugar de diversão e de amizades. Ao mesmo tempo, os alunos apresentam uma postura crítica quanto a várias dimensões da realidade escolar, desde a falta de políticas públicas de preservação, ampliação e aparelhamento das escolas. No tocante aos sentidos atribuídos à escola, essa é percebida como um “campo de sonhos de futuro”, em que os jovens estudantes acreditam que, dedicando-se ao processo de

escolarização e conseguindo concluí-lo, terão um “bom futuro” - crença pouco problematizada nas promessas da educação¹⁶:

[...] é possível observar uma evolução das abordagens pedagógicas de acordo com as teorias dominantes nos diferentes momentos. Na década de 80 predomina a teoria de Paulo Freire e as teorias da reprodução. Os trabalhos do início dos anos 90 privilegiam o debate sobre a pedagogia crítico social dos conteúdos, baseados sobretudo em Saviani (1991) bem como a discussão sobre o caráter contraditório da educação, a partir das reflexões de Snyders (1977) e Cury (1977) (DAYRELL, 2000, p. 99).

Portanto, a ênfase está na discussão sobre a função social da escola aponta as possibilidades desta em contribuir para a transformação social através do acesso a conteúdos críticos. Em meados da década de 1990, alguns estudos incorporam os teóricos da "nova sociologia da educação", trabalhando, por exemplo, com a noção de cultura escolar, que possibilita a análise da instituição escolar, a partir das relações que ocorrem no seu interior (DAYRELL, 2000).

A pesquisa de Barbosa (1999) analisou os sentidos que os jovens atribuem à escola e ao conhecimento, em uma escola técnica federal no Estado do Rio de Janeiro; ou seja, num universo empírico específico, grande parte dos alunos é oriunda das camadas médias. Constata-se, assim, que a principal demanda dos jovens recai numa escola conteudística e preparatória para o vestibular. Em outros termos, essa pesquisa demonstra como marca da experiência escolar desses jovens a acentuada relação estratégica que mantêm com a escolaridade.

No entanto, outra abordagem é representada pela tese de Giovanizzo Junior (2003) que pesquisou alunos das camadas populares. O autor analisou em que medida a experiência escolar determina a formação dos jovens estudantes do Ensino Médio a respeito de suas necessidades, aspirações e expectativas. Para tanto, procurou compreender os significados da educação formal para a vida de quem frequenta a escola e constatou a existência de uma tensão em seu interior, pois, se a instituição escolar e a sociedade limitam as possibilidades dos indivíduos, não quer dizer que não aconteçam resistências por parte daqueles que sofrem essas imposições. A partir da análise dos dados, o referido autor atesta que a sociedade industrial de base tecnológica juntamente com a escola, impedem o florescimento das possibilidades de superação da ordem estabelecida, quando não incentivam a formação de indivíduos autônomos, limitando as possibilidades de atuação consciente na história.

16 Discussão essa também apresentada no documentário “Pro dia Nacer Feliz” (2006).

Tendo como base teórica a Sociologia da Educação, a pesquisa de Matos (2003) envolveu jovens de escolas públicas e privadas e discutiu os significados da escola para eles. Aponta que os jovens têm posições semelhantes sobre o significado da escola, baseadas no discurso de senso comum sobre o valor da educação formal. Nesse sentido, a escola foi considerada importante para todos eles, por ser responsável pela preparação para o futuro relacionado à dimensão profissional. Mas também, foi valorizada a sociabilidade, como espaço de encontro e diversificação de relações. Finalmente, a escola foi vista também como um espaço de troca de conhecimentos, reconhecendo a centralidade do professor, contudo apontando a necessidade de conteúdos mais significativos, próximos da realidade e aulas mais “movimentadas”, utilizando novos meios para estimular o envolvimento do aluno.

Di Leo (2009) apresenta alguns resultados de sua tese em Ciência Social, desenvolvida entre 2005 e 2008. Com uma estratégia de pesquisa qualitativa, analisa a experiência de jovens de escolas públicas da Cidade de Buenos Aires. Entre as categorias emergentes na escola, focaliza a análise em duas: as experiências de confiança e as experiências de diálogo e transformação. A partir da análise e da articulação dessas categorias e utilizando ferramentas conceituais da teoria social contemporânea, identificou as diversas relações entre as experiências e demandas jovens, suas perspectivas voltadas para o reconhecimento e o potencial de Ensino Médio como espaço de discussão ética, com forte apelo na subjetivação e na construção de sociedades democráticas.

Dal Pizzol (2005), em sua pesquisa de mestrado, realizou entrevistas semiestruturadas com alunos de Ensino Médio, cujo objetivo geral foi investigar acerca do protagonismo juvenil. O autor partiu do pressuposto de que as significações atribuídas aos adolescentes interferem diretamente nas relações sociais estabelecidas, particularmente entre eles e os adultos. Assim, concebe protagonismo juvenil como sendo expressão dos jovens enquanto atores principais de ações relativas ao bem comum. Os sujeitos dessa pesquisa são seis adolescentes de camada média e popular, de uma escola de Ensino Médio da rede pública do Estado de Santa Catarina.

Estêvão (2006) desenvolveu pesquisa bibliográfica entre Portugal e Brasil, a partir de aportes teórico-metodológicos de vertente weberiana, em que reflete sociologicamente sobre certas dimensões características da juventude. Em um segundo momento, articula os vários sentidos da escola, decorrentes das imagens de jovem estudante construídas pelos docentes, em contraste com as imagens mobilizadas pelos próprios jovens, tendo presentes suas experiências escolares concretas. É interessante destacar a não coincidência das

representações dos referidos atores educativos quanto ao sentimento de pertença à organização escolar.

Kessler (2002) enfatiza que a educação de jovens é o principal desafio das sociedades latino-americanas. Para tanto, o autor defende a escolarização universal e a necessidade de maior investimento na formação de recursos humanos. Atesta que a educação de jovens tem várias tarefas pendentes: de um lado, é urgente incluir aqueles segmentos historicamente excluídos da escolarização formal; de outro, é preciso melhorar significativamente a qualidade dessa escolarização.

Dayrell (2009), em seu artigo “Juventude e Escolarização: Os Sentidos do Ensino Médio”, destaca que a construção de uma problematização sobre quem são os jovens que estão chegando ao Ensino Médio no Brasil, trazendo elementos para problematizar a condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias. Ainda propõe uma mudança no eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, tendo em vista que a escola tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude coloca. O autor, através deste trabalho, disponibiliza elementos para a reflexão sobre a condição juvenil dos alunos e as demandas que se apresentam para a escola. Também problematiza os múltiplos sentidos do Ensino Médio e a relação desse nível de ensino com os projetos de futuro dos jovens, bem como apresenta as repercussões das novas tecnologias digitais na escola, discutindo formas possíveis de articulá-las ao cotidiano da sala de aula.

Seja qual for a tese utilizada para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se tem tentado denunciar é a situação de incongruência entre o que a sociedade espera da escola e o que essa tem sido capaz de oferecer à sociedade. A situação parece se acirrar, especificamente, no Ensino Médio, sobretudo em virtude da forte tensão na relação dos jovens com a instituição escolar formal.

Caierão (2008), em sua tese, desenvolve um estudo sobre o sentido e significado do Ensino Médio com jovens de escola pública no interior do Estado do Rio Grande do Sul, destacando que os estudantes que chegam a esse grau de escolarização deparam-se com vários desafios, que emanam da situação e da condição juvenil e, não obstante isso, são tratados como meros alunos. Ignora-se o que está para além desse papel, a saber: um ator social, um sujeito, um trabalhador e que o processo de escolarização extrapola os objetivos de aprendizagem escolar, pois, se configura como espaço lúdico, de prazer em que os jovens apresentam muitos e múltiplos significados à escola.

Meinerz (2009) analisa os processos de escolarização dos jovens de periferia urbana. A característica central apresentada é a articulação proporcionada pelos espaços escolares,

evidenciando que a escola é o lugar em que se pratica preferencialmente a sociabilidade e, assim, aponta para um rearranjo nas relações de poder presentes nesta. Ainda a autora apresenta os múltiplos significados do pátio, da circulação pelo espaço escolar, evidenciando a complexidade do cotidiano escolar, constituído por uma trama de relações sociais e construção de sentidos, para além do pedagógico.

Gracioli (2006) afirma que a quase totalidade dos alunos gostam de estudar pelos mais diferentes motivos: preferir estudar a trabalhar, descobrir coisas novas, ser necessário para o futuro, para ser alguém na vida, porque o conhecimento não ocupa espaço e nunca é demais, e que o estudo amadurece e estabelece rumos na vida. Observa-se que o sentido da experiência do Ensino Médio relaciona-se em sua maioria com a gestão de oportunidades, uma vez que estudar é visto como responsabilidade pessoal, ao mesmo tempo está intrinsecamente vinculada ao futuro. Neste estudo, a escola é constituída como meio para projetar o futuro; porém, a intencionalidade da formação privilegia a formação tecnicista. Conforme a autora, dentro da instituição escolar, sob o olhar dos adultos, o jovem desaparece no que se refere à perspectiva de categoria social e sua identidade de jovem se torna reduzida à monolítica dimensão de aluno, visto como ser em transição, sem presente, apenas como futuro adulto. Diante disso, faz-se necessário repensar o papel que o Ensino Médio público possui no atual momento histórico; é preciso conhecer os ideais e as expectativas daqueles que a frequentam.

Sposito e Galvão (2004), na pesquisa desenvolvida entre 2001-2002 na cidade de São Paulo, sobre a vida dos jovens estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, constataram que o modo como os alunos constroem sua experiência no cotidiano escolar está cada vez mais situado na perspectiva de construção de experiências que conformam práticas para a construção da identidade pessoal. Os jovens colaboradores do estudo apontaram a clara expectativa de que a escola cumpra seu papel, isto é, ensine e, mais do que isso, demonstram seu anseio por “se situarem” frente ao conhecimento proposto pela instituição, operação que apontam como condição para a aprendizagem, na qual a intervenção do professor é vista como crucial. Logo, depositam grande expectativa na experiência escolar, atribuindo a este estágio escolar um sentido somado com expectativa de vida.

O trabalho de Oliveira (2008) apresenta uma discussão sobre a relação entre as culturas juvenis e o Ensino Médio, a partir da análise das construções de sentido de jovens do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas da cidade de Santa Maria/RS. Nesta pesquisa, o autor identificou os sentidos subjetivos elaborados pelos jovens/alunos sobre o ambiente escolar, a relação com os professores e sobre a própria juventude que habita as salas de aula. Através da análise dos dados, destacou a presença de um “monoculturalismo escolar”

orientado para o desempenho, o qual prescreve como possibilidades de sentido para o estudo no Ensino Médio apenas a adesão conformada aos processos seletivos ao ensino superior. Ainda, a partir das falas analisadas, indica a consolidação de uma subcultura juvenil, centrada em uma forma utilitarista de adesão ao ensino, reforçada pelos professores e agentes escolares, que termina por operar uma exclusão sistemática das demais culturas juvenis que habitam as escolas da referida cidade.

Constatam-se indícios de questionamento à centralidade da escola mesmo reconhecendo-a como principal instituição no processo de socialização da cultura e do saber. A partir das diferentes pesquisas realizadas, cujo foco foram os estudantes de Ensino Médio e a sua relação com escola, o sentido atribuído à experiência escolar possui um grau de importância em suas vidas e projetos futuros.

Questionar pressupõe que os alunos fazem uma crítica à escola, no âmbito do que se ensina e do que se aprende, sendo que, muitas vezes, tais processos estão completamente deslocados dos interesses e motivações dos alunos. Todavia, esse não é o único ponto de crítica por parte dos jovens. Se admitirmos que a lógica escolar ainda opera *na e pela* captura do diferente, quando determina lugares, quando opera seguindo um modelo de homogeneização e impõe uma versão única do que implica devir-aluno igualmente, somos arrebatados pela noção que, a escola, na perspectiva dos alunos, não reconhece a cultura que eles trazem ao ingressar no ambiente escolar. Trata-os como sujeitos destituídos de história, cujos interesses e experiências estão para além de suas trajetórias escolares.

A dinâmica escolar está pautada na centralidade de seus processos educativos e, talvez, aí, possam residir os fatores que tornam parte do corpo escolar como excludentes. Isso significa afirmar que a falta de sentido, em muitos casos, atribuída pelos jovens à escola ou a percepção do fracasso escolar é um fenômeno cujas origens estão localizadas dentro do ambiente escolar. Não é a questão de apontar, unicamente, a escola como responsável, por exemplo, dos elevados índices de reprovação. Mas, também não é o fato de desconsiderar que há um engessamento por parte da escola e, até mesmo, uma incapacidade ou intolerância frente às novas configurações sociais da contemporaneidade.

Mesmo que digam em contrário, os jovens são protagonistas e porta-vozes privilegiados. Nesse contexto, é a escola que tem suas estruturas abaladas (funções, papéis, representações, etc.). Esse processo pode ser resumido no que, comumente, tem-se denominado de crise do sistema escolar ou, segundo Dubet (2006), de declive das instituições clássicas de socialização, dentre as quais está a escola.

Conforme Canário (2005), ao analisar o contexto escolar e a ideia de crise da escola, devemos estar cientes que houve mutações e, ao longo dos séculos, não se apartou de um contexto macro que, antes, era de certezas e agora de promessas e dúvidas. Para o autor, a escola das certezas estava inserida num contexto pautado nos valores estáveis da fabricação de cidadãos, conforme um modelo cívico e moral pré-estabelecido. Além do que, possuía um forte caráter elitista e funcionalista, centrado no modelo de mobilidade social ascendente, em vista do mérito, sem compromissos com a produção das injustiças sociais. A evidência do fracasso de tal modelo, não é particularidade de nosso país.

No caso do Brasil, a escola inicia a experimentar essas incertezas no momento em que os discursos proféticos não puderam mais escamotear o quanto, pela educação formal, tais discursos eram ineficazes. Factualmente, por conta de uma condição de recessão do sistema social e econômico, especialmente, vivido a partir dos anos 1990, o público escolar passa a conviver com uma espécie de desencanto. Conforme Dubet (1994), a escola não podendo continuar a apresentar-se como uma instituição justa num mundo injusto, está condenada a fazer subir os níveis de frustração do seu público.

Assim, diante do exposto, convém aqui detalhar que a expressão “crise da educação” está, enquanto forma generalizada, relacionada às especificidades de uma forma particular de educação associada, geralmente, ao seu modelo formal. Contudo, para Melucci (2000), a crise é um tipo particular de mudança e tem como peculiaridade certo caráter de evento ingovernável, no qual se está mergulhado, com a sensação de não ter agido para obter aquele tipo de mudança, nem de tê-lo desejado. De outra parte, pode-se afirmar que a situação de crise não é característica única do sistema escolar; tanto é que, decorre de uma série de problemas sociais, que acabam por intervir no espaço da escola, ocasionando relativa banalização do que se compreende por pedagógico. A crise no sistema cultural é, também, por exemplo, indicativo do que foi referido como crise social, que acaba refletindo, igualmente, nas instituições escolares. Daí que a escola parece demonstrar desvantagem frente aos demais meios de organização e constituição das esferas sociais, pois sua existência está diretamente vinculada à dimensão cultural.

Nesse sentido, além da simples constatação expressa pelos questionamentos e apontamentos apresentados acima e, principalmente, objetivando atribuir maior sentido aos depoimentos dos jovens, cabe o desafio de pensar a escola frente à atual sociedade, na qual estamos inseridos e cuja característica principal são os processos de transformação social e cultural. Para além de meu olhar, reitero a interpretação de Dayrell (2003), acerca da ideia que o desafio é grande e, por isso, é necessária a colaboração dos mais diferentes agentes sociais.

A escola, como as demais instituições, não pode (se) pensar de modo isolado e seus agentes precisam incitar a elaboração de políticas públicas que a apoiem e, ao mesmo tempo, transcendam os seus limites. Quando se faz referência a políticas públicas, defende-se que essas devam ser pensadas na perspectiva do ingresso, permanência qualitativa e conseqüente conclusão. No entanto, qualquer ação dentro do ambiente escolar deve extrapolar sua significância para além de seus muros e, por isso, deve-se preconizar a mediação com o mundo do trabalho e da vida como um todo, ao modo, muitas vezes, frisado pelos alunos.

Talvez, o principal desafio da instituição escolar seja o da minimização da homogeneização, que seus processos tendem a ocasionar, a acolhida dos jovens não somente considerados como que advindos dos mais diferentes setores da sociedade; mas, culturalmente, múltiplos. Ainda, cabe a difusão da ideia, no ambiente escolar, que encaminhe para o reconhecimento dos jovens como sujeitos com direitos, instaurando-se uma prática dialógica nas relações da escola com a comunidade, dos professores com alunos; enfim, entre cultura escolar e culturas juvenis.

Destarte, refletir acerca da instituição escola, entre o teórico e o empírico – como se propôs aqui -, é não olvidar que os jovens, como sujeitos socioculturais, são a própria razão de ser e existir daquela. A escola somente tem sentido se conseguir possibilitar a construção pessoal e cultural daqueles que a frequentam. É para esses sujeitos e somente a eles, a quem se dirige o olhar do coletivo escolar.

Pela análise das informações obtidas, através da pesquisa bibliográfica, podemos indicar que os jovens expressam uma relação de amor e ódio pela escola, pois a qualificam como espaço importante para a sequência de suas vivências, muito pelo ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, o ambiente escolar tende a menosprezar a diversidade da presença desses agentes sociais e, assim, não reconhece que tal diversidade é, também, o reflexo do mundo da vida – para o qual a escola “prepara”.

Assim, investigar os sentidos atribuídos e compartilhados pelos jovens, no que se refere à experiência escolar, nos processos e espaços pedagógicos instituídos, também potencializará discussões em relação aos dispositivos produtores de identidades. Tais dispositivos de reprodução/construção imaginária dos seus símbolos culturais, bem como o papel desses na (re) construção pessoal e identitária dos sujeitos, visam a contribuir para explicitar o movimento vivenciado pelos jovens - sob a perspectiva das culturas juvenis.

Capítulo - 4 INCURSÕES ACERCA DA ANÁLISE DA ESCOLA SEGUNDO A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Para responder à questão proposta, bem como aos objetivos apresentados nesse trabalho de tese, o referencial teórico aqui apresentado busca, a partir das discussões da sociologia e das interlocuções que essa estabelece com outras áreas do conhecimento, analisar os sentidos da experiência escolar para alunos jovens de ensino de médio. Esse esforço se dá na tentativa de entender as expressões contemporâneas da sociedade, na sua aparente crise de valores, ambiguidades e incoerências.

Esse sentimento de mal-estar remonta ao diagnóstico, formulado no final dos anos 60, da existência de uma “crise da escola”. Não estamos em presença de um fenômeno inteiramente novo – [...] o discurso sobre a “crise da escola” apresenta um carácter recorrente e [...], nem se trata de um fenômeno especificamente português, que decorria do nosso suposto “atraso”, na medida em que essa “crise” se manifesta com contornos idênticos na generalidade dos países, independente do seu grau de desenvolvimento (CANÁRIO, 2005, p.59).

O centro do debate se dá a partir da instituição escola, afinal, então, o que é a escola? Para que serve? Qual a sua função? Mesmo no sentido dicionarizado, escola é um conceito polissêmico, pois pode significar estabelecimento de ensino, conjunto formado por professor ou professores e estudantes, doutrina, sistema, seita, ensino, aprendizagem, estilo de um autor ou artista, ou ainda, corrente científica (FERREIRA, 2004). O sentido de ‘escola’ é complexo, impossível de ser traduzido em um conceito fechado. Por esse motivo, é possível compreender a escola não apenas em um sentido positivo, o que ela é, mas também, pelas críticas às concepções vigentes de escola.

Defendida como meio de emancipação social, a escola obrigatória materializou-se como forma de legitimação da nascente ordem social capitalista e como mecanismo de integração social dos Estados Nacionais (LOBROT, 1992). As primeiras referências legais ao ideal da escolarização pautavam sua utilidade social para a moralidade pública. Nas democracias modernas, ela passa a ser vista como o grande dispositivo nivelador das desigualdades.

O sistema escolar que presenciamos atualmente passou por diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Historicamente, a escola tradicional, descrita com escola burguesa, destinada às elites, foi um projeto da modernidade, no sentido de garantir um

modelo de cidadão, logo, de sociedade. Desponta como um estabelecimento de grande destaque, como se fosse o carro-chefe da organização social.

Esta escola foi formalizada pela tutela do Estado – com forte tendência positivista – o qual enfatizava a necessidade do estudo das disciplinas científicas, integrando-as aos currículos escolares. De outra parte, o projeto pedagógico defendido pela corrente da Escola Nova, defendia uma educação voltada para a construção do conhecimento através da ação, valorizando a experiência do aluno (CAMBI, 1999). No entanto, não evitou que seus postulados resistissem aos velhos hábitos historicamente construídos da memorização, repetição, homogeneização de condutas e ênfase em um ensino considerado “livresco”. Todas essas características resultaram em uma prática veementemente criticada pelos escolanovistas, ao afastar o aluno da construção de sua própria experiência de aprendizagem.

Mas é no contexto da contemporaneidade, marcado por profundas transformações das instituições sociais, que se propõe a discussão sobre a escola, e, mais especificamente, sobre o Ensino Médio atual. Conforme La Taille (2010), no conjunto das instituições modernas tradicionais em franco declínio ou desprestigiadas, a escola continua sendo, ao contrário, extremamente valorizada e preservada. Ou seja, ela resiste aos ventos dos novos tempos, mais do que até mesmo a família. Para Canário (2005), a escola continua sólida em seus fundamentos e, mais do que isso, para muitos, vista como imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão formal dos legados da cultura, é tida como “remédio para quase todos os males”.

A escola, no entanto, apesar de toda a falta de apoio, de recursos e tantos outros problemas que desabam sobre a ela, continua sendo respeitada, valorizada e reconhecida como instituição imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Tal afirmação é tomada como verdadeira uma vez que ninguém ousa criticá-la radicalmente a ponto de propor sua desmontagem, como já se fez com outras instituições, ou de proclamar sua inviabilidade e sua incapacidade para o cumprimento de suas funções.

Para La Taille (2010), reconfigurada de tempos em tempos, a escola e seu modelo de ensino continua em franca expansão, como sustentáculo da sociedade e considerada como elemento-chave da formação do sujeito, da construção da cidadania, do desenvolvimento tecnológico e da expansão da economia. Nesse sentido, apresenta indícios como no auge da modernidade, acreditando que a razão e a ciência, instrumentadas pela escola, seriam a “salvação do mundo”. Desse modo, a escola está profundamente atrelada à ciência e à racionalidade técnica e está sendo solicitada a absorver as mais diferentes funções, em substituição ou como complementação de outras instituições em declínio ou pré-falimentares.

Para La Taille (2010, p. 36),

A escola firma-se como uma superinstituição, depositária dos fracassos de suas coirmãs e, sobretudo, como um dos últimos redutos de confinamento da moribunda sociedade disciplinar. Chega a ser paradoxal visualizar o funcionamento social hoje primando pelos espaços abertos, pela automação, pelas relações impessoais, pela sociabilidade dispersiva, e, ao mesmo tempo, ainda mantendo a escola como espaço fechado e de confinamento organizado por segmentações rígidas de tempo e espaço, como muito bem demonstra a existência clássica sala de aula, a divisão dos alunos em turmas e seriação.

Nesse sentido, demanda-se da escola que continue uma instituição local, mantendo vínculos estreitos com a família e com a comunidade. Assentada em relacionamentos flexíveis e em ligações emocionais, cobra-se da escola espírito de grupo, criações de vínculos sólidos e duradouros, o zelo pela disciplina, pela obediência, pela ordem, pela renúncia, centrada na figura do professor como ideal, representante da lei.

Em pleno período marcado pelo rompimento conforme já anunciado por Simmel (2006) e pela busca da autonomia, da individualidade, num tempo em que os indivíduos estão distanciados uns pelos outros, privados de contatos físicos, a escola “amontoa” gente, comprime-as, colocando-as face a face. Conforme os autores citados acima, temos aparentemente uma escola apartada do tempo e do lugar onde ela está situada.

A questão central colocada à escola é que ao expandir-se (massificando o acesso) passa a encontrar cada vez mais dificuldades em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo social.

“la decadencia del programa institucional abra el espacio a una moral del vencedor, ya que, si cada cual se construye a si mismo según su propio arbitrio, por medio de una autorreferencia ética y de recursos distribuidos sin equidad, ya nada puede <asegurar> a los individuos anclarlos en roles y en culturas” (DUBET, 2006, p. 24).

Tomada no sentido estrito de um “aparelho”, ou seja, uma instituição regulada pelos sistemas estatais ou mercantis, ela não consegue oferecer um enquadramento adequado para a experiência identitária dos sujeitos, localizada no papel de “aluno”. Pelo modelo socializador transmissivo da modernidade, os sujeitos escolares são obrigados a construir por si mesmos o sentido de suas experiências sociais. Precisam construir uma “relação de sentido” para seus estudos escolares, conectando os esforços empreendidos e os benefícios esperados em termos de posições sociais. Entretanto, isso não acontece uma vez que existe uma

dissociação efetiva entre as instituições escolares e as demais redes sociais encarregadas de promover a relação social com os saberes.

Na pesquisa desenvolvida por Dubet e Martuccelli (1998), os autores partem da hipótese de que a escola hoje não se coloca como indispensável ao conjunto da sociedade como no século passado. Na medida em que o sistema escolar se abriu para o conjunto mais amplo da sociedade e se generalizou, colocou em dúvida uma lógica interna de instituição selecionadora e deixou de ser representada, como instituição “libertadora”. O consenso em torno de suas funções foi enfraquecido. Assim, afirmam os autores, o sentido da escolarização não se constitui consenso ao conjunto da sociedade. Hoje, um maior número de crianças e jovens frequentam a escola (conforme apresentado no cap. II), e aí permanecem por um período de horas superior ao de alguns anos, mas a escola se parece menos como uma instituição e mais como um mercado no qual os indivíduos entram em competição. Seus objetivos educativos não são, como no passado, aceitos por todos (DUBET, 2006).

A escola, atualmente, é vista também como objeto de consumo e como um grande negócio. Isso supõe a aceitação de uma tese de fundo: a de que se assiste, no mundo contemporâneo, ao processo de desinstitucionalização que atinge não só a escola, como também a igreja, a família (DUBET, 2006). Em vista disso, Dubet (2002), rejeita a hipótese dos instrumentalistas que consideram que a escolarização é fundamentalmente um processo de opções estratégicas racionais das famílias e que o sentido da escola constitui uma construção por parte desses.

De modo geral, a sociedade, a partir de suas instituições sociais (tradicionalistas), parece ter perdido sua orientação e essas instituições, aparentemente, não são mais capazes de enquadrar novas demandas que traduzem reconhecimento e respeito a partir de suas especificidades, seja na Igreja, na família, na escola, nos partidos políticos, nas organizações sociais, culturais, econômicas, etc. Desse modo, cabe aqui o estudo, a partir das análises das diferentes áreas das ciências humanas, especificamente a educação, produzir uma compreensão dessa atual configuração social. Há o consenso de que as explicações fornecidas até hoje não cabem mais neste século em que as redes sociais e comunicacionais se multiplicam e diversificam, constituindo diferentes cenários socioculturais num mundo conectado virtualmente e em ampla expansão.

Entretanto, essa situação crítica ou de iminente crise não era inteiramente imprevisível. No século XIX, no auge da ideologia do progresso e da concepção ordenada da sociedade, Simmel (2006), advertia que o homem moderno não pode mais fazer parte das uniões tradicionais ou engajar-se em vínculos estreitos que não respeitam suas preferências e

sua sensibilidade pessoal. Sua interrogação sobre a sociedade e o indivíduo, sobre suas ações recíprocas dá uma atenção particular à análise teórica da sociedade contemporânea.

Os laços de associação entre os homens são incessantemente feitos e desfeitos, para que sejam refeitos, constituindo uma fluidez e uma pulsação que atam os indivíduos mesmo quando não atingem a forma de verdadeiras organizações. Que os seres humanos troquem olhares e que sejam ciumentos, que se correspondem por cartas ou que almoçam juntos, que parecem simpáticos ou antipáticos uns aos outros para além de qualquer interesse aparente, que a gratidão pelo gesto altruísta crie um laço mútuo indissociável, que um pergunte ao outro pelo caminho certo para se chegar a um determinado lugar, e que um se vista e se embeleze para o outro – todas essas milhares de relações, cujos exemplos citados foram escolhidos ao acaso, são praticadas de pessoa a pessoas nos unem ininterruptamente, sejam elas momentâneas ou duradouras, conscientes ou inconscientes, inconsequentes ou consequentes. Nelas encontramos a reciprocidade entre os elementos que carregam consigo todo o rigor e a elasticidade, toda a variedade policromática e a unidade dessa vida social tão clara e tão misteriosa.

Todos esses grandes sistemas e organizações supraindividuais, aos quais se deve o conceito de sociedade, não passam de cristalizações – dados em uma extensão temporal e em uma imagem imaculada – de efeitos mútuos imediatos, vividos a cada hora e por toda uma existência, de indivíduo para indivíduo. Não há dúvida de que assim adquirem existência e leis próprias, com as quais também podem reciprocamente se defrontar e contrapor tais expressões vivas autônomas. Mas a sociedade, cuja vida se realiza num fluxo incessante, significa sempre que os indivíduos estão ligados uns aos outros pela influência mútua que exercem entre si e pela determinação recíproca que exercem uns sobre os outros (SIMMEL, 2006, p.17).

Desse modo, cabe destacar que a sociedade é também algo funcional, algo que os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo, e que, de acordo com esse caráter fundamental, não se deveria falar de sociedade, mas das diferentes associações, nas quais é possível o indivíduo experimentar e estabelecer trocas. Diante disso, faremos uma rápida incursão ao pensamento de Simmel (2007) e Dubet (2006), que ilustram duas vertentes da experiência: a ação social e a subjetividade.

4.1 A construção do conceito de experiência social

Segundo Dubet (1994), está em movimento uma perda do sistema de referências proporcionadas pela sociedade industrial e de constituição de um sujeito autorreferencial, que representa o declínio de uma ideia de sociedade ou mesmo da morte do social. O centro do debate se dá na constituição da relação trabalho e economia. Segundo essa inferência, as instituições estão perdendo a capacidade de definir subjetividades e, ao mesmo tempo, assistimos ao declínio de uma sociedade que integrava seus indivíduos mediante processos de

socialização e subjetivação, através das agências: família, escola, igreja, em detrimento da efetiva sociedade de indivíduos “subsociais e anômicos” que dali se originava.

Nesse sentido, evidencia-se que o indivíduo não está inteiramente socializado, pois sua ação não se vincula a um programa único, existe algo de inconcluso e que não se deixa atravessar na experiência social do indivíduo, visto que não existe uma socialização total, mas se processa uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. Essa socialização não é total, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes (SIMMEL, 2007).

Dubet (1994) elabora a noção de experiência social no reconhecimento do contexto de mudanças socioculturais na sociedade europeia pós-1990 e da experiência empírica e teórica. Mas o que podemos entender por experiência social? É uma noção que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade (DUBET, 1994).

Quando interpretamos as práticas sociais a partir das experiências dos indivíduos, fazemos a análise tomando suas próprias ações como elemento de compreensão do social. Essa ação não é só decisão, mas também é desígnio de orientações culturais, por meio de relações sociais conflituosas. O conflito não é nem contradição nem revolta, mas forma social da historicidade, da produção da sociedade por si mesma. Segundo Dubet (1994), faz-se necessário pensar a sociedade como algo construído nas práticas dos indivíduos, atualizando algumas das premissas já mencionadas por Simmel no início dos anos de 1900. Nesse sentido, a ação (interação) seria orientada por princípios culturais, construída nas próprias dinâmicas das relações sociais e elaborada sob certas circunstâncias históricas, de maneira que se colocam em suspenso aquelas explicações constituídas a partir dos elementos que independem das experiências dos indivíduos e de sua vida social. Se a compreensão da sociedade focalizou em fatores socialmente construídos, poderíamos inferir que a elaboração da própria sociedade se dá na construção das experiências sociais dos indivíduos.

O ponto de partida de Dubet (1994) é a constatação de uma mudança profunda na concepção da sociedade, do indivíduo e da ação social, de uma decomposição da representação do social oferecida pela sociologia clássica, especificamente a partir do pensamento de Durkheim (2001). Definir a sociedade, na sociologia clássica, equivale a traçar seu nível de desenvolvimento, seu grau de racionalidade, sua capacidade de assegurar a ordem e a segurança no quadro de um Estado apoiado em instituições sólidas. Se a ideia de sociedade é a representação da "ordem e progresso" (CONTE, 1978), ela também é

intimamente vinculada à ideia de sociedade industrial, hierarquizada e, logo, conflituosa pela divisão social do trabalho (DURKHEIM, 1999). Mas o conflito, mesmo que seja tido como disfunção, é fator de elaboração de novos ajustes e acaba tendo uma função de adaptação e de integração dos indivíduos, estabelecendo fronteiras entre os diversos grupos, no entanto esta representação está hoje colocada em discussão.

Segundo Dubet (1994), as noções sociológicas de indivíduo e de sociedade são bastante complexas, ambíguas e polissêmicas, uma vez que poucos foram aqueles que se aventuraram a defini-las. A definição de sociedade parece adquirir maior exatidão quando adjetivada: sociedade de massa, sociedade primitiva, sociedade industrial, sociedade moderna, sociedade pós-industrial, sociedade pós-moderna. A sociologia clássica, em suas diversas tradições, parece traçar algumas características desta “sociedade”, e a revisão desses traços, embora não possibilite encontrar uma essência de sociedade, permite buscarmos alguns delineamentos teóricos que nos auxiliem a construir um referencial analítico acerca dessas relações políticas entre indivíduo e sociedade.

Dentro deste quadro de caracterizações acerca da sociedade, seguiremos a orientação de Dubet (1994), qual seja: a sociedade é identificada com a modernidade, a sociedade é um Estado Nacional, a sociedade é um sistema e a sociedade é um conflito regulado. Ao identificar o Estado como um traço da sociedade, assim como suas continuidades e descontinuidades, o autor proporciona em sua análise a possibilidade de repararmos na relação entre sociedade e Estado como algo socialmente construído.

O Estado Nacional é a sociedade dos indivíduos em virtude do papel desempenhado pelas instituições. Mas, da mesma maneira que a noção de sociedade é dupla, a noção de instituição possui também uma dupla significação. Por um lado, as instituições garantem a integração dos indivíduos no Estado-Nação, elas socializam os indivíduos. Por outro lado, as instituições designam os sistemas políticos modernos, distintos dos Estados patrimoniais tradicionais, capazes de representar interesses distintos e de arbitrar entre si (DUBET, 1994, p. 45).

Tal elaboração teórica caracteriza a sociedade como conjunto estratificado, dividido em classes sociais, baseado em trocas desiguais de recursos e contribuições, produzindo a ideia de igualdade, fundada nas retóricas segmentadas das relações entre os indivíduos. “A sociedade moderna possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade” (DUBET, 1994, p. 47).

A ideia de sociedade associada à modernidade e ao progresso revelou-se nos fatos, mais na ruptura do que numa evolução harmoniosa, seja nos Estados revolucionários ou nos

novos Estados descolonizados. A ideologia do progresso gerou reações nacionalistas e uma dualização econômica e social das sociedades, produzindo amplo debate não só por parte da sociologia crítica como também dos próprios funcionalistas. O Estado-Nação, não é mais a encarnação da ideia de sociedade, já que a internacionalização da economia e da cultura coloca em questão a soberania nacional e as identidades culturais. Aparecem novas formações políticas e, ao mesmo tempo, descentralização de certas prerrogativas e responsabilidades em políticas públicas. Ao identificar o Estado como um traço da sociedade, assim como suas continuidades e descontinuidades, Dubet proporciona em sua análise a possibilidade de repararmos que a relação entre sociedade e Estado é algo socialmente construído. As relações institucionais podem nos sinalizar aspectos importantes desta trama:

O Estado nacional é a sociedade dos indivíduos em virtude do papel desempenhado pelas instituições. Mas, da mesma maneira que a noção de sociedade é dupla, ao mesmo tempo sistema de papéis e de valores e realidade 'concreta' do Estado-Nação, a noção de instituição possui também uma dupla significação. Por um lado, as instituições garantem a integração dos indivíduos no Estado-Nação, elas socializam os atores. Por outro lado, as instituições designam os sistemas políticos modernos, distintos dos Estados patrimoniais tradicionais, capazes de representar interesses distintos e de arbitrar entre si (DUBET, 1994, p. 45).

Essa proposição analítica potencializa o entendimento de que as instituições políticas podem ser mais ou menos representativas, assim como seus teores de autonomia podem ser diversificados, pois interesses de grupos distintos podem desenvolver uma (re) definição entre o Estado e a sociedade.

Não há dúvida de que esta representação da sociedade pela sociologia clássica não é revolucionária, mas não é tão conservadora quanto se tem pretendido dizer muitas vezes, sobretudo porque ela reconhece a oposição das classes na sociedade industrial, e porque crê na sua institucionalização num processo que aumenta a integração da sociedade (DUBET, 1994, p. 49).

Desse modo, assiste-se ao declínio da sociedade industrial e da consciência de classe que estavam no cerne da vida social, tanto na perspectiva crítica quanto na perspectiva funcionalista: as relações de produção não são mais a única fonte de identificação dos indivíduos. A focalização dos problemas sociais se desloca da fábrica para a cidade, da dominação econômica para outras formas de desigualdades, da integração à produção para uma participação social mais ampla.

Na sociologia clássica, o indivíduo de modo geral é particularizado pela interiorização do social, o que implica um importante autocontrole, tal como a interiorização das normas, a consciência do dever e das obrigações morais. Esse modelo social também submete o indivíduo a um rígido controle social, ele é produto de uma socialização que visa à incorporação de valores e de condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade. Simmel (2006a) antecipa a discussão contemporânea sobre a constituição da sociedade enquanto modos de associação. Suas definições sociológicas dão conta de que a construção da noção de experiência social é produzida por entendimentos distintos e incongruentes, através de lógicas de ações heterogêneas. Assim, a ação social passa a ser interpretada na ausência de um sentido unitário, sob registros e significações múltiplos.

A crítica da modernidade, feita por Simmel (2006a, 2006b) em relação à sociedade não a defende mais como na sociologia clássica, ou seja, uma sociedade orgânica, mas a autenticidade e a identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser "autor da sua vida", a figura clássica de um indivíduo constituído por um todo social homogêneo não parece mais aceitável (SIMMEL 2006a). Mas, acima de tudo, o significado prático do indivíduo é determinado por meio da semelhança e da diferença. Seja como fato ou como tendência, a semelhança com os outros não tem menos importância que a diferença com relação aos demais. Desse modo, semelhança e diferença são, de múltiplas maneiras, os grandes princípios de todo desenvolvimento externo e interno. Nesse sentido:

Bastaria dizer que, para a ação no âmbito das relações do indivíduo, a diferença perante outros indivíduos é muito mais importante que a semelhança entre eles. A diferenciação perante outros seres é o que incentiva e determina em grande parte a nossa atividade. Precisamos observar as diferenças dos outros caso queiramos utilizá-las e assumir o lugar adequado entre eles (SIMMEL, 2006a, p. 45/46).

Segundo o autor referido acima, o objeto do interesse prático é que forma a base da ação dinâmica, é o que nos garante vantagem ou desvantagem perante aos demais indivíduos e não aqueles aspectos pelos quais coincidimos com eles. Por outro lado, esta mesma crítica não deixa de censurar o individualismo que se sobrepõe ao indivíduo, o individualismo da sociedade de consumo, incapaz de fazer seus alguns valores essenciais a partir dos quais ele constrói a sua identidade e a sua ação.

Enfim, na sociologia clássica, a ação social é a realização de um papel integrado, interiorizando normas e princípios reconhecidos pelos indivíduos e visando à coesão do sistema. Na atualidade, essa perspectiva se desfaz. Numa sociedade que se caracteriza pela

diversidade cultural, pela multiplicidade das formas de conflito e de ação social, os indivíduos não podem ser reduzidos a um só tipo de papel programado, não podem atuar segundo uma lógica única e determinada, o indivíduo e o sistema se separam. Não existe mais um paradigma único da ação. A ação social não é determinada tão somente pelo sistema. Os indivíduos, através de suas múltiplas ações e opções de escolhas, se sobressaem; logo, destacam-se pela capacidade de distanciamento em relação ao sistema e pela sua capacidade de iniciativa e de escolha no próprio sistema¹⁷.

Com isso, presenciamos uma fragmentação do modelo clássico de análise da sociedade e uma multiplicidade de paradigmas da ação em que a, “dispersão se tornou regra e a combinação dos modelos substitui a antiga unidade”. Por outro lado, a diversidade das lógicas¹⁸ de ação podem ser atualmente o problema mais crucial da análise sociológica. No entanto, “a reflexão sobre a ação social parece estabelecer hoje um princípio de unidade do pensamento sociológico além da diversidade dos paradigmas” (DUBET, 1994, p.90).

4.2 O indivíduo e a experiência social

Segundo Dubet (1994), a diversidade das lógicas de ação e as exigências de individualização que aparecem nas condutas sociais hoje, são as formas tomadas pela experiência social moderna, anunciadas por Weber¹⁹ e Simmel. Dubet, em sua obra *En la*

17 Entendido como um conjunto de elementos, entre os quais haja alguma relação. Como também disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que formam estrutura organizada (FERREIRA, A. B. de H., 2004, p. 678). O sistema também pode ser representado pelas instituições jurídicas, políticas, partidárias, eleitorais, culturais, econômicas, etc. (BOBBIO, N. 1986).

18 Segundo Dubet, existem três lógicas da ação no sistema escolar em que se orienta o sentido da escolarização para os diferentes indivíduos sociais. Esse tema será apresentado na sequência.

19 Weber em sua Teoria da Ação Social apresenta que toda conduta humana é dotada de um significado subjetivo (sentido) dado por quem a executa e que orienta essa ação. A explicação sociológica busca compreender e interpretar o sentido da ação social, não se propondo a julgar a validade de tais atos nem a compreender o agente enquanto pessoa. Compreender uma ação é captar e interpretar sua conexão de sentido, somente a ação com sentido pode ser compreendida pela Sociologia. A ação social gera efeitos sobre a realidade, pois toda ação modifica alguma coisa, causa reação positiva ou negativa. Esse processo ação-reação causa efeitos que contribuirá para modificar a realidade.

Tipos puros de ação:

Ação racional com relação afins: ação que visa a atingir um objetivo previamente definido, ele lança mão dos meios necessários ou adequados, ambos avaliados e combinados tão claramente quanto possível de seu próprio ponto de vista. Uma ação econômica, por exemplo, expressa essa tendência e permite uma interpretação racional. Ação racional com relação a valores: ação orientada por princípios, agindo de acordo com ou a serviço de suas próprias convicções e levando em conta somente sua fidelidade a tais valores. Por exemplo, não se alimentar de carne, orientado por valores éticos, políticos e ambientais.

Ação tradicional: quando hábitos e costumes arraigados levam a que se aja em função deles. Tal é o caso do batismo dos filhos realizado por pais pouco comprometidos com a religião.

Ação afetiva: quando a ação é orientada por suas emoções imediata, como por exemplo, o ciúme, a raiva ou por diversas outras paixões. Esse tipo de ação pode ter resultados não pretendidos, por exemplo, magoar a quem se ama (WEBER, 1991, p. 13-14).

escuela: sociologia de la experiencia escolar (1998), retoma a ideia dos tipos puros de ações sociais de Weber para discorrer acerca da experiência escolar e dos sentidos das lógicas da ação. A fragmentação da experiência social era o fundamento mesmo da modernidade (a figura emblemática é o estrangeiro), em contraposição à homogeneidade funcional e à institucionalização das condutas. A experiência social se apresenta, assim, como capaz de dar sentido às práticas sociais. Ela designa as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade.

A separação da objetividade social e da subjetividade individual cria uma <autonomia moral>: o trabalho, a natureza, a autoridade, a religião, a arquitetura, amor... constituem formas nas quais a experiência individual não se reconhece nunca totalmente. Não se trata apenas da cisão do privado e da grande sociedade, [...], mas de uma clivagem aninhada no próprio seio da ação individual. [...] No entanto, a tragédia da cultura não é forçosamente vivida como um drama, ela manifesta-se mais frequentemente em modo de nostalgia, de sonho de uma adesão à comunidade, que se perdeu. É por esta razão que o estrangeiro surge como a figura emblemática da modernidade: apesar da sua <errância>, ele permanece na <metrópole>, na sociedade. O estrangeiro não é aquele que pertence à outra cultura, ele está, no próprio coração da sociedade, separado dela pela individualidade, por uma <reserva> e por uma indiferença que o protegem. Está aí o preço do desenvolvimento da subjetividade. O declínio do indivíduo da sociologia clássica não aparece como sinal da crise da modernidade, mas como o mecanismo de separação da subjetividade, separação inscrita nesta modernidade mesma (DUBET, 1994, p. 75).

A partir das indicações acima, Dubet (1994, p. 16, 17, 18), evidencia três traços essenciais que aparecem nas mais diversas condutas sociais. O primeiro “é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas”. Ou seja, a identidade social, construída a partir desses princípios, não é um ser (posição social), mas, um fazer, um trabalho, uma construção, uma "experiência". Enquanto na concepção clássica da ação, a personalidade (o indivíduo) é determinada pelos papéis (normas, meios), nesse caso, o papel é produzido pela personalidade, isto é, uma nova capacidade de "gerenciar" a experiência. O segundo traço “é a distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema”. A pluralidade das lógicas de ação presente na experiência social é vivida como um problema e produz uma atitude de distanciamento, de mal-estar. Os indivíduos precisam explicar a si mesmos como constroem suas práticas, sua adesão (relativa ou não) a papéis e valores aos quais eles não conseguem aderir completamente. Essa distância crítica (passível de reflexividade), quando ocorre, define a autonomia dos indivíduos, torna-os sujeitos, já que os

indivíduos não podem ser enclausurados nos seus papéis, observa o autor. Enfim, o terceiro traço sublinha o fato de que a construção da experiência coletiva recoloca o conceito de afastamento do social²⁰ no cerne da análise sociológica.

Com o declínio da ideia clássica de sociedade, não existe mais um "conflito central", nem movimento social capaz de agregar os indivíduos num projeto comum. O que há são explosões sociais localizadas e o afastamento das questões sociais ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social. Dubet (1994) dá o exemplo dos jovens das periferias urbanas, em que a experiência social surge como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva - é uma representação do mundo vivido, individual e coletiva - e cognitiva - é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem.

Segundo Dubet (1994), a sociologia da experiência social visa a definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação, constituindo assim a subjetividade e a reflexividade.

Em sendo a experiência social uma combinatória, segundo Dubet (1994), sua análise impõe três operações intelectuais essenciais, a saber:

- A primeira é de ordem analítica, em que o objetivo é isolar e descrever as lógicas da ação presentes em cada experiência concreta. Nessa perspectiva, o autor retoma Weber (1991) ao combinar vários tipos puros da ação que se colocam como importantes. Para Dubet (1994), os tipos puros da ação se apresentam misturados na mesma experiência social e que de algum modo envolve ou motiva os indivíduos. Ainda segundo o autor, dificilmente uma experiência social é identificada como um tipo puro de ação, a experiência social do indivíduo acaba abrangendo geralmente mais de uma, conforme descrita por Weber (1991) e citada anteriormente.

- A segunda operação tem vista compreender a própria atividade do indivíduo, ou melhor, como ele combina e articula as diversas lógicas. Desse modo, o indivíduo não se filia a um tipo puro tão somente, mas ele se constitui numa espécie de intervalo entre os tipos de ações sociais. As experiências sociais, segundo Dubet (1994), são sempre construções históricas ou "tipos históricos" constituídos a partir da combinação dos "tipos puros" desenvolvido por Weber. Dubet (1994, p. 112) afirma, a partir de Raynaud, que "o tipo ideal 'puro' é

20 Tenho substituído no decorrer do texto a expressão "alienação" usada por Dubet (1994), pelas expressões "afastamento do social", ou "falta de consciência da sociedade", para não precisar aqui fazer uma discussão de cunho marxista em relação aos seus conceitos e concepções teóricas.

antidialético, não contraditório, ao passo que o tipo histórico pode, quanto a ele, ser complexo, até mesmo contraditório.”

- A terceira operação intelectual consiste em elevar a experiência de ordem individual para o sistema, visa a “[...] compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os actores as sintetizam e as canalizam tanto no plano individual como no plano colectivo” (DUBET, 1994, p. 112). Mesmo considerando que o sistema social é o resultado das ações sociais dos indivíduos, uma ação social nunca é pura ação social individual, mas é constituída na teia das relações sociais. Isso implica afirmar que nem tudo é possível no interior de uma lógica de ação social e, também, que a natureza do sistema em que os fatos sociais são operacionalizados pode ser atingida pela via indireta da experiência dos indivíduos.

4.3 A sociologia da experiência como sociologia da ação e do indivíduo: *As lógicas da ação*

Segundo Dubet (1994), a sociedade enquanto "conjunto" social é uma justaposição de três grandes tipos de sistemas: comunidade, mercado e a cultura. Cada um destes sistemas é fundado numa lógica própria, e define-se num campo e num espaço particulares. Com isso, o autor observa que geralmente as comunidades são locais, nacionais, étnicas; o mercado é internacional e, por fim, a cultura nos tempos atuais é a cultura dos indivíduos, em que cada experiência social resulta da articulação aleatória entre estas três lógicas:

- a integração: o indivíduo é definido pelos seus vínculos na comunidade;
- a estratégia: o indivíduo é definido por seus interesses num mercado;
- a subjetivação: o indivíduo é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/ dominação, de afastamento do social.

Essas lógicas autônomas e não hierarquizadas, ao contrário da ideia clássica de sociedade em que Estado-Nação articulava a comunidade, o mercado e a cultura, são reconhecidas como categorias analíticas de identidade, oposição e totalidade, que inspiram sua tipologia da ação. Toda formação social é definida pela co-presença de uma capacidade de integração comunitária opondo o 'nós' aos 'outros', de um sistema de convivência regulada e de uma cultura, definindo a capacidade crítica e a capacidade de ação voluntária. Nesse sentido, é melhor, “falar em “experiência” do que em “ação” para destacar mais a autonomia de cada uma destas lógicas” (DUBET, 1994, p. 112).

A partir da ideia de experiência social, manifesta nas ações dos indivíduos, será apresentado um recorte da esquematização das três lógicas citadas acima, a partir de quatro critérios: a forma da identidade do ator, a natureza das relações sociais, o que fundamenta a ação dos atores e a que tipo de visão de sociedade, de sistema social se refere.

4.3.1 Lógica da integração

A lógica da integração ou também denominada de socialização corresponde à função conhecida de integração social, fartamente trabalhada pela Sociologia Clássica. Segundo essa lógica, a escola atua para favorecer a integração dos indivíduos em uma sociedade nacional, local, étnica, impondo a aprendizagem de conhecimentos e de valores. Ela diz respeito às exigências impostas por cada tipo de sociedade e está presente em expectativas de pais que desejam que os/as filhos/as aprendam na escola comportamentos que os/as integrem à sociedade em que vivem, aos grupos sociais aos quais pertencem.

4.3.2 Lógica da estratégia

Nessa lógica, os indivíduos buscam concretizar seus projetos de educação dos/as filhos/as, em uma sociedade concebida como mercado, ao definir expectativas viáveis e caminhos para prover a esses/as filhos/as condições de participarem da concorrência. Como a escolarização constitui uma das estratégias para encaminhar a prole na vida, os pais e mães atentos a essa concorrência avaliam as alternativas que se apresentam em termos de escolarização, considerando aquelas que parecem mais interessantes e viáveis para eles. Assim, optam por escolas em que a dimensão utilitarista seja a baliza. Por que investir em um curso que, de antemão, sabe-se que não propiciará um bom emprego no futuro? Os pais e as mães, nesse sentido, visam à aquisição de um capital escolar diferencial que dê mais chances ao jovem e à criança na carreira escolar, na vida social e em um mundo de trabalho competitivo.

4.3.3 Lógica da subjetivação

Aqui, o eixo guarda relação com o processo de subjetivação. Para Touraine (1994, p. 166), o processo de subjetivação é a “construção por parte do indivíduo ou do grupo, de si mesmo como sujeito”. Essa seria uma das marcas da sociedade contemporânea. Como argumenta, não podemos afirmar que vivemos em um mundo de sujeitos, porém essa tendência está resente, mesmo que de forma latente, imersa na vida ordinária, na rotina das instituições convencionais, no entorpecimento das práticas cotidianas, submetida por poderes que negam a sua liberdade de se autoconstruir e, assim, construir a sociedade.

Para Touraine, a subjetivação pode ocorrer no contato com outros sujeitos, nas intervenções de mediadores, nas práticas educativas, etc... Diz respeito a valores e atitudes que compõem o horizonte do processo mais amplo de educar. O indivíduo não é definido apenas por seus pertencimentos (socialização) e interesses (instrumentalização). Ele não é só adaptação: constrói-se criticamente frente às lógicas anteriores e frente à sociedade.

Nesse sentido, Dubet e Martuccelli (1996) falam de subjetivação. Isso supõe admitir a existência de uma dimensão cultural que poderia ser entendida como uma lógica da convicção que estabelece um enfrentamento com as duas lógicas definidas anteriormente. Os indivíduos sociais buscam dar sentido à escolarização no enfrentamento de tais lógicas. Profissionais da escola ao optarem, alunos/as, pais lidam com a necessidade de articular aquelas lógicas. A situação ideal é aquela em que se consegue coordenar as três ordens de lógica – o jovem escolhe realizar um curso cujos objetivos lhe permitem competir profissionalmente em sua vida futura, ao mesmo tempo em que atende a seus interesses em termos de cultura e saber.

Entretanto, é fundamental lembrar que esse processo não se faz de forma autônoma, independentemente dos condicionantes sociais. Há situações em que as lógicas entram em conflito, como no caso de um indivíduo cujos interesses o encaminham para um curso superior que não favorece inserção no mercado de trabalho ou que conduz a uma profissão pouco valorizada. Ou, em outra direção: um aluno do Curso de Pedagogia que rejeita os objetivos institucionais que organizam o currículo, porque está interessado apenas na obtenção de um diploma de nível superior que lhe propiciará melhoria salarial. Nesse caso, a lógica instrumental se impõe.

Enfim, na lógica de subjetivação, o indivíduo pode afirmar-se como sujeito crítico, na distância ou no engajamento, na tensão "entre cultura e relações sociais, entre comunidade e mercado". O que sustenta essa lógica é a historicidade, no sentido de capacidade que uma

sociedade tem para construir as suas práticas a partir de modelos culturais e através dos conflitos. Isto é, de dar um sentido a suas práticas. Se a socialização aparecia como recurso imposto pelo sistema, o jogo de interesses como forma de manipulação pelo sistema, a historicidade, sob sua forma de tensão dialética, de "reflexibilidade", constrói-se na luta contra o afastamento e dominação social.

Cada lógica da ação remete a um sistema, a um tipo de explicação social que coexiste com outras formas de explicação, na diversidade. Numa mesma realidade social, podemos encontrar processos de socialização, mecanismos de jogo e tensão dialética. O fato de que a sociedade parece coesa não significa que seja um sistema. A diversidade das lógicas de ação convida a aceitar uma diversidade de tipos de explicações e a conceber a sociedade como um todo desprovido de referência (DUBET, 1994).

A experiência social não é algo sem relações com o sistema social: o indivíduo constrói a experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, e que são dadas pelas diversas dimensões do sistema que vão se separando na medida em que a imagem clássica de unidade funcional da sociedade se desfaz. Desse modo, as experiências sociais são "combinações subjetivas de elementos objetivos", combinação de vários tipos de ação. Mas como podem estas lógicas ser articuladas com um dos modos de explicação da sociedade? Por quais tipos de mecanismos?

Num sistema integrador, é a socialização - reprodução que funda a lógica de integração. Seja sob forma de educação ou sob forma de controle social, ela orienta as condutas e a ação social. Num sistema de interdependência, a racionalidade do indivíduo é submetida a vários tipos de coerções e é limitada. Mas o mercado pré-existe e "a otimização da escolha é fixada pela distribuição dos recursos". A ação articula "a racionalidade dos atores com regras e situações que dificultam o jogo e fazem uma distribuição desigual das capacidades de jogar" (DUBET, 1994, p. 147).

A experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado. Em outras palavras, é este trabalho que aproxima o indivíduo de uma representação do sujeito, e é este trabalho que se torna objeto de uma sociologia da experiência. Mas como isso acontece? E quais são os mecanismos que tornariam possível a passagem da experiência dos indivíduos à ação coletiva?

Segundo Dubet (1994), na experiência social, as tensões existentes entre as diferentes lógicas de ação (quando há encontro ou oposição entre elas) afetam o indivíduo provocando, segundo a expressão de Weber (1991), um "desencantamento", tornando-o um "indivíduo

dissociado". Qual seria, então, o "trabalho do indivíduo", sua tarefa, para enfrentar esta situação? Ante as tensões existentes entre lógicas de ação e diante das interfaces que se criam (sentimento de pertencer, ao mesmo tempo, a uma e a outra, por exemplo, lógica de integração e estratégia), o indivíduo tenta definir suas afinidades, seus vínculos. É a construção de uma "identidade", a "apresentação de si" feita de tensões e sofrimentos, mesmo que disfarçados ou "rotinizados". O indivíduo pode tentar questionar esta situação, dar-lhe um sentido. A partir do estranhamento em relação ao sistema (sentimento de não conseguir ser o que se espera dele), por meio de um movimento de distanciamento, ele pode criar uma postura crítica, construir uma "identidade social profunda" construindo a experiência social como sendo sua experiência. É uma atitude geradora de conflitos, de oposição ao afastamento social, de reivindicação de autonomia, que só é possível através de uma forma de engajamento por parte dos indivíduos, o que Dubet (1994, p. 186) denomina de "introdução da subjetivação nas relações sociais".

Assim, segundo Wautier (2003), são os indivíduos que articulam as diferentes dimensões da ação, procurando dar sentido a suas condutas, reconstruindo sua identidade dissociada. Essa construção da experiência social está no cerne da ação coletiva em geral e dos movimentos sociais em particular. E o "êxito da ação coletiva não está apenas [...] na fusão da consciência individual e da consciência coletiva: ele procede também de uma autonomia individual mais forte, de uma subjetividade afirmada" (DUBET, 1994, p. 186).

Tal situação ele ilustra na análise da experiência da exclusão dos jovens das periferias urbanas e na experiência escolar; ou seja, "o sentido da experiência social não é mais 'dado', nem pela vida social, nem pela unidade do sistema, é o produto de uma atividade" (DUBET, 1994, p. 222). Isto é, a experiência social não só é construída, manifestada nos discursos dos indivíduos, mas ela é uma atividade crítica, uma reconstrução que só é possível porque o indivíduo não é totalmente socializado e porque ele é capaz de construir um projeto de vida para além da procura de realização pessoal, ele é capaz de ser alguém que, apesar de viver sua liberdade na angústia (diante das consequências de suas escolhas), quer ser autor de sua própria vida.

4.4 A escola segundo as lógicas da sociedade e da sociologia da experiência

A partir das ideias de Dubet (1994), Lobrot (1992) e Canário (2005), procuramos nesse momento apresentar e problematizar a escola como sistema de ensino, frente a certas questões e contradições, quanto à sua democratização diante de um modelo educacional que

se complexifica. Contrariando e estabelecendo críticas ao conceito da Sociologia Clássica, que toma a escola como “instituição de socialização”, Dubet e Matucelli (1998) concebem que a escola contemporânea não pode ser explicada como instituição, em seu sentido estrito, mas a partir da noção de experiência.

Para Canário (2005), a escola tem passado por mutações em vez de crises, que remetem para problemas de natureza conjuntural. O autor denomina de mutação esse momento em que a escola se insere, o qual remete a mudanças e problemas de caráter estrutural.

Segundo Lobrot (1992), a sociedade no seu todo – e especialmente através das instâncias dirigentes – decide que a escola não tem por objetivo a transmissão e a difusão da cultura, mas sim outra função, de natureza transitiva e utilitária que varia consoante as épocas. Desse modo, o autor distingue três finalidades sucessivas atribuídas à escola, todas de tipo utilitário e que correspondem a três períodos da história do ocidente.

Num primeiro período, entre os séculos VII e VIII, aparece a escola com a finalidade exclusiva de dar a conhecer a doutrina cristã, os dogmas cristãos. À escola:

[...] apenas se afirma o aspecto defensivo e agressivo, a saber a rejeição dos valores pagãos do corpo, do prazer, da vida terrestre, da carne. A sociedade cristã é extremista e quer preservar a sua pureza e a sua originalidade. A meu ver isto explica-se pelo clima de opressão generalizada da Idade Média e pela obsessão pelos perigos do mundo. Com efeito, este não é portador de prazer nem de desenvolvimento. Mas vale, por isso, afastá-lo, rejeitá-lo condená-lo. (LOBROT, 1992, p. 13).

Num segundo período, que se pode chamar de clássico e que começa no século XV, com a invenção da imprensa e com as grandes descobertas, e que termina no século XVIII, na época das revoluções, a finalidade religiosa não desaparece, mas é preterida por outra finalidade que é a socialização do indivíduo. Desse modo, a escola toma para si a função de por em prática através dos colégios e dos hábitos sociais.

Os valores que a sociedade põe em primeiro lugar já não são propriamente os valores cristãos, mas, mais os valores morais exaltados pelo protestantismo como civilidade, a decência, a moderação, a honestidade, o trabalho, a adaptação social e a conformidade. A cultura humanista é puramente instrumental, pelo menos para a concepção oficial. (LOBROT, 1992, p. 13)

O terceiro período destacado por Lobrot (1992) começa no século XIX e dura ainda hoje, o qual ele denomina de tecnicista; ou seja, a escola está voltada à ciência e à técnica e abandona sua perspectiva humanista. Não só o conhecimento no seu sentido restrito toma o primeiro lugar, mas até as disciplinas humanistas são vistas através dele.

A escola é feita para transmitir sabedoria é uma fórmula que atualmente qualquer professor aceita. [...] Por um lado, a sabedoria é um conjunto de conciliar. Por outro lado estes conteúdos são eles próprios fatores de socialização, pois permitem, graças aos exames e aos diplomas, indicar aqueles que possuem e também posicioná-los no sistema produtivo (LOBROT, 1992, p.13,14).

A reflexão sobre a escola é permeada pelo indissociável binômio educação e sociedade, pelas questões voltadas à superação da contradição entre o individual e o social e entre produção e reprodução das relações sociais. Por um lado, aferir à escola a faculdade de transformação da sociedade dá sentido ao fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, a escola representa uma posição política liberal, dissociada do fato concreto de que as desigualdades são decorrentes da organização social e política da sociedade capitalista, e não das diferenças individuais materializadas nos níveis de escolaridade e sucesso escolar. Tal posição representa uma concepção de que a escola é um lugar de socialização, ou seja, lugar que proporciona a indivíduos isolados a capacidade de participar na sociedade estabelecida.

4.5 A escola como instituição

Segundo Canário (2005), a escola sofreu mutações que engendram as contradições estruturais que ainda hoje se movem. Historicamente, foi inventada como instância educativa especializada que separa o aprender e o fazer e acabou por constituir-se como uma forma de socialização que progressivamente tornou-se hegemônica. Neste ínterim, segundo Canário, a escola corresponde a três possíveis definições: a escola é uma forma, a escola é uma organização e a escola é uma instituição.

A forma escolar corresponde à dimensão pedagógica, centrada nos métodos, na ideia de conceber a educação, confere-se à escola o quase monopólio da ação educativa, inclusive

desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar, de outro, contamina as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança.

A escola como organização passou da relação professor e estudante, para professor e turma escolar ou classe escolar. Nos tempos modernos, concebeu-se a necessidade de progressivamente repensar e estabelecer os sistemas escolares, a organização dos espaços, dos tempos, os agrupamentos dos estudantes e as modalidades de relação com o saber. No entanto, conforme Canário (2005, p. 62), “este tipo de organização confere um carácter inelutável e o faz parecer como natural”.

Por fim, a escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, todos ou quase todo no conjunto maior da sociedade desempenham um papel central na integração social. Conforme Durkheim (2001), a integração social serve para prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. Nesse sentido, a escola desempenha do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política.

Mas afinal, como se poderia pensar a escola enquanto instituição? De acordo com Dubet (2006) o termo instituição designa atividades regidas por antecipações estáveis e recíprocas. Toda a vida social pode ser entendida como um conjunto de instituições, as quais podem ser objetos, maneiras de ser ou pensar. Instituições compreendem os costumes, as regras de mercado, os hábitos, as religiões, a igreja, certas manifestações culturais e até mesmo regras da cozinha tradicional (DUBET, 2006).

Toda instituição pode apresentar-se de forma organizada, mas nem todas as organizações são instituições. A instituição não é prédio ou edificação, pois parte de um programa institucional, embora seja correto afirmar que a arquitetura faz parte do programa institucional. Isso porque a instituição social não é propriamente uma instituição física, ou seja, um espaço delimitado, mas um programa que abrange regras e normas definidas e aceitas pela sociedade.

Assim, a institucionalização está indissociável do espaço democrático, porque permite regulamentar os cenários políticos. No mundo católico e no mundo republicano foram construídos programas institucionais a partir de um público definido de modo abstrato e universal: todos os pobres, todos os doentes, entre outros. Pensar a escola como instituição é compreendê-la como voltada para socializar indivíduos em uma sociedade unitária, como um projeto homogeneizador.

Para Dubet (1994), o conceito de ‘instituição’ é polissêmico e se constitui como tema de suporte na teoria sociológica. Por sua vez, o conceito de escola como instituição de

socialização é bastante limitado, pois, neste sentido, a escola tem apenas a função de transformar valores e normas em papéis que estruturam o modo de ser dos indivíduos. Papel, neste caso, significa o lugar ocupado pelo sujeito no sistema social e, portanto, nas instituições como a escola. Esta, enquanto instituição tem três funções: educação, seleção e socialização, as quais remetem para a transformação de valores em normas e das normas em papéis.

Em primeiro lugar à escola é atribuída a função de proporcionar qualificações escolares detentoras de utilidade social, na medida em que certos empregos, *status* ou posições são reservados aos diplomados. A função educativa da escola é diferente da função de socialização. Ainda que a socialização vise à produção de um indivíduo adaptado à realidade, a função de educação é ligada ao projeto de produção de um tipo de sujeito que não é totalmente adequado à sua utilidade social. Ou seja, o indivíduo deve ser socializado em um conjunto de regras e normas sociais, mas também deve ser transformado de acordo com valores universais.

A instituição escola possui ainda a tarefa de integração social, justiça e eficácia. Segundo Dubet e Martuccelli (1998) para que a sociologia da educação seja útil é preciso romper com as três imagens relacionadas com a escola. A primeira é a crença na escola republicana, com função de integração social. A segunda, referente à função de justiça, é à imagem da escola máquina, totalmente determinada por leis ininteligíveis. A terceira é a imagem da função de eficácia, obcecada pela utilidade da escola, como se ela devesse se adequar à economia e criar empregados.

A crença na escola republicana de certo modo conjuga essas três funções descritas acima. Nas suas origens históricas, a escola republicana se acomodava em um funcionamento mais próximo de uma política de *apartheid*, cujo modelo, baseado no processo de redução progressiva das distâncias sociais, fazia parte de um projeto político de democratização do acesso aos bens materiais e simbólicos. A escola republicana, em suas origens, não se definia nem por sua função de distribuição equitativa de competências, nem por sua função de socialização de atividades econômicas específicas. Resultante da expressão de um projeto educativo que substitui uma crença por outra, a escola republicana fundou um espírito republicano do mesmo modo que a igreja tentou fundar um espírito religioso.

A escola republicana tinha como projeto ser patriótica, produzindo igualdade de direitos e sentimentos nacionais, assegurando mobilidade social. Repousada na crença de uma moral natural, promoveu o espírito dos iluministas da razão e do pensamento positivo. Trata-se da promoção de uma religião laica, na base da filosofia social da ordem e do progresso, em

prol do triunfo da racionalidade sobre a emoção e do triunfo dos valores universais sobre as particularidades nacionais e religiosas. Acredita-se na escola republicana, mesmo tendo sido subvertida pela democratização da educação.

Na escola republicana estavam integradas as funções de educação, seleção e socialização. Entretanto, a democratização do ensino provocou não só transformações profundas na escola, mas também uma tensão entre essas três funções. Para Dubet (1994), não havendo mais integração entre educação, seleção e socialização, a escola deixa de ser uma instituição. O autor pôde observar isso em uma pesquisa realizada sobre a experiência escolar de estudantes.

Ao conceder à palavra “instituição” o sentido relativamente estrito que nós escolhemos, o de uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores substanciais, a escola deixará de ser uma instituição. Isso pode explicar o sentimento de crise que ela gera, mas não deve, por tal, levar a que se diga que a escola “não funciona”: simplesmente, ela não funciona como uma instituição (DUBET, 1994, p. 174).

A escola enquanto instituição está ligada com a sociologia clássica, que define o indivíduo pela interiorização do social. Para a sociologia clássica, o indivíduo é o sistema. A ação social é a realização de normas e valores institucionalizados nos papéis interiorizados pelos indivíduos (DURKHEIM, 1999).

Durkheim participou ativamente no projeto político que, no final do século XIX na França, pretendeu encontrar a solução para as questões sociais: a saber, os crescentes problemas que a extensão do capital supunha – a emergência dos núcleos proletários miseráveis, a degradação das condições de vida das massas de trabalhadores, o crescimento dos conflitos entre capital e trabalho. Diante desse quadro emergente, para essa questão, a solução seria por limites para preservar a coesão social. Para tanto, a escola teve papel fundamental a medida em que se pôs à frente na reorganização e da difusão da ideologia, redefinindo a relação entre indivíduo, sociedade e Estado. Nesse sentido, segundo Criado (2010, p. 21),

La sociedad ya no se precede a sus partes. Por ello ya no hay derechos absolutos, como en el Estado liberal: los derechos de cada uno están supeditados al mantenimiento de la totalidad. A su vez, el Estado no debe limitarse a vigilar el cumplimiento de los contratos privados: ha de intervenir activamente en la sociedad y actuar como árbitro en el conflicto entre capital y trabajo para asegurar la cohesión social.

Em Durkheim (1999), a identificação entre ator e sistema não exclui a noção de autonomia. Para o sociólogo, o sujeito é mais socializado quanto mais autônomo. O projeto da socialização, por sua vez, não é apenas a criação de conformismo cego, submissão e coação, mas o engendramento de uma consciência moral própria, de um indivíduo autônomo e, ao mesmo tempo, integrado, capaz de dominar a si mesmo. A instituição teria como função a defesa das regras e normas, punindo quem as transgride. Para manter uma sociedade coesa e unida e o bem-estar dos seus elementos, ela tem como principal função a permanência da ordem social. Mas, para a própria segurança do indivíduo e da vida em sociedade, todos devem seguir os preceitos, sem o que se gerará um estado de anomia social e de conflito (DURKHEIM, 1999).

Assim, na sociologia clássica, contraditoriamente, o projeto de homogeneização é visto como pré-requisito para a autonomia do sujeito. A socialização, para Durkheim, não significa a igualdade, mas sim a harmonia, a qual compreende a divisão social do trabalho e a própria desigualdade, vista como necessária para a integração do indivíduo no sistema.

Segundo Criado (2010), frente às concepções idealistas que tentam deduzir os princípios da educação a uma suposta natureza humana universal, Durkheim insiste no caráter social de toda a instituição educativa. Cada sociedade, segundo Criado (2010), tem um tipo particular de instituições educativas adaptadas à sua forma de organização. Desse modo, não se poderia fazer juízo de valores a um tipo de educação sem considerar as relações que se estabelecem no seio do sistema e sua relação com o resto do sistema social. Em consonância a essa posição de Durkheim, a escola como sistema e suas relações políticas é que possui a tarefa de decidir os seus métodos e objetivos.

Contudo, para entender a educação em uma sociedade concreta é preciso analisar sua relação com o resto das instituições sociais. Assim, a educação, responde às necessidades sociais, através de suas ideias e sentimentos manifestos a partir da consciência que ela produz. Durkheim (2001) concebe a consciência humana como coletiva e construída de acordo com a moral da sociedade, moral que a escola deve preservar. A divisão social do trabalho, sendo algo natural e desejável, deve ser o mote da educação. Para socializar os indivíduos nesta sociedade, a Pedagogia deve reproduzir a divisão social do trabalho.

[...] mesmo que o percurso de uma criança não seja, em grande parte, predeterminado por uma hereditariedade cega, a diversidade moral das profissões não deixaria de arrastar consigo uma grande diversidade pedagógica. Cada profissão, com efeito, constitui um meio *sui generis* que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, onde reinam certas ideias, certos usos,

certas maneiras de ver as coisas; e como a criança deve ser preparada tendo em vista a função que será chamada a desempenhar, a educação, a partir de uma certa idade, não pode mais continuar a ser a mesma para todas as pessoas às quais ela se destina. (DURKHEIM, 2001, p. 50).

Segundo Dubet (1994), a democratização do acesso à escola abala o projeto de socialização de Durkheim devido, entre outras coisas, às transformações sofridas pelas hierarquias escolares. Embora continue reforçando as desigualdades, a escola é hoje amplamente mais acessível do que em suas origens. Do ponto de vista dos atores, no entanto, permanecem as hierarquias escolares, mas o modo como elas se produzem mudou. A escola virou uma espécie de mercado, onde diferentes disciplinas e estabelecimentos escolares assumem diferentes valores em função da utilidade social na distribuição de qualificação profissional.

A escola deixa de ser instituição na medida em que não se encaixa mais em um modelo rígido e estável, e na medida em que produz uma tensão entre as funções de educação, seleção e socialização. Essas três funções continuam existindo, mas deixam de estar integradas. A democratização do acesso à escola transforma a escolaridade em algo semelhante a uma grande prova de seleção, que produz nos indivíduos, tanto alunos, quanto suas famílias, a necessidade do uso de instrumentos, como o talento, a ambição, os recursos e as capacidades estratégicas. Assim, mesmo que as desigualdades escolares reproduzam em grande parte as desigualdades sociais, transformaram-se em maneiras pelas quais são produzidas as hierarquias escolares.

A imagem da escola viu-se por isso mudada, ela deixou de ser ilha de justiça formal no seio de uma sociedade não igualitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões. Evidentemente a massificação escolar quebrou o velho ajustamento do ensino e dos vários públicos escolares (DUBET, 1995, p. 175). Ou seja, já não há uma homogeneidade de modelos educativos e já não se pode pensar na escola como sistema integrado e estável. Por que motivo permanece a crença na escola como instituição?

Segundo Dubet (1994), os valores e princípios abstratos propalados pelo programa institucional não são levados a cabo quase nunca, mas se tornam palpáveis em determinadas ritualísticas. O programa institucional é de índole mágica quando transforma valores e princípios abstratos, fora do mundo, em práticas e disciplinas concretas e palpáveis. Tal transformação é percebida nas ritualísticas grandes, - entrega de medalhas, formatura -, ou nos pequenos rituais cotidianos, - entrega de nota aos alunos, correção dos trabalhos escolares. A

materialidade destas ritualísticas permite que a crença no programa institucional não seja abalada, e até mesmo que ele se transforme numa espécie de santuário. Por exemplo, muitos alunos fracassam na escola e, embora isso seja de conhecimento dos atores, age-se como se todos fossem aprender. Isso ocorre porque todo programa institucional pode atribuir seus fracassos ao mundo externo. Se o aluno não aprende, isso decorre da sua falta de dons, ou por conta das mazelas da ordem capitalista. O trabalho institucional se veria sem sentido se abandonasse certas ficções e rituais necessários para garantir o sucesso do programa.

Dubet (1994) chama atenção para o fato de que, apesar da continuidade de certas ficções, a imagem das instituições tem se visto desestabilizada. Duas críticas radicais ao programa institucional ajudaram a isso. A primeira é a oposição entre a índole fechada das instituições e a diversidade de demandas sociais e de demandas das novas políticas públicas, diante das quais as instituições mostram uma burocracia rígida, a qual é testemunha do passado dominado por um Estado centralizador. Em segundo lugar, a magia da instituição já não tem capacidade ideológica para superar a exacerbação das contradições latentes do programa institucional.

As instituições perderam seu monopólio. No caso da escola, já há consciência de que vivemos em um mundo pluralista, e que a escola é só mais uma cultura entre outras. Isso gera um sentimento de perda de legitimidade e de influência e reconhecimento, ainda que haja muito poder da escola sobre o aparato social hoje.

O retrocesso do modelo burocrático e vocacional e o desenvolvimento de organizações complexas, abertas ao entorno, são os principais fatores da debilidade gradativa da escola como instituição. O retrocesso do modelo vocacional significa a fragilização da ideologia de que o trabalho exercido na escola por professores e diretores é uma vocação. No ideário da sociedade neoliberal, e mesmo na organização dos sistemas educativos, o trabalho docente tornou-se uma questão de competência profissional e capacidade de gestão.

Segundo este ideário neoliberal, para que a escola possa agir sobre o usuário ou “cliente”, é necessário uma profissionalização crescente, que exige prolongamento dos estudos. A legitimidade da escola se pauta na profissionalização e eficácia de seus atores. Tal eficácia do trabalho realizado precisa passar por procedimentos de avaliação e controle. Os ministérios e órgãos governamentais criam sistema de avaliação não do desenvolvimento do trabalho, mas da eficácia.

Leis e regulamentos não se constituem mais como expressão de valores comuns, mas sim como ferramentas de gestão. As políticas públicas, por sua vez, apelam para organizações ágeis, abertas ao entorno, capazes de se adaptar, mais do que ter fidelidade à tradição.

Segundo Dubet (1994), alguns chamam isso de “novo espírito do capitalismo”, pois as empresas privadas foram as primeiras a adotarem o modelo de flexibilidade. Nesse contexto, o neoliberalismo ganha outro sentido, menos ligado à influência do mercado, e mais um processo de dupla coerção: da obrigação dos resultados e da incerteza de haver recursos.

O modelo “serial” ou mecânico, no qual a coerência do conjunto provinha da conformidade dos atores e da sua adesão pessoal aos valores da instituição, dá lugar a um modelo mais “político”, em que a coordenação das ações provém de um ajustamento aos constrangimentos do meio, da capacidade propriamente política de coordenar as ações, apesar da heterogeneidade dos atores e dos objetivos que eles têm em vista (DUBET, 1994, p. 177).

4.5 A compreensão da escola a partir da noção de experiência

Segundo Dubet e Matuccelli (1998), na escola primária, a experiência é definida como fortemente estruturada por uma preocupação de integração institucional e individual. Predomina a autoridade do professor e o desejo dos alunos para identificar com ele e com o grupo de alunos. Isso produz uma forte correspondência entre as regras da objetividade e da subjetividade escolar dos alunos. No ensino fundamental, a socialização tem precedência sobre a subjetivação que não emerge, mas que de maneira pontual, produz a forma de “subjetivação”. O desejo de integração motiva tão fortemente que a experiência de subjetivação não emerge penosamente, senão pela “desviação” ou pelo afastamento do ponto de onde se encontrava em relação a outros modelos de grupo. Os autores mostram que isso significa que a escola primária é ainda sob a impressão dos papéis, uma instituição no sentido clássico do termo, como mostra também a experiência dos professores.

O parágrafo acima apresenta uma síntese do que se poderia chamar de experiência escolar que os alunos vão viver na fase inicial de sua formação. No entanto, nem tudo é a integração ou socialização, mas no seio da escola através do processo de escolarização os alunos são levados ao processo de “subjetivação” (como se denominou pelos autores) para a idade (crianças) em nível de ensino fundamental. Por exemplo, caracterizou-se a ampla discussão das crianças sobre as injustiças de professores como um distanciamento do “mecanismo central de integração” e início da autonomia do julgamento, embora seja sob a forte influência da vontade coletiva do grupo sobre os juízos morais individual.

O ensino médio caracteriza-se como o reverso do ensino fundamental. Nesse nível de ensino, segundo Dubet e Matucelli (1998), os alunos representados aqui pela juventude presenciam uma tripla ruptura, como segue: a) a entrada para um universo complexo normativo em que a autoridade não é suficiente para estabelecer a legitimidade das normas; b) os estudos perdem suas evidências "naturais" porque o sentido do estudo e do trabalho não valem por si só, e o desempenho escolar representado pelas notas começam determinar o futuro social e, por fim, c) no ensino médio, a escola acaba sendo marcada e reforçada pelas culturas juvenis em frente ou paralelamente à cultura escolar.

Os estudantes constroem um "rostó"²¹ que é interpretado como subjetividade moratória defensiva, frágil demais para ser afirmada, em um único movimento. Para ser eles mesmos, os jovens procuram fazer o que os outros não fazem. A subjetividade dos jovens colegiais nunca se expressa de maneira direta, é sempre mediada pelos jogos de troca apontando tanto a "abertura" para o exterior e uma "proteção" da privacidade. A separação entre socialização e subjetivação é tal que a escola é vivida como espaço de um puro conflito entre professores e alunos. As faces do bobo-da-corte (conformidade com o professor) ou um palhaço (conformidade com o grupo) estão expressas principalmente nas escolas populares (DUBET e MATUCELLI, 1998). A lógica do rostó é "acelerar" as diferenças de fundo social, como as qualificações de gênero, de nível econômico, de pertencimento étnico, cultural, entre outras.

Outro aspecto apresentado pelos autores acima citados faz referência à entrada para a universidade. Esse fato se constitui em uma grande divisão marcada pelo "rito de exclusão" das escolas e arranjos de prestígio para assegurar um melhor acesso ao ensino superior e/ou postos de trabalho.

As estratégias dos alunos tornam-se mais ou menos competentes, conforme a jornada de sua escola. Conforme Dubet e Matucelli (1998), na escola se acentua o instrumentalismo escolar, o cálculo da utilidade de certos cursos e investimento de tempo em determinadas tarefas, com vistas a sua utilidade social. Os estudantes do Ensino Médio tentam se firmar como sujeitos de sua socialização para selecionar as oportunidades educacionais que estão ao seu alcance. A forte articulação da experiência sobre a primazia da lógica da mobilidade social dos estudantes do ensino médio das classes médias opõe-se, de maneira brutal, às possibilidades apresentadas pela experiência pessoal e pela impossibilidade da formação de

21 A ideia de "rostó" em Dubet (1998) pode ser identificada como processo de construção da identidade. Embora autor não utilize essa expressão, a partir das leituras das suas diversas e diferentes obras, entende-se que poder-se-ia utilizá-la para aproximar ao pensamento do autor.

todos os projetos de escola pelos alunos das classes populares, como apresentado no capítulo dois desse trabalho. A diversificação da experiência é reforçada e leva à diferenciação crescente dos indivíduos. A vida pessoal é afetada pelas exigências da escola, às quais está subordinada.

Segundo Dubet e Matuccelli (1998), o cálculo utilitarista e estratégico complementa o ensaio vocacional possível (isso quanto à escolha profissional para dar continuidade aos estudos) e a afirmação de gostos pessoais, até mesmo entre diferentes culturas das juventudes. Ao lado do cálculo estratégico e utilitarista, encontra-se também a busca da autenticidade. A subordinação da vida pessoal e as exigências escolares, as aspirações de mobilidade social se veem implicitamente questionadas a constatar a tendência de separar a vida pessoal e escolar. A imagem positiva da escolha por determinadas áreas do ponto de vista social e econômico como de maior “status”, é contrastado com o "fracasso escolar e sua interiorização" ou "projeto impossível" apenas para citar alguns dos trabalhos sugestivos e temáticos.

Para Dubet e Martuccelli (1998 p. 438), na escola,

O indivíduo passa da submissão do professor e do grupo de colegas, a uma "desviante" lógica de subjetivação dominadas por preocupações do rosto, em seguida, surgem estratégias complexas de conciliação das diversas dimensões da experiência. No final do processo, o ator social é uma gestão de incerteza.

[...] do lado da escola, estamos testemunhando o aumento gradual da dimensão estratégica e, no final, muitas vezes, a subordinação de todos os outros aspectos da experiência escolar desta única preocupação. Do lado da vida pessoal, o modelo é mais prescritivo se encontra melhor com a exigência da autenticidade [...] (Tradução minha).

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), a busca de autenticidade pelo indivíduo desempenha um papel secundário nas suas relações sociais. Pode-se afirmar que o conceito de autonomia do sujeito é limitado pelas oportunidades e recursos disponíveis frente à viabilidade do "Projeto Pessoal". Para os autores citados acima, a experiência escolar apresenta-se como uma prova na qual os indivíduos, especialmente os alunos, são obrigados a integrar e coordenar diversas lógicas de ação (conforme apresentado anteriormente). Os autores exemplificam com a significação do trabalho escolar, as razões que conduzirão o estudante ao trabalho: a interiorização de uma obrigação, a percepção de sua utilidade escolar e social ou uma forma de autorrealização frente à tarefa. Também destacam que todas essas significações misturam-se e transformam o indivíduo, através da combinação e articulação com as experiências estruturadas com as quais ele tem contato.

Na perspectiva sociológica de Dubet e Matucelli (1998), a formação da individualidade atravessa três fases: uma continuidade entre a objetividade e as regras e a subjetividade dos atores escolares, logo, uma fase de extrema distância da escola e, finalmente, uma redução das tensões dependendo das forças e dos projetos. As etapas da experiência escolar também podem ser descritas como seguindo a uma das lógicas de ação, integração, subjetivação e a estratégia, configurando-se em figuras cada vez mais complexas às quais o indivíduo está submetido.

Diante disso observa-se na escola o processo inverso. Em vez de enfatizar a heterogeneidade e a diversidade para buscar figurações cada vez mais complexas, a marca estruturalista desses autores franceses, conduz à redução para encontrar uma abstração clara, a postular uma nova "gênese", como eles denominam as três lógicas articuladoras de ação: a socialização, a subjetivação e a estratégica, já anunciada.

Se tomarmos a "lógica da estratégia", podemos afirmar que o conceito vem considerar uma extensão do conceito weberiano da "ação racional que concorda com os meios e os fins" (utilitários). O conceito foi reformulado com empréstimo da terminologia militar e empresarial como "estratégia", um conceito que enfatiza o contexto de interação: para alcançar os objetivos tenho que tomar em conta que há aliados e adversários. Poderia mostrar não só como esta lógica de ação aumenta sua importância em detrimento de outros, mas também como ela se expande e generaliza, em diferentes áreas de situações que se posicionam face a face nos diferentes campos tanto de grupo como em nível de organização (DUBET, 1994).

O mesmo acontece em relação à "lógica da integração", entendida como a internalização através de padrões de desempenho de papéis sociais. De acordo com Dubet e Martucelli (1998), "a preocupação com a subjetividade" pareceria causar o abandono das identidades concebidas, o desempenho do papel atribuído para aprender o jogo da produção das subjetividades dos alunos bons e dos maus (neste caso os autores se referem à autorrepresentação da faculdade, como "tolos" e "palhaços"). No entanto, também mencionam que a experiência escolar passa a ter um professor ou professores diferentes a cada ano no primário, a presença simultânea de vários professores no Ensino Médio.

Os temas como a perda ou difusão da autoridade (conforme anunciado no capítulo dois), parece permitir a entrada em cena das preocupações dos jovens para a sua subjetividade, mas poderia também produzir de modo simultâneo expectativas divergentes dos professores sobre o papel do estudante. Então, não só teria tensões e divergências entre as exigências de integração escolar e preocupação com a subjetivação, mas também entre

diferentes requisitos de integração, como dispositivo para aprender o jogo dos rostos - a construção da subjetividade e, por conseguinte da identidade, que se apresenta como característica nesta fase.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), parece mais convincente a caracterização da educação média e a superior que estabelece um "vínculo estratégico com o mercado" e em que predominam processos de certificação e seleção. A afirmação baseia-se em extensa pesquisa francesa sobre a questão do prestígio das redes de ensino e sobre os mecanismos de seleção social. O certificado não é mais determinado "naturalmente" a certos estratos sociais como sinalizam Dubet e Martuccelli. Existem mais concorrentes e os bons empregos são escassos. Desse modo, o comportamento estratégico é reforçado com os alunos para encontrar os melhores certificados e economizar esforços para organizar a vida estudantil no âmbito de uma lógica utilitarista frente a seus estudos.

A sociologia da experiência rompe com pressupostos da sociologia clássica. Dubet (1994) escolheu trabalhar a noção de 'experiência' para designar condutas sociais que observou e analisou em trabalhos sobre os movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola. Tais condutas não eram redutíveis a papéis, podendo ser entendidas à luz da noção de experiência, que evidencia três características essenciais.

A primeira característica é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas (DUBET, 1994). Os indivíduos adotam simultaneamente vários pontos de vista. O outro é alternadamente definido de múltiplas maneiras. Os papéis, posições sociais e cultura não bastam para definir os elementos estáveis da ação, pois os indivíduos não cumprem um programa. Em vez de construírem um programa, os indivíduos constroem uma unidade através dos vários elementos da vida social e de suas múltiplas orientações. Assim, a identidade social não é um "ser", mas um "trabalho" (DUBET, 1994, p. 16). Um exemplo disso é que os professores não descrevem sua prática em termos de papéis, mas sim de experiência. As regras do estatuto da profissão só definem em parte o que fazem os professores.

[...] Enquanto na concepção "clássica" da ação a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, aqui o papel é vivido como produto da "personalidade" definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa. Nos contextos escolares mais desregulados, é mesmo a "personalidade" que constrói a situação escolar [...] (DUBET, 1994, p. 16).

A segunda característica evidenciada pela noção de experiência é a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema. Os autores não se colam às suas personagens, mas mantêm uma distância crítica, não se colocando plenamente na sua ação, cultura e interesses. Essa reserva procede da heterogeneidade de lógicas da ação, e não significa que o indivíduo esteja desligado da sociedade.

Cada indivíduo é autor relativo da sua experiência, pois a construção da experiência, em certas condições sociais dadas, se assenta em elementos que não lhe pertencem. A reflexividade e a distância crítica dos indivíduos participam da experiência social. Tal subjetivação remete para um mecanismo social, pois implica que os indivíduos possam se identificar com uma definição cultural na qual a criatividade humana está presente nas relações sociais. Estas, paradoxalmente, constituem um obstáculo para a autenticidade.

A terceira característica é que “a construção da experiência coletiva substitui a noção de afastamento no centro da análise sociológica” (DUBET, 1994, p. 17). Os movimentos sociais já não podem falar em nome da unidade de um mundo, de um indivíduo ou causa: seja o povo, a classe ou o progresso. A dominação social mais dispersa do que unifica a experiência social. Como nem todas as dimensões da experiência dos alunos fazem parte de um projeto global, nem toda agregação de estudantes constitui-se movimento estudantil. Dubet (1994) observou que, na conduta de jovens de subúrbios franceses, a atividade dos estudantes não é um papel, pois os indivíduos não conciliam seus interesses intelectuais e sociais. Os indivíduos percebem o fracasso como incapacidade individual.

Dubet e Martuccelli (1998) definem a experiência escolar como a maneira que os indivíduos, tanto individuais como coletivos combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Esta experiência apresenta uma natureza dupla. Por um lado, é o trabalho dos indivíduos que constrói uma identidade, uma coerência e um sentido, em um conjunto social que não possui um *a priori*. Mas, de outra parte, as lógicas da ação que se combinam dentro da experiência não pertencem aos indivíduos, elas correspondem aos elementos do sistema escolar e são impostas aos indivíduos como as provas que eles não escolhem.

Toda experiência escolar é definida em uma lógica de integração. Isso não significa que a escola é uma organização homogênea. A integração pode ocorrer pela tensão de pertencimento e de normas que distinguem, por um lado, o universo familiar do escolar e, por outro, o espaço escolar dos grupos infantis ou juvenis. A ação social não pode ser definida só em termos de integração, ela também porta uma lógica estratégica, na qual o indivíduo constitui uma racionalidade limitada em função de objetivos, recursos e posições. Nesse caso,

a identidade é menos forjada pelo que a pessoa é, do que pelo que possui, menos pelo grau de conformidade, do que pela natureza dos próprios recursos e interesses.

Aqui está o debate sobre a tensão entre uma escola da integração e socialização e uma escola da diversificação e competição. A experiência de cada um é gerir essa tensão em uma escola que não é puro sistema de integração e nem puro mercado. A subjetivação forma-se nesta tensão entre o afastamento escolar, pautada na sua utilidade; e a vocação, ou estudo com sentido. Se o aluno não tem em vista a utilidade dos estudos, perde a motivação pela escola. Por isso, torna-se importante o tema da motivação, do projeto, do senso subjetivo do trabalho.

A experiência escolar transforma-se ao longo do tempo sob influência da idade e da posição social. A idade muda o aluno de lugar dentro do sistema. A posição social faz com que os estabelecimentos de ensino e as disciplinas não sejam iguais para todos. Até mesmo a diferença de estilo e modo de ensinar dos professores transforma a experiência escolar.

O nível de ensino em que a escola é mais vivenciada como instituição pelos sujeitos é, segundo Dubet e Martuccelli (1998), a escola primária. Os autores constataram isso em uma pesquisa na escola primária, na qual fizeram observações, dinâmicas e entrevistas envolvendo alunos, professores e pais. Os autores perceberam que a experiência escolar das crianças da escola primária é dominada pelo princípio de integração. Tudo se passa como se os alunos fossem os receptáculos das categorias escolares, pois atendem às demandas da escola e obedecem à “autoridade natural” dos professores.

A experiência escolar pode se constituir fragmentada. Significa dizer que as representações educacionais a partir da perspectiva de suas camadas de referência podem desencadear a experiência e afetar as instituições. Ao mesmo tempo, são capazes de responder ao próprio sistema escolar pelo modo como sentem a própria escola média e muitas vezes sua desinstitucionalização.

Para Dubet e Martuccelli (1998), a desinstitucionalização é fruto da segmentação²², é um problema do sistema educacional, dado às características de consciência entre alunos e

²² A segmentação é o resultado da divisão de um espaço geográfico em pequenos grupos. Esse processo é derivado do reconhecimento de que a sociedade como tal representa o conjunto de grupos com características distintas, ou seja, diferentes *segmentos*. Em se tratando de consumo, representações sociais, culturais e educacionais são construídas de acordo com as semelhanças dos respectivos usuários. Eles tendem a responder de forma similar a uma determinada estratégia de ação. Isto é, tendem a ter sentimentos e percepções semelhantes sobre um conjunto de ações para com um determinado objetivo. Para Kotler (2006), o processo de segmentação está relacionado a posições geográficas, demográficas, sociais e econômicas, como também a estilos de vida em que os indivíduos deixam transparecer suas escolhas a partir de sua identificação.

professores de que o processo vivenciado na escola demarca a posição em um sistema educacional e sua hierarquia social.

Se a segmentação se constituiu, com o passar dos anos, problemas para os sistemas educacionais – e, por conseguinte, para os professores, isso significa que cada grupo de jovens que fala, o faz a partir de sua escola. Por conseguinte, se falamos em culturas juvenis, logo não poderia ser diferente. Contudo, segundo Kessler (2002), as observações que são feitas em relação à escola mostram que:

[...] las escuelas van creando dispositivos para normalizar y gestionar sus particularidades en cuanto a su estilo de gestión, selección de alumnos y docentes, políticas internas de capacitación, remuneración de sus trabajadores, prácticas pedagógicas, pautas de convivencias y sociabilidad, entre otras. Tarde o temprano, cada una de las dimensiones de la experiencia escolar van siendo afectadas por dicha segmentación.

Se trata de experiencias distintas en las que la segmentación no impacta en forma aislada, sino en confluencia con la desinstitucionalización de la escuela media [...] (KESSLER, 2002, p. 21, 22).

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), se num período da história, a escola, a família e a religião eram as instituições quem fabricavam os indivíduos, já não são mais. A fabricação/constituição dos indivíduos sofreu grandes transformações. Se antes os valores se transformavam em normas e as normas, por conseguinte, em personalidades individuais, hoje essa previsibilidade não possui efeito.

Não é necessariamente uma crise das instituições, mas sim outra maneira de olhar para a socialização e a relação entre valores e normas, que não pode mais ser considerada transcendente, fora dos indivíduos. Como afirmam Dubet e Martuccelli,(1998), os valores e normas aparecem como co-produções sociais, as combinações de múltiplos objetivos e, muitas vezes, conflitantes. Co-produções em que existem hábitos, interesses diferentes, instrumentais e emocionais. O conjunto políticas jurídicas e sociais levam ao equilíbrio e formas mais ou menos estáveis, nas quais os indivíduos constroem e construíram suas experiências como atores e como sujeitos.

Diante disso, a desinstitucionalização produziu a separação dos dois processos que aparecem imbricados à sociologia clássica: a socialização e a subjetivação. No que se refere à escola e ao seu modelo de organização, segundo os autores acima referidos, a escola republicana (no caso francês, não diferente do Brasil) era uma instituição que tinha um objetivo único e coerente: a educação dos cidadãos, que por sua vez construiu uma separação

entre vida escolar e a vida da criança ou adolescente extramuros. Era uma instituição legítima porque ela parecia tão paradoxalmente justa, baseava-se numa seletividade social.

A entrada em massa na escola dos novos setores (a massificação e a universalização do ensino como já apresentado), o aumento do individualismo (ou a busca pela individualização/individualidade anunciada anteriormente), perturbam de um lado, mas ao mesmo tempo equilibram as condições sociais. Assim, a função da escola, como instituição social, difere da sua origem e constitui-se segmentada. Assim, a escola começa gerir públicos que não se adaptam necessariamente à imagem canônica de aluno, dado à heterogeneidade.

Não poderia ser diferente, se a escola passa a atender os diferentes segmentos, logo, ela tem de administrar os conflitos sociais que entram nela. Com isso, o professor não pode esconder-se atrás de um papel, mas conjugar diferentes formas de relacionar com o novo.

Das instituições públicas, a escola é um ponto em que as experiências são configuradas como socialmente distintas. Neste contexto, a desinstitucionalização e a segmentação são dois processos que se reforçam mutuamente no aprofundamento de experiências desiguais. Se os alunos que se encontram no ensino médio trazem para o interior da escola diferentes formas de se manifestar, diferentemente daquilo que estava acostumada a ponto de ela se constituir em estado de “crise”, isso faz crer que a vida exterior ocupa um lugar maior na escola. Os conflitos sociais instalam-se na sala de aula e na sociedade em geral, logo, as escolas, em particular, estão cada vez mais heterogêneas em seu público e recursos, como também no que se refere às individualidades e às experiências particulares.

Disso se conclui que, mesmo quando o jovem obedece ao professor plenamente e a escola funciona de acordo com normas e papéis bem determinados, a subjetividade dos atores impede processos de homogeneização. A noção de experiência, portanto, permite maior compreensão das contradições existentes no modo como os sujeitos vivenciam a escola.

SEGUNDA PARTE

Capítulo - 5 DOS *E-MAILS* DOS ALUNOS: OS DIFERENTES SENTIDOS SOBRE OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

A partir deste capítulo serão apresentados os escritos, em forma de *email*, produzidos pelos sujeitos de nossa investigação. Levando em conta a temática da presente tese, ao longo de seu desenvolvimento, buscou-se problematizar os sentidos da experiência escolar para jovens de três diferentes escolas de Ensino Médio da cidade de Caxias do Sul/RS. Os conceitos que aqui serão discutidos e analisados objetivaram lançar um olhar sobre aspectos educacionais e socioculturais.

Nossa investigação teve como objetivo geral analisar os sentidos atribuídos pelos jovens em relação à sua experiência escolar do Ensino Médio. Além disso, compreender como a escola interage com as culturas juvenis no espaço escolar; analisar, a partir da óptica dos estudantes, o sentido da escola em suas vidas; pesquisar as motivações encontradas pelos jovens em frequentar a escola e, por fim, analisar as experiências que avaliam como importantes, e que foram vividas no ensino médio em relação à escola.

Buscou-se compreender se as atuais condições do Ensino Médio contemplam as expectativas dos jovens, considerando as condições das escolas e as características de seu ensino. Em outras palavras, interessou-nos saber, como os jovens estabelecem relações de sentidos quanto a sua experiência vivida na escola, dado que os participantes se encontram no último ano da etapa de formação da educação básica.

O processo de atribuição de sentidos em relação à experiência escolar, depende essencialmente de como os jovens constroem o seu universo simbólico. Nesse universo, vivenciam suas experiências, no trânsito de suas aspirações, suas posições e disposições em relação à escola.

Nos capítulos anteriores, foi destacado que o jovem é um sujeito social ou, nas palavras de Dubet (1994), um *ator social*, dotado de múltiplas referências. Também, conforme descrito no arcabouço legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), – *portador de direitos* – que ocupa posições diferentes, interpreta o mundo e seu entorno e estabelece relações de sentidos a partir de sua centralidade. Em se tratando de jovens estudantes, essas relações de sentidos são estabelecidas no modo como eles percebem e constroem suas singularidades, como também, no modo como cada um internaliza o seu processo de socialização – antes e durante sua trajetória escolar.

Se levarmos em conta as *lógicas de ação* propostas por Dubet (1994), existem questões que são específicas da constituição da sua subjetividade e de sua trajetória e há aqueles processos que são constituídos a partir dos processos de reconhecimento e de pertencimento a um grupo geracional, como também da sua condição socioeconômica; ou seja, a partir de sua classe social. Essas características são evidenciadas nas escritas (*e-mails*) dos jovens estudantes das três escolas investigadas.

A partir da escrita dos *e-mails*, passaremos a identificar e analisar os sentidos da escola para os jovens frente às múltiplas possibilidades de apresentação, ou faces e interfaces, destacando as percepções, os diferentes posicionamentos, as disposições, as motivações e as decisões de futuro com relação à escola. As categorias analíticas escolhidas são: **a escola** (*a escola: organização, gestão e infraestrutura física*), **professores** (*conhecimento e formação e relações com os estudantes*) e, por fim, **projetos de futuro** (*a escola como espaço social, a escola como espaço de aprendizagem intelectual, escola como espaço de desenvolvimento pessoal – para a inclusão social: o sentido do certificado, a escola como uma estratégia familiar, a experiência escolar e do significado da escolaridade*).

Em vista da riqueza dos *e-mails* dos estudantes, a análise será organizada em três sessões. A primeiramente sessão vai tratar da escola – sua organização/gestão e infraestrutura; a segunda sessão analisa a dimensão formação dos professores e na terceira sessão será apresentado síntese sobre os sentidos da experiência escolar atribuídos pelos jovens em relação ao Ensino Médio na cidade de Caxias do Sul/RS. Procurarei entrelaçar essas ideias com as análises e as considerações finais acerca dos capítulos precedentes. A fim de orientar as análises nomeei os jovens colaboradores com nomes fictícios de forma aleatória, mantendo seus escritos na forma literal²³. Para as escolas, procurei manter os nomes reais e as denominarei da seguinte maneira: Escola Estadual São Caetano – ESC, Escola Estadual João Triches – EJT e Colégio Mutirão – CM.

²³ Alguns escritos dos estudantes colaboradores foram repetidos em mais de uma sessão, em vista da riqueza que os mesmos apresentam.

Primeira Sessão:

1. A escola: organização, gestão e infraestrutura física

O processo de escolarização, pode-se afirmar, se dá de modo contextualizado, possui uma organização, uma forma de ser escola, representada pela cultura que em seu interior viceja, pelo currículo, muitas vezes resultado das políticas educacionais vigentes. De outra parte, pode-se afirmar que a escola é interativa e, portanto, está em constante e permanente processo de construção, funcionando por tensões e influências de toda sorte. Disso resultam as diferentes estratégias estabelecidas no seu interior, os saberes que se evidenciam e as competências que são constituídas a partir da escolarização, as diferentes culturas que são construídas e incorporadas, os resultados almejados e, por conseguinte alcançados, resultando nas experiências vividas. Para Abrantes (2003), essas diferentes dinâmicas de escolaridade acabam por interagir entre si, constituem e dão sentido ao que se denomina de *experiência escolar*.

1.1 Organização e Gestão

A escola enquanto instituição de ensino presencia em seu cotidiano diferentes forças, hora de mudança, hora de resistência à mudança que acabam por denunciar as contradições entre o discurso normativo e a prática do dia a dia, nomeadas de dinâmicas de escolaridade. Se de um lado está a instituição com sua organização e gestão, de outro estão os discentes com seus diferentes movimentos, dinâmicas de participação, integração, dissidência ou adesão. Os jovens estudantes frequentam a escola e indicam suas expectativas e críticas a sua instituição escolar.

Segundo Abrantes (2003), as escolas tornaram-se palco de tensões entre diferentes tendências imobilistas e projetos inovadores, que pressionam tanto para a integração como para a exclusão. Essas questões ficam evidentes a partir do escrito que segue:

Meu amigo, caso, você esteja à procura de uma escola que lhe ofereça um grande conhecimento e bons professores, sinceramente não recomendo vir para esta escola, pois [...] dentro da sala de aula os alunos têm que calar a boca e ficar quietos porque é a professora que tem razão, o aluno está sempre errado, e a nossa opinião não vale nada, se somos nós quem fizemos a escola, nós sim que deveríamos ter liberdade de expressão e infelizmente na maioria das vezes não temos (Luiz - aluno da EJT).

As tensões que emergem no cotidiano da escola podem ser observadas a partir das discussões da microssociologia, tomando “como base de incidência os contextos vivenciais dos indivíduos” (PAIS, 1993, p. 60), sem a pretensão de responder à complexidade que insiste no sistema educacional, mas, tão somente produzir um olhar e compreender os diferentes movimentos intraescola. Como já mencionado, esses movimentos de inovação, mudanças, de participação e adesão dos jovens, contrapõem diretamente à cultura escolar formal que nela predomina, provocando, na maior parte das vezes, o afastamento dos jovens.

Eu estou no 3º ano do ensino médio, quero ser uma psicóloga de sucesso, formar uma família, ser financeiramente bem de vida, enfim, tudo que uma adolescente, que já trabalha quer na vida. A escola que eu frequento não tem uma ampla visão perante os alunos, eles rotulam os alunos de uma maneira que todos são tratados de uma só forma, e isso não é nem um pouco legal, pois muitas vezes professores que deviam incentivar os sonhos matam à eles. A direção é manipuladora e elas fazem com que os alunos se sintam menores que elas, e nem sou uma daquelas que vivem na direção, sou uma boa aluna, faço meus deveres de casa, não sou bagunceira, só um pouco agitada, mas nada que leve a direção. Nós alunos sentimos quando a direção está manipulando, só o que falta elas fazerem é olhar nos nossos olhos e dizer "Eu sou autoridade, fica quieto senão chamo teus pais", isso é ridículo somos nós que fizemos a escola como eu disse anteriormente (Nina - aluna da EJT).

No escrito acima, os estudantes evidenciam o grau de insatisfação da jovem em relação à gestão escolar. Ela se coloca de modo crítico como uma estudante que possui bom comportamento um envolvimento com a escola, planeja seu futuro pós-ensino médio, porém insatisfeita com a forma como a organização e a gestão da escola se dão.

[...] bom, meu caro amigo tenho muitos aspectos para lhe dizer sobre minha escola, um dos mais importantes é que estudo nela desde o começo do fundamental, mas não tenho notícias muito animadoras para você, pois desde que comecei a cursar o ensino médio não venho gostando de certas coisas da escola. Bom, deve ser porque amadureci um pouco mais ou porque amadureci menos isso não posso te afirmar, bom porque existem coisas na escola que não gosto, por exemplo, de certas professoras que insistem em dar aula bem, mas acabam se contradizendo de várias formas e também por certas coisas da direção que por muitas e muitas vezes exageram nos seus atos aplicando punições que em minha opinião são muito exageradas e sem nexos algum, pois muitas vezes por motivos medíocres alunos foram penalizados enquanto por motivos bem maiores alunos nem se quer são advertidos (Arthur - aluno da ESC).

Conforme a escrita acima, há no interior da escola uma pressão grande e uma forte postura, por parte da equipe diretiva, para garantir a ordem e assegurar a moral. No entanto, esse moralismo presente pode despotencializar possíveis iniciativas de envolvimento dos jovens em ações escolares. Se, de um lado o modelo de escola republicana, conforme Dubet (1996) e Durkheim (2001) pautava-se em cuidar da educação moral dos alunos e transformá-los em cidadãos úteis, como forma de prevenção de desvios e conflitos sociais que ameaçavam a sociedade e os ideais liberais, isso não cabe a uma geração que apresenta uma cultura totalmente antagônica daquela programada institucionalmente pela modernidade.

Esses conflitos ficam evidentes principalmente nas duas escolas públicas de nossa investigação. Entretanto, esse discurso normativo oriundo da política pedagógica, dos princípios da gestão democrática, do fortalecimento das instâncias de participação, de decisão, de valorização da escola enquanto espaço de formação humana, do respeito à pluralidade cultural e transformadora da educação para a cidadania não se constitui de modo efetivo.

Bom, como eu estudo nesta escola desde a quarta serie do ensino fundamental, tenho um bom conhecimento da escola, e posso te dar um único conselho: não venha estudar nesta escola, pois é uma escola realmente ruim! Não há interesse de ninguém e possui más condições a todos e qualquer aluno. Onde que a direção recrimina as ideias dadas dos alunos e não deixa-os tomar iniciativa em nada que interesse a eles, como no fechamento do ano da escola (formatura) resolvendo tudo do jeito que eles resolvem não explicando direito e não argumentando as suas decisões, apenas comunicando isto não é apenas para assuntos relacionadas a isto mais sim a todos os assuntos de interesse dos alunos (Bia - aluna da EJT).

Conforme os *e-mails*, o conflito geracional na escola e a falta de diálogo entre direção e alunos é algo que se faz presente. Diante desse quadro, convém o questionamento sobre quais seriam os mecanismos que poderiam mudar tal situação e combinar, de um lado, liberdade do sujeito pessoal, o reconhecimento das diferenças entre os papéis a serem desempenhados no contexto pedagógico além das diferenças culturais. De outro lado, as garantias institucionais que protegem essas liberdades e que não se sobressaem ou culminem num autoritarismo. Cabe, então, a pergunta: Como a escola pode combinar a liberdade do sujeito jovem, o reconhecimento das diferenças culturais (entre idades, classes sociais, gênero e outras) e as garantias institucionais que protejam seu direito de viver a juventude enquanto aluno?

Ao analisar essa questão, percebemos que a resposta não se coloca de maneira pronta. No entanto, muito tem se discutido em termos de gestão escolar e de sua organização

pedagógica e administrativa na construção de ações e relações horizontais. Isso significa afirmar que o modelo de gestão que se apregoa é de participação efetiva na gestão democrática de todos os membros que compõem a comunidade escolar. Aqui, cabe destacar que os jovens também reivindicam a inclusão e a efetiva participação nas decisões. Segundo Vale (2007, p. 136), os processos de socialização – influência da escola sobre os “jovens” – e de juvenilização – influência dos jovens “sobre a cultura da escola” – devem caminhar lado a lado, numa perspectiva de cidadania juvenil e de política de sujeito.

À medida que o jovem participa em instâncias decisórias da escola, a experiência escolar pode se tornar significativa na construção da sua identidade pessoal e social, tornando-o um ator social que se integra comunitariamente à vida escolar em nível mais estrutural, tomando parte da definição do sistema que integra e fazendo com que ele aprenda e exercite habilidades e competências²⁴, além de recursos estratégicos de comunicação, negociação e mediação de conflitos e diferenças, e, ao mesmo tempo, se afirme como sujeito. Para Pais (1993), as participações dos jovens em instâncias decisórias fazem-se necessárias e importantes, pois é através das interações que constroem formas sociais de compreensão e de entendimento, que se articulam com outras formas específicas. Acabam, assim, tomando consciência das diferentes situações, percebem formas de pensamento diferentes e constroem diferentes percepções sobre o universo que os cerca.

Relatamos acima a falta de espaço e as reivindicações por parte dos alunos das escolas públicas no que refere a uma maior participação nas discussões e tomadas de decisões. Essa

24 Confome Garcia (2012) e Perrenoud (1999), a UNESCO, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram definidos quatro pilares da educação, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser.

Pode-se afirmar que são objetivos que vão muito além da mera informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam toda a formação humana e social da pessoa. Diante desses pilares, estabeleceram-se como metas que o processo de ensino e aprendizagem compreende comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saber, fazer e ser. A partir desse documento, as diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado - em consonância com uma tendência mundial - a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Mas, afinal, como se constitui o ensino levando em conta essas orientações? Para Perrenoud (1999), não existe uma noção clara e partilhada das competências. Pode-se afirmar que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. Destacamos aqui o termo “mobilizar”. A competência não é tomada de modo estático, mas como uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário.

A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. Conforme Perrenoud (1999), uma competência orquestra um conjunto de esquemas que envolve a percepção, pensamento, avaliação e ação. O outro conceito é a habilidade também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades, podendo ser utilizada conforme as necessidades.

falta de espaço tem se repetido em diversos escritos. Por outro lado, na escola particular, em relação a essa questão, conforme depoimento, se constitui de modo diferente:

[...] as atividades escolares são sempre organizadas pela coordenação do colégio com ajuda dos alunos, então sempre temos participação nos eventos, o que torna tudo mais divertido (Augusto - aluno do CM).

Em primeiro lugar, esse escrito vem ao encontro do que foi apresentado acima, pois indica a participação dos jovens, sinaliza a disposição e posição dos alunos em relação à gestão da escola. Além disso, promovendo a participação em eventos como o que segue, faz com que os alunos se envolvam e ocupem lugares para além do espaço institucional. Por fim, em terceiro lugar, pode-se afirmar que à medida que são desafiados a pensar a organização de eventos que extrapolam os muros da escola, os jovens alunos sentem-se livres para exercitar a liderança perante o grupo que representam, conforme a aluna:

Duas experiências me marcaram muito. A primeira foi o Garoto e Garota Objetivo 2009, um concurso que participei. Ele tem entrevista escrita, pessoal, desfile, venda de ingressos e analisa as notas dos candidatos. Foi um aprendizado, a entrevista foi a minha parte preferida, porque receber perguntas de dez pessoas que me analisavam o tempo todo foi uma sensação muito boa. Muitas pessoas odeiam isso, mas eu gosto e percebi que posso me superar em situações diversas. A outra experiência foi o Supergame 2010, uma gincana do colégio. Foi uma loucura, eu fui a capitã da nossa equipe que tinha 50 pessoas e me estressei por 40 dias, chorei, me irritei, xinguei, apaziguei brigas, dancei, encenei, enfim, fiz de tudo um pouco. Depois de tudo isso, o dia da culminância foi maravilhoso, deu tudo certo e nós ganhamos (Alexia - aluna do CM).

Segundo Dubet (1994, p. 94),

A noção corrente de experiência é ambígua e vaga, sobretudo porque ela evoca dois fenômenos contraditórios que, no entanto, importa ligar. Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal. É assim que se fala habitualmente de experiência estética, amorosa, religiosa [...] Mas a representação do <vivido> é, ela própria, ambivalente.

Para Dubet (1994), a experiência pode ser concebida como a recoberta da consciência individual pela sociedade, também se constitui como uma atividade cognitiva, uma maneira de construir o real e, sobretudo, de experimentá-lo.

A partir desses dois escritos apresentados acima, percebem-se modos diferentes de envolvimento dos alunos em vista da construção de suas experiências, os quais podem ser traduzidos em habilidades e competências, que num primeiro momento, parece simples, mas que aos poucos vão se constituindo em experiências efetivas de aprendizado. Pela descrição acima, pode-se afirmar que essencialmente o segundo escrito foi significativo para a aluna, pela possibilidade do espaço de desenvolvimento de habilidades para a tomada de decisões que requerem certo grau de maturidade e responsabilidade. Neste caso, estar sob os holofotes da equipe diretiva e dos professores exigiu com que as decisões tomadas fossem seguras em vista de estar sob a responsabilidade de um grande grupo.

Mas, como assinalado acima, cada jovem estudante experimenta a escola de maneira diferente e, de acordo com isso, constrói diferentes sentidos sobre a experiência em suas vidas. Isso ocorre de acordo com os objetivos que atribui à escola em sua vida, como também, a incidência dos condicionantes sociais e a perspectiva que se tem com eles e a partir deles.

Com isso, nem tudo na escola é ruim do ponto de vista dos estudantes, em relação à equipe de gestão, vejamos algumas situações. O escrito da aluna que destaca a importância dos estudos para o mundo do trabalho, como veremos mais adiante, e se sente empolgada com a escola, talvez possa ser considerado em função de ser a única escola que estudou até então, não tendo outras experiências anteriores. Ao se referir à escola, a aluna Jade da ESC afirma: “A respeito da escola, ela é irada véio, e como muitos sabem, já foi eleita uma das melhores do Brasil, maluco. Ótimas professoras, muito bem administrada pela atual diretora [...]”. Para ela, a escola se constitui como algo imprescindível, visto as projeções de futuro.

Outra situação em que emerge a percepção de que nem tudo é ruim é quando a escola vai além da atuação intramuros e auxilia os estudantes em outras questões que acabam sendo valorizadas como:

A escola São Caetano me proporcionou muitas coisas durante esses anos aqui, sempre que precisei de ajuda, psicólogos, professores e colegas de aula me ajudaram. Sentirei muita falta e saudade daqui, porque foram momentos bons e ruins que não irão mais voltar. (Lúcia - aluna da ESC).

A relação de confiança relatada acima favorece a participação e a motivação dos jovens em relação à escola como também prepara os jovens para outras situações que julgar necessário. Quando se sentem seguros e percebem que aquilo que estão fazendo, que suas ações possuem reciprocidade, que essa experiência foi constituída e motivada também pela relação que estabelecem com a escola e que há a preocupação da escola em motivá-los a participarem em diferentes atividades, isso acaba gerando um bom clima institucional. Conforme a estudante, “[...] a escola São Caetano é a melhor escola do Rio Grande do Sul, do país e do mundo para se estudar” (Lúcia aluna – ESC).

Constatamos a partir das escritas, que a participação juvenil, assim como as oportunidades de experiências em que essas possibilitam práticas que as levam à reflexão, são momentos reconhecidos como experiências de significado aos jovens. Podemos inferir que ocorrem com pouca frequência, uma vez que foram poucos jovens que salientaram esse quesito em seus depoimentos. Se os jovens passam meses, anos de suas vidas na escola, cabe o questionamento: em que outro espaço poderão manifestar de forma ativa e coletiva sua dissidência, procurando superar procedimentos tradicionais e burocráticos, para efetivamente ocupar a cena, sendo capazes de influenciar, e com isso, alimentarem-se, revestirem-se da capacidade de mudança em seu favor?

Segundo Dayrell (2003), uma das possíveis causas desse não engajamento, ou dos baixos índices de participação social e política dos jovens pode ser o próprio contexto em que vivem e a forma como experimentam a escola e os objetivos dessa em suas vidas. Outro fator que cabe destacar é o contexto socioeconômico em que vivem, nesse caso especificamente. De uma parte, temos os alunos jovens voltados essencialmente para o preparo para o vestibular; de outra parte, temos os alunos que, de acordo com as suas perspectivas, a única coisa que buscam na escola é a conclusão dessa etapa de ensino – vislumbrando o mundo do trabalho, conforme segue abaixo em que o aluno nomeou a quem estava respondendo o *e-mail*:

Débi - meus objetivos em fazer o ensino médio são logicamente todos pensando no futuro, pensando em um bom emprego entende truta? A escola, o ensino médio em geral, significam muito para mim mano, o importante é você saber que sem ensino médio você pode estar desperdiçando muitas oportunidades na sua vida, como tu mesmo já presenciou quando procurou teu primeiro emprego lembra? Os chefões chegaram e mandaram todos os neguinho que não tinham feito ou não terminaram o ensino médio para casa. Então a parada é que, estudar dá futuro, é promissor, e faz toda a diferença no mundo de hoje, estamos no século XXI que é o século da inteligência, só vencerão os melhores. Esta escola é ótima, mas se lembre que quem

deve fazer a diferença é você, pensando no futuro. Com muita atenção seu chapa. Lóide! (aluno ESC).

Na resposta dada pelo aluno acima, fica evidente que a experiência é construída a partir das suas condições socioeconômicas e culturais, cabendo ao indivíduo a sua maneira incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, dada pela atividade do qual estrutura o caráter de sua vida, (DUBET, 1994).

O contexto socioeconômico em que vivem e as perspectivas que têm em relação ao ensino servem como mobilizadores de participação, de criação, de aprendizagem, de hábitos e valores voltados a esse fim. Frente a isso, pode-se perguntar: a escola não teria como uma de suas funções a formação de habilidades e competências e, conseqüentemente, priorizar a participação juvenil como dimensão importante na formação do processo educativo? Eis aí uma ruptura presente no sistema. Se, de um lado, o arcabouço legal apregoa isso, de outra parte, as práticas escolares estão bastante solidificadas que acabam não permitindo a incorporação de novos hábitos. Em outras palavras, pode-se afirmar que, nos ambientes escolares, ainda falta certa sensibilidade por parte do mundo adulto e, por conseguinte institucional, para estimular nos jovens o desenvolvimento e o envolvimento em questões voltadas para os valores e hábitos democráticos.

Pode-se constatar, a partir dos *e-mails* enviados pelos jovens que eles têm interesse em maior participação, porém, quando a escola não oferece espaço, se veem com dificuldades em construir ou em conquistar essa abertura. Contudo, de modo geral, são poucos os escritos em que os jovens descrevem sua participação em atividades de decisões e ou atividades colaborativas. Logo, a escola não instrumentaliza os jovens para serem sujeitos de uma ação engajada na realidade de suas comunidades e ou nas instituições.

Segundo Vale (2006, p. 140),

Assinalamos que não podemos estabelecer uma crítica dualista, opondo de um lado as propostas dos sociólogos da educação, da juventude e a dos educadores que lutaram décadas por uma educação libertadora, emancipadora e participativa, e de outro lado, os docentes e as escolas que contribuem em manter a cultura escolar tradicional. Dilemas e contradições atravessam as práticas dos educadores, dos alunos e dos pesquisadores, [...].

Talvez uma das causas desse engessamento no sistema de ensino se deve ao fato de que as formas de resistência dos jovens ainda são frágeis, tendo dificuldades em enxergar por que estão presos a um modelo de ensino em que, ensinar e transmitir conhecimento são sinônimos, ou seja, não passa de transformar os estudantes em repositórios de diferentes conteúdos.

Outro fator que pode contribuir para esse modelo se perpetuar está nos próprios jovens, quando se colocam no papel de aluno e esperam do universo adulto a delegação da autoridade e da competência. Dessa forma, os alunos acabam por incorporar certo conservadorismo, de modo inconsciente, pois esse sistema já está solidificado no imaginário social, desde as suas relações primárias. Assim, se a escola através de sua proposta de trabalho, de seu grupo gestor e de seus professores não tiver a intencionalidade de inserir em suas atividades pedagógicas e nas dinâmicas escolares a participação juvenil, isso acaba por não construir relações de reciprocidade e de constituição de atores sociais ativos. Frente a isso, como fazer emergir um aluno participativo e crítico com propostas pedagógicas passivas? Pode-se afirmar que, para enfrentar essa situação, cabe à escola sair do lugar da queixa e assumir o lugar da proposição, da ação e reflexão.

Quanto a essa questão, Perrenoud (2000) destaca que, no contexto da situação escolar, os indivíduos/alunos, oriundos de classes sociais diferentes são também diferentes quanto à construção de sentidos e, por conseguinte, ao modo como se comunicam. Desse modo, existem muitos caminhos a serem experimentados, a saber:

[...], quando no decorrer de um debate nos apercebemos que, em vinte e três alunos, oito ou treze não disseram nada e não têm ar de quem está a ouvir, seria elementar não deixar passar o acontecimento sem procurar compreendê-lo. São sempre os mesmos que não participam? O grupo dos alunos passivos varia em número e em composição? Trata-se de dialogar com os alunos que são menos ativos, menos presentes na situação pedagógica, sem, contudo, os punir, mesmo simbolicamente. O importante é uma atitude de indagação, de curiosidade face ao que se passa (PERRENOUD, 2000, p.196).

Porém, o caráter instável de oposição vivido na escola entre alunos, professores e equipe diretiva existe, principalmente em se tratando de disciplina escolar, de ordem e de regulação das ações. Se, de um lado, os alunos tecem críticas em relação à escola e suas regras, por outro, denunciam a tentativa de ordenamento, como na frase “O colégio é um inferno na terra”. Contudo, as denúncias e as críticas estão associadas à constatação de que o cotidiano escolar não está bom.

Las frases se suceden en continuidad y oposición. Se señala que “al director no se lo ve casi nunca en los corredores”, y que “no se puede hacer nada sin recibir un reto”. En el fondo, los colegiales no protestan nunca hasta el extremo acerca de la necesidad de disciplina. “As veces me digo: en el colegio estamos llenos de prohibiciones. Y después, de hecho, cuando lo pienso a veces, me digo que no es para tanto. !Porque estamos tan acostumbrados a hacer cualquier cosa!” (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, P. 204).

A propósito, com relação à questão de que os alunos ao mesmo tempo reclamam e clamam por disciplina, pode-se argumentar que estabelecem uma relação pedagógica de ambivalência, atravessada por um duplo sentimento de apego e desapego, que ao final, manifesta a falta e o excesso. Contudo, a relação pedagógica nas escolas está constituída por essas relações de tensão. Deste ponto de vista, os alunos, os grupos, se veem e se enfrentam algumas vezes nos denominados “nós” e os “outros”, separação e proximidade. Os conflitos vão e vêm. Nesse ínterim, equipe diretiva, professores e alunos vivem a cultura escolar.

Outro aspecto apontado pelos alunos diz respeito às questões da relação do colégio com a comunidade do bairro, no que refere aos aspectos de sua preservação contra os possíveis ataques de vândalos. Aqui, os alunos apontam como aspectos positivos a atuação da direção da escola que soube tratar isso com muito cuidado e a escola é vista como um local em que se sentem seguros e protegidos. Trata-se de demonstrar que o colégio é outro mundo, distinto do bairro por seus regulamentos, por um sistema de disciplina que demanda atitudes regradas em que estão obrigados a adotar condutas corretas.

E hoje em dia de alguma forma me sinto mais segura estudando aqui, pois houve tempos em que vinham pessoas de outras escolas ou jovens que nem estudavam para arrumar brigas sem sentido com os alunos, muitas vezes motivados por assaltos, isso não acontece mais há uns bons anos, devido a vinda e a ronda de policiais e isso se tornou mais raro de acontecer, apenas conflitos entre alunos. (Breno - aluno ESC)

Diante dessas situações, a direção encarna a ordem e a disciplina, assim como já mencionado acima, ou como no depoimento que segue:

Caro amigo, caso queria mesmo estudar em nossa escola, fique com um pouco de preocupação, pois a escola não possui bons ambientes e frequentadores. No início em que esta escola começou a ter segundo grau, era uma escola de boa qualidade e de frequentadores de um nível considerado bom por ser uma escola estadual, que

reunia centenas de pessoas de diversos bairros de Caxias, mesmo com tais sendo considerados muito ruins e de pessoas de má fé. Mas com o passar dos anos, ou seja, 4 anos, a escola passou a ser mais conhecida por estudantes que queriam frequentá-la, degradando cada vez mais o nível da escola, tornando-a um ambiente com diversas pichações e deteriorando salas e matérias usados por tais. Eu estudo no João Triches desde o pré, são 12 anos, desde lá muita coisa mudou, a direção passou por pontos altos e baixos, mudando regras e restabelecendo normas (Deise - aluna EJT).

O estabelecimento de normas, organização da estrutura da escola, muros, grades, câmeras de vigilância, que permitem o isolamento da escola e a preservam dos perigos e dos desafios que o bairro possa produzir é considerado importante. Pois;

El orden y la disciplina del establecimiento instauran cierta paz, permiten a los alumnos defender su colegio contra una reputación injustificada y los protege de una violencia difusa. “El director supo tranquilizar algunos animos”. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, P. 232).

A tensão vivida no interior da escola entre os membros que a compõem, segundo Dubet e Martuccelli (1998), não é uma guerra, porque nenhuma das partes é formada por uma rede de identificadores. Por uma parte, as normas escolares exigem, psicologicamente falando, um processo de identificação com o professor, que o faz atuar “bem” frente à classe. De outra parte, as normas vividas por um grupo de alunos permitem que construam sua independência e conferem reconhecimento ao grupo e perante aos demais agentes sociais. “Pero e, salvo en casos extremos, es difícil concluir en la oposición radical entre ambos universos” (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 205). No fundo ela é legítima para todas as partes.

Para finalizar essa questão em relação à equipe gestora e à participação ou não participação dos jovens estudantes nas instâncias de decisão da escola, ou do pouco espaço destinado aos alunos remete-nos ao alerta de Perrenoud (2000) e à concepção freiriana para refletir sobre as ações pedagógicas desencadeadas no interior dos sistemas de ensino.

1.2 Infraestrutura física

Nesta unidade do trabalho, pretendo apresentar pontos que emergiram a partir da escrita dos *e-mails* em relação à estrutura física. No trabalho de coleta dos dados da pesquisa, não havia o interesse em fazer uma descrição cartográfica das escolas. Contudo, os espaços das escolas possuem uma dimensão simbólica importante.

Se levarmos em conta a discussão apresentada pela sociologia clássica em relação aos espaços escolares, pode-se pontuar que estes se apresentam como uma constante tensão. De um lado têm-se as diferentes dinâmicas estabelecidas no interior dos sistemas de ensino, de outro, esses espaços são construídos socialmente pelas dinâmicas sociais e isso acaba refletindo na produção das identidades juvenis e, por conseguinte, nas experiências dos estudantes (ABRANTES, 2003).

Ao fazer referência à estrutura física das escolas, estamos tratando sobre as instalações dos ambientes compostos pelo espaço educativo, pelo mobiliário e pelos equipamentos. De outra parte, a falta de infraestrutura, ou a inexistência de condições adequadas e viáveis caracterizam algumas situações problemáticas. Dessa maneira, manter um padrão mínimo para o funcionamento se coloca como fator imprescindível.

Pode-se afirmar que a arquitetura escolar é um elemento importante, visto que os alunos passam uma grande quantidade de tempo nas escolas. Historicamente, as estruturas das escolas passaram por diferentes concepções e seus projetos arquitetônicos sofreram mudanças, adaptando-se conforme interesse e papel social que deveriam exercer.

A arquitetura escolar também faz parte do currículo, desempenha função na aprendizagem e na formação, tanto cognitiva como cultural dos estudantes. Ela pode ser considerada como parte do programa, constituindo uma espécie de discurso, dado a sua materialidade, representada pelo sistema de valores, ordem e vigilância, englobando valores e símbolos, éticos e estéticos, como também culturais e ideologias. Como no depoimento do aluno Márcio da escola SC. “A escola tem uma estrutura física boa, tem um laboratório de informática e tem câmeras de segurança.” Como não poderia faltar, a questão da segurança/vigilância parece ser um aspecto importante, conforme foi pontuado pelo aluno.

Muitos dos depoimentos mencionaram a estrutura física como algo importante e que, de alguma forma, se coloca como elemento da organização do espaço pedagógico. A descrição apresentada envolve os mais diferentes espaços da escola por onde os estudantes circulam e serve como argumento para a sua experiência. Partindo desse princípio, seguem alguns escritos dos estudantes para nos localizar em relação a esse aspecto.

A escola não é tão "moderna" tem alguns computadores mais não são muito bons, tem uma biblioteca, refeitório, o pátio da escola não é totalmente coberto, ou seja quando chove esquece a Ed. Física, a quadra fica toda molhada sem condições, bom já faz tempo que eles falam que querem arrumar mas, como o governo não manda dinheiro agente fica esperando. Agora estão fazendo uma obra no pátio para tentar melhorar as condições (Rute - aluna ESC).

Nesse depoimento, fica evidente a insatisfação da aluna frente à estrutura física e, ao mesmo tempo, o seu senso crítico em relação aos gestores públicos, mas parece que tudo se amenizaria, com algumas obras e reformas. Percebe-se aqui que a má qualidade e o não atendimento dos requisitos mínimos é uma constante, principalmente no sistema público. Contudo, a organização dos ambientes possui valores implícitos que acabam contribuindo para a formação de laços afetivos, sentimentos de identidade e de pertencimento.

A escola é bem estruturada em um espaço físico total, pois está em um local grande, mas tem salas que nós alunos ficamos lotados prejudicando o aprendizado, no laboratório de informática funciona poucos computadores. A quadra de esportes é razoavelmente boa, mas temos um espaço que está inutilizável, poderia ter mais uma quadra facilitando as aulas que às vezes tem que dividir ela entre duas turmas (Camila - aluna ESC).

Como mencionado acima, um dos problemas da escola em questão refere-se à infraestrutura física. A falta de espaço com condições e número de alunos por sala de aula são questões que precisam ser pensadas.

As relações no ambiente escolar é muito bom, quase nunca ocorrem brigas, e quando ocorre é sempre regularizada, levam punição e quase expulsões. A escola é bonita, poderia ser mais, poderiam ser pintada por fora, os banheiros poderiam ser melhores, o pátio da escola poderia ser melhor, os equipamentos de educação física poderia ter mais do que tem, as salas poderiam ter mais organização, a fachada da escola que em minha opinião deveria mudar e muito, porque se fosse diferente com certeza eles iriam conseguir mais confiança nos alunos que estudam nela (Rafael - aluno ESC).

Parece haver um consenso entre os estudantes em relação à estrutura física. Embora alguns reconheçam o empenho em melhorar, a partir das reformas em curso, ainda há muito que se fazer. No depoimento acima fica evidente que a organização do espaço escolar pode constituir um lugar de possibilidades ou limites.

A escola tem um bom espaço, está em boa localização para os alunos dos bairros próximos a ela. Em relação à estrutura da escola, não proporciona uma boa condição de aprendizagem, a sala de informática tem poucos computadores que estão funcionando, isso prejudica em pesquisas e trabalhos que poderiam ser realizados na escola economizando tempo e aumentando o rendimento escolar. Algumas das salas de aulas são pequenas para a quantidade de alunos que a escola abriga salas que cabem de 25 a 30 alunos estão acomodados 39 alunos, isso dificulta e muito o aprendizado. Alguns banheiros não funcionam estão trancados e estragados, apesar de terem sido os próprios alunos que os quebraram. Um dos principais aspectos positivos da escola é a segurança, pois há diversas câmeras nos corredores e nas dependências da escola, isso deixa o aluno um pouco mais seguro. O refeitório não tem um bom espaço, abriga somente alguns alunos, mas o lanche que é distribuído para os alunos é de qualidade e bom (Ricardo - aluno ESC).

A falta de conforto, como mencionado acima, com a superlotação das salas, influi no desempenho dos alunos na sala de aula, tanto em termos de saúde como de aprendizado. Nesse sentido, não basta garantir acesso à escola, se esses espaços não possuem estrutura física condizente com as necessidades dos alunos e propósitos educativos. Conforme apontado, a estrutura da escola possui sistema de vigilância por câmera, e isso ele considera como fator positivo. Em relação a essa questão, pode-se afirmar que quando a escola possui uma estrutura física com os espaços espalhados, há que se recorrer a outras fontes alternativas de controle.

Neste ano entrou muita gente, e a escola não dispõe de um grande espaço físico para ter mais alunos (poderiam fazer mais salas de aula). Na hora do lanche, é um Deus nos acuda porque o refeitório é pequeno pra tanta gente que vai lanche (Matias - aluno da EJT).

No entanto, para outros estudantes a visão sobre a estrutura física é outra. Conforme segue o depoimento:

O João Triches é uma escola muito família, pelo que eu vejo. Não há crimes na escola, como se vê na tv, e etc. É uma escola bem organizada e segue acertadamente as regras de uma escola estadual de ensino médio (Luciano - aluno da EJT).

ou ainda,

Se você está procurando uma escola com grande infraestrutura, professores bons e ótimos métodos de ensino é aqui mesmo, claro, 'como nem tudo são flores', por motivo da escola ser uma escola do Estado ainda sofre um pouco com falta de professores. Materiais como data show, sala de informática, biblioteca e tudo mais que você precisa para fonte de pesquisas e apresentações. Já que vem ao caso meu grande amigo, estou lhe enviando este e-mail através da sala de informática da escola, que beleza, não? Apesar de ser uma escola estadual é muito boa (Marciano - aluno da EJT).

Pode-se afirmar que a cultura escolar formal e burocratizada conserva a estrutura da escola, organiza os tempos e os ritmos escolares. As aulas seguem o seu ritmo e a escola apresenta espaços comuns e ao mesmo tempo preserva a organização curricular das aulas em separado. É a partir desse e nesse lugar que são desenvolvidas as práticas pedagógicas, logo, deve proporcionar condições favoráveis ao bem-estar e conforto tanto para discentes como para docentes.

As escolas, em seu espaço físico, abrigam os diferentes serviços que oferece, como citado pelos alunos das duas escolas públicas: salas de aula, espaço de socialização, biblioteca, laboratório de informática, cantina entre outros. É nesses espaços que a socialização ocorre, como também as experiências em relação à escola.

Selecionei alguns escritos que procuram mostrar a relação que os estudantes estabelecem com a escola particular em relação à infraestrutura física. Parece que existem alguns aspectos que já estão incorporados pela cultura estudantil, criando um clima amistoso. Por certo isso flui naturalmente, até pela escolha que se fez, ao optar em frequentar essa escola – frente às múltiplas opções que a cidade oferece.

Cara a escola onde eu estudo é muito legal. É uma casa antiga com estrutura muito boa (fora alguns adendos), o que dá um ar de "lar" e aconchego. [...], contudo têm uma boa infra-estrutura (Leandro - aluno CM).

A escola aqui serve como espaço de aprendizagem. Conforme os escritos, o espaço fim da escola é a aprendizagem, isso resulta num bom clima escolar em termos de relacionamento e de sociabilidade. Essas diferentes dinâmicas narradas pelos jovens constituem o que se pode denominar de proteção e dependência que estabelecem com a escola e sua proposta. Proporcionam, assim, o que Perrenoud (1995) denominou de “*excelência escolar*”, à medida que auxiliam o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que

colaboram para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

A escola em estrutura não é das maiores, nem das melhores, mas não nós falta nada. A cantina é boa, apesar de ser um pouco cara. [...] o colégio é meio pequeno, em quantidade de alunos, comparado aos demais da cidade e a mensalidade é acima da média, mas vale a pena, pois, os professores em sua maioria escutam suas opiniões e são atenciosos, a infra-estrutura do colégio é muito boa também, mas o que falta é uma área para alunos fumantes [...]. (James -aluno CM).

A cultura escolar aqui se manifesta pela qualidade das interações e na relação existente entre professores e alunos, já antecipando alguns aspectos.

Você vai gostar daqui, a escolha é bem acolhedora e as pessoas daqui também. O único aspecto que deixa um pouco a desejar é a estrutura do colégio, que já foi uma casa. Mas esse fator realmente não é o mais importante. Para se dar bem nos estudos, a resposta óbvia é simplesmente estudar, pois mesmo que você vá mal nas primeiras provas, haverá outras chances, ou seja, você acabará se obrigando a estudar, por influência do próprio sistema educacional (Rodrigo - aluno CM).

A partir dos escritos dos *e-mails*, pode-se afirmar que cada escola apresenta uma estrutura física, ou sua geografia e que os diferentes espaços que elas possuem configuram as diferentes inter-relações que os jovens estudantes experienciam nela, a partir de suas práticas vivências. Assim, os pátios, salas de aula, cantina, refeitório, laboratórios vão adquirindo significado. Dessa forma, a dimensão social do espaço pode ser visto como um grande movimento. Esses movimentos são constituídos por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e que desencadeiam ações e isso varia de acordo com cada período histórico.

O ambiente escolar é muito bom, existe uma boa relação com cada um dos funcionários e todos te tratam muito bem, me sinto muito bem quando entro no colégio, ele me dá segurança e sempre tem pessoas acolhedoras. Importante é saber que o colégio é uma instituição como qualquer outra, levando isso em conta, devemos respeitar todos os funcionários. A escola em si é completa, com ótimos funcionários, as classes sempre estão inteiras, as cadeiras boas, e sempre quando precisa concertar alguma coisa, não poupam esforço para deixar perfeito (Altair - aluno CM).

Nas três escolas pesquisadas, a partir das escritas dos jovens, tem-se uma visão dos vários pontos que de alguma forma os fazem refletir sobre as suas experiências escolares em relação à estrutura física. Com isso pode-se afirmar que essa questão levantada pelos

estudantes tem um valor simbólico importante na definição dos lugares e na orientação das suas ações, como também na sua formação. A descrição em relação à estrutura física é também um elemento que os mobiliza, na medida em que proporciona diferentes aprendizagens e essas se configuram como experiências na constituição dos atores sociais.

Segunda Sessão:

2. Professores – Conhecimento, formação e relações com os estudantes

Na continuidade das análises das escritas dos estudantes, outra categoria que se destacou nos *e-mails* recebidos, faz referência ao grau de conhecimento e formação dos professores e às relações que estabelecem com os alunos. Pode-se afirmar que o momento atual impõe ao profissional de educação desenvolver habilidades que possibilitem maior interação às novas culturas e aos novos padrões de conduta escolar como também social.

O acelerado processo de inovação percebido nas diferentes esferas sociais insere o indivíduo, de modo geral, em campos de alta competitividade e, por conseguinte de seletividade. Nesse contexto, as relações com o conhecimento e a formação, de um lado, e, de outro, a relação do professor com os estudantes representam um jogo de forças e requerem, por parte do professor, um esforço na busca de formação continuada e aprimoramento. Essa busca por formação continuada visa a contribuir para uma ação pedagógica em que a relação teoria e prática possibilita que os discentes se sintam preparados para os diferentes fins que a educação propõe. Essencialmente aqui, em se tratando da última fase de formação da educação básica, ou seja, que os alunos estejam aptos para a inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade em seus estudos.

Diante disso, cabe o questionamento acerca da importância e da necessidade, por parte dos docentes, da busca constante por formação em sua atividade profissional, dado o seu papel enquanto formador. Por conseguinte, da importância do seu papel social, considerando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, bem como a busca pelo diálogo, o debate de ideias, a integração, a interação com o social e, por fim, a aprendizagem coletiva.

Pode-se afirmar que a interação docente/discente ultrapassa os limites profissionais escolares fechados em semestres e anos letivos. Essa relação vai além e, muitas vezes, deixa marcas. O papel do educador é amplo, ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos. Nesse sentido cabe destacar o *e-mail* da aluna:

É muito difícil falar dos professores, pois as vezes julgamos eles pela capacidade de nos aturar e não pela qualidade de ensino. Mas, posso afirmar conscientemente que no Mutirão existem grandes professores, com um elevado nível de conhecimento e ensino, além da parceria que cada um tem com o aluno (Brenda - aluna do CM).

Dentro do espaço da sala de aula, na maior parte das vezes, verificam-se duas situações distintas. De um lado um corpo docente que, na maior parte das vezes, reclama dos estudantes; de outro, os estudantes que não suportam alguns tipos de comportamentos vindos dos professores. No escrito acima, percebe-se um grande grau de maturidade e de capacidade crítica da estudante em se colocar no outro lado, não na condição de aluna, mas na condição de sujeito social, inserida num contexto de aprendizagem.

Os atritos entre alunos e professores, associados às exigências da escola dominam o seu universo. Pode-se afirmar, a partir da escrita a seguir, que a disciplina ou a falta dessa, é uma questão latente, presente na escola e que permeia as relações dos alunos e professores.

Dentro da sala de aula os alunos tem que calar a boca e ficar quieto porque a professora que tem razão, o aluno está sempre errado, e a nossa opinião não vale de nada? Se, somos nós que fizemos a escola, nós sim que deveríamos ter liberdade de expressão, e infelizmente na maioria das vezes não temos (Tamires - aluna da EJT).

Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 36),

La disciplina desempeña un rol esencial por el silencio, el dominio del cuerpo, la puesta en orden y sobre todo con la construcción de una distancia benévola sin duda, pero distancia pese o todo, entre los niños, considerados como alumnos, y los adultos. El maestro y el alumno, [...], están separados por una barrera natural infranqueable. Es verdade que toda pedagogia implica este tipo de estratificación, [...]

Através do depoimento acima, não se pode negar que a autoridade²⁵ é construída e precisa ser aceita. Ela não torna os educandos inferiores, mas, dá às suas vidas um sentido, pode-se dizer mais seguro de caminhada e conquistas.

Para Dubet e Martuccelli (1998), conforme se dão os processos de subjetivação a partir da experiência escolar por parte dos estudantes, os professores estão submetidos a diferentes tipos de comportamentos em sala de aula que, muitas vezes, os fazem construir situações didáticas diferenciadas. As relações de ordem em sala de aula e as dificuldades enfrentadas no dia a dia, observadas pelos alunos em relação a alguns professores, são uma

²⁵ Conforme Bobbio (1986), a autoridade constitui um dos termos centrais da teoria política, por ser usado em estreita conexão com a noção de poder. No entanto, em vista dessa sua relação com o poder, passou a ser reinterpretada de vários modos e empregada com significados notavelmente diversos, levando muitas vezes à identificação de autoridade e poder como sinônimos. No entanto, a autoridade, segundo o autor, pode ser entendida como "... um conjunto de relações assimétricas, entre membros de uma unidade social ordenados de um modo hierárquico, que têm por objeto a condução da própria unidade social" (BOBBIO, 1986, p. 89 e 89).

amostra clara das contradições encontradas pelos alunos, diante da heterogeneidade presente na escola. A heterogeneidade é constituinte do espaço escolar, porém, em muitos contextos, a identidade e subjetividade de cada um acaba desestabilizando muitas das vezes a imagem da profissão docente.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), ao professor não cabe tão somente desempenhar um conjunto ordenado de conteúdos, uma vez que esses não são naturalmente incorporados pelos alunos, dado às condições que existem no interior da sala de aula. Pois, estando as relações desreguladas ou estremecidas, cabe ao professor construir uma hierarquia combinando de modo claro os objetivos da sua ação didática. A mesma orientação cabe aos alunos, pois, segundo o autor,

Ya no es posible reducir sus conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido de su trabajo, deben exponer sus investigaciones de utilidades escolares, el sentido educativo que atribuyen a su trabajo, su integración en un mundo juvenil que recorta ampliamente al de la escuela ... La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares (DUBET E MARTUCCELLI, 1998, p.60,61).

Talvez aqui se encontre um dos maiores entraves que a relação professor e aluno encontra no cotidiano escolar; ou seja, a dificuldade em conciliar os objetivos didáticos com as expectativas dos estudantes. Isso se dá muitas vezes pela falta de formação, pela falta de diálogo com a turma presente, ou ainda, em vista da alta carga horária de aulas que a maioria dos professores possuem para garantir uma remuneração maior frente às suas necessidades.

Eu gosto de estudar nessa escola porque é muito boa em todos os aspectos. Os professores são bem rígidos e tem muita disciplina eu estudava aqui no primeiro ano e troquei de escola porque eu achava que aqui era muito ruim porque não tinha recuperação de provas mas quando eu fui para a outra escola eu vi que era pior porque os alunos não se esforçavam para ir bem nas provas porque sabiam que se fossem mal teriam outra chance de fazer já aqui temos que estudar desde o começo porque esse ano não tem progressão. Eu me dou bem com todos os colegas da sala algumas aulas são bem produtivas mas já tem outras que não por exemplo espanhol a professora não ensina direito e todo mundo só faz bagunça inclusive eu mas tem professores muito bons (Fabrício - aluno da ESC).

A falta de domínio dos conteúdos por alguns, ou dificuldades didáticas, por outros, acaba por atrapalhar o trabalho em sala de aula. Os professores, muitas vezes, não sabem como lidar com situações que emergem no contexto de aprendizagem pela falta de domínio conceitual, conforme segue:

Os professores têm vontade de explicar e ajudar, mas sinceramente alguns não têm essa habilidade e acabam confundindo a cabeça do aluno. Muitos professores bons não conseguem exercer suas profissões, pois os alunos que estão na escola para estudar não querem nada com nada, só atrapalham quem realmente vão a escola para estudar (Carlos aluno da ESC).

Historicamente, a atividade docente legitimada no imaginário social era de que o lugar de professor se sustentava no saber mais que os alunos. Logo, o professor ocupava o lugar de ensinante, pois possuía uma formação para tal. Entretanto, conforme os depoimentos, esse papel de quem ensina começa a ser questionado pelos alunos. Talvez isso se deva à falta de domínio conceitual ou didático, ou como apontado por Benjamim (2002) e Dufor (2005), à perda da referencialidade e da autoridade do professor. Historicamente, o professor era aquele que, por possuir um alargamento de vida maior (experiência), tinha o que narrar, ocupava a cena na escola e, por conseguinte, era a autoridade intelectual e moral, ensinando os jovens sob os mais diferentes aspectos que a sociedade pudesse apresentar.

Para Durkheim (2001), a educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social e tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto. Essa perspectiva educacional apresentada por Durkheim destacava os objetivos do Estado, bem como a definição de um sistema educacional voltado para a formação do cidadão republicano ideal. Contudo, esse modelo não leva em consideração os conhecimentos reais do educando, mas sim sua capacidade de adaptação à sociedade vigente, sem qualquer questionamento crítico.

Alguns dos professores, principalmente os do ensino médio, estão extremamente desqualificados para dar aula a alunos que no final do ano estarão prestando vestibular e Enem. Os professores deveriam cobrar mais dos alunos, alguns os deixam muito soltos acabando perdendo o controle da situação, dificultando assim para depois conseguirem realizar todas suas atividades. Como tem professores que não estão qualificados a dar aula para o ensino médio tem outros professores que poderia estar dando palestras e aulas em qualquer faculdade de Caxias do Sul, e ainda dedicam todo o seu tempo para ajudar e tentar proporcionar ao seu aluno um bom desenvolvimento e que tenha competência em sua vida profissional. (Jader - aluno da ESC).

Outro ponto apresentado pelos estudantes em suas escritas refere-se a domínio de turma. A falta de autoridade vem se naturalizado e, mais, abrandado, nas avaliações em que o professor se coloca como indiferente perante à cola dos alunos, evitando dessa forma o enfrentamento com a turma, como no exemplo do professor de matemática. Diante de tais

comportamentos, parece que a indiferença em sala de aula tem se constituído pela perspectiva dos estudantes como desleixo do professor com o seu ofício de mestre (TOMAZETTI et al, 2012).

A escola não está tão boa de ensino como antes. Os professores do ano passado eram maravilhosos, assim. Falo isso sem exceções [...] Já neste ano [...] tem um professor de matemática, que Deus me livre [...] Está precária a situação em matemática, mas é capaz de todo mundo passar, porque na hora das provas dele todo mundo 'cola' descaradamente. E por desespero do professor, ele deixa colar, porque não sabe como ensinar, então, ele larga de mão. O que é ridículo, porque pra mim, se um professor não lidera a turma em que 'trabalha', não há como as coisas irem para uma direção certa (Karina - aluna da EJT).

Desse modo, o professor de fato é sempre responsável. Cabe a ele, em seu relacionamento com a turma, dialogar e mantê-la efetiva, auxiliando e reconhecendo as diferenças, tanto naquilo que pode ser mudado de forma imediata, quanto naquilo que requer um cuidado maior para mudança.

Segundo Dubet (1994), durante muito tempo pôde considerar-se que o papel social daquele que ensina constituía a identidade do que ensina. Para explicar de modo mais simples, o papel dava origem a um personagem, quer dizer, à fusão dos códigos culturais e da personalidade.

O professor era <verdadeiramente> um professor, cuja subjetividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais. No melhor caso, ele <representava o papel> de professor e, como o criado de Sartre, ele acabava por acreditar em tal, pois que os outros em tal acreditavam. Ora, a imagem que os que ensinam hoje apresentam deles mesmos nas entrevistas individuais ou coletivas é muito diferente. Eles falam, não do seu papel, mas da sua experiência, porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distancia em relação ao seu papel que pela sua adesão total (DUBET, 1994, p. 97).

De fato, conforme o autor, a experiência dos professores flutua entre dois universos de referência disjuntos e entre duas lógicas de ação específicas. Por um lado, eles falam em termos de estatuto, como membros de uma organização que fixa condutas, relações com os outros modos de argumentação e de legitimação. Por outro lado, falam em termos de profissão e, na medida em que não achem nos alunos as atitudes e as expectativas que correspondem à sua definição de estatuto, a profissão é vivida como um ensaio da personalidade, como uma experiência mais íntima que privada, na qual os critérios de referência e de reconhecimento por outrem estão dissociados da ordem dos estatutos.

No Objetivo, eu vejo os professores e a coordenação muito próximos dos alunos, o que é um fator positivo. No entanto, há algo extremamente confuso no formato atual de escola, os professores parecem priorizar a "parceria" em vez do conteúdo em si às vezes. É estranho, pois, querendo ou não, os alunos vão ao colégio para aprender e os professores para ensinar. Outra coisa deslocada é a quantidade de discursos que a turma inteira recebe sobre conversa e brincadeiras demasiadas, quando a solução é simples: impor respeito. É horrível constatar que em uma turma de terceiro ano haja brincadeiras de quarta série, mas é a realidade e os professores devem saber dar um fim nisso. Se não houvesse uma maneira, não haveria professores que conseguem, logo, todos têm a obrigação de dar aula (Larissa - aluna do CM).

Parece, neste depoimento, que a aluna tem incorporada a lógica instrumental da escola, à medida que se conforma, na condição de aluna, de seu papel e desenvolve uma crítica em relação aos seus colegas e, mesmo, aos professores que atuam na sua série.

De modo geral, grande parte dos estudantes das três escolas reconhece o esforço por parte dos professores, sentem-se seguros em relação ao ensino. No entanto, há estudantes que não se conformam na condição de alunos, isso se verifica a partir do escrito do estudante, conforme segue:

Bom os professores são **ÓTIMOS** (grifo do aluno), eles são bem calmos, explicam super bem, sempre tentam fazer o aluno que está mal ir bem na sua matéria, ou seja dar reforços, revisão, mais exercícios pro aluno se superar mais, eu adoro os professores e como é meu último ano na escola com certeza vou sentir falta deles, eles me ajudaram muito com as explicações deles, eu vou levar sempre comigo tudo o que eles me explicaram, me ensinaram (Anderson - aluno da ESC).

A situação descrita acima implica uma relação de confiança e reciprocidade, em que o diálogo é entendido como um intercâmbio entre os sujeitos. Desse modo, favorece a aprendizagem, em que a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula favorece o intercâmbio entre professor e alunos, possibilita o pensamento crítico, as diferentes formas de pensar, a novas maneiras de ver, não estando fechadas em um único ponto de vista.

Os professores (a maioria) se importam com o aluno, não só aplicando a matéria, não só mantendo uma relação aluno-professor, mas também de amizade (Jair aluno da ESC).

Ou,

A escola em si é muito boa, as relações entre alunos e professores são extremamente de bom convívio e aberta. É ruim quando alguns de seus colegas e professores estão de mau humor, mas isso logo passa, é temporário. O ensino,

dependendo da escola que você vem, pode lhe parecer muito difícil, mas a escola detém professores de ótima qualidade e lhe garanto que irão dar o melhor deles para te ensinar. Provas e trabalhos são um pouco fácil, mas você com certeza irá conseguir realizar com qualidade (Andressa aluna da EJT).

Cabe destacar que numa relação pedagógica, é importante a existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autônoma. Contudo, os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações diferenciadas, adotadas com um determinado aluno, (como melhorar a nota deste, para que ele não fique de recuperação), apenas norteadas pelo fator amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um profissional da educação.

Os professores são bons também, mas esse colégio tem um pequeno problema sempre no começo do ano, pois sempre há falta de professores, as vezes ficamos um mês quase sem aula daquela matéria (Pâmela - aluna da EJT).

Conforme o escrito acima, a falta de professores nas duas escolas públicas tem sido uma constante e conforme já apresentado, muitas vezes associada à falta de comprometimento dos profissionais acaba por se constituir em um problema comum. Cabe aos gestores públicos, a tarefa de agilizar o sistema burocrático, como também de avaliar as questões do magistério de forma geral.

Bem, ai vai algumas dicas de como vc pode se dar bem no meu colégio (é o que eu penso), tanto com os estudos, professores e colegas.

Por primeiro: você precisa estudar muito, pois aqui no São Caetano é bem difícil. Precisa fazer sempre os temas e trabalhos e entregar sempre nos dias proposto pelo professores. Sempre ficar em silencio quando o professor estiver explicando alguma matéria, mesmo que não seja importante. Sempre pedir explicações quando você não entender mesmo que for umas mil vezes, peça.

Segundo: os professores são ótimos como amigos (a maioria), eles são gente fina, mas eles cobram muito da gente. Principalmente uma professora de matemática que me deu aula no primeiro ano e no segundo, ela faz umas provas muito difíceis, fui mal em quase todas, mas ela explica super bem. Mas a profe de agora é uma anta, não sabe explicar e ela não compreende nem o assunto que é para ela dar para nós, então imagina como deve ser a nossa aula, uma merda.

A profe de português, nossa ela é um maravilha de pessoa e de professora, ela explica bem, brinca, da trabalhos bons para a gente fazer, da texto e filmes. Nossa ela é a melhor profe que eu já tive na minha vida.

A profe de física também é super legal e explica muito bem também, ela é muito doida no sentido bom é claro, ela descontra muito a aula fazendo com que não fique monótona as aulas dela.

Nas aulas de educação física, a profe também é legal ela não da só ginástica como a outra, ela da vôlei, futebol, handebol e outras coisas mais.

A profe de filosofia que é a mesma de sociologia também é querida, explica, da ideias, da filmes, a gente debate muitos assuntos polêmicos em aula.
 A profe de geografia também é super legal, ela fala um monte, mas a gente aprende um monte, e ela é engraçada e da trabalhos legais para nós fazermos.
 A profe de artes que é a mesma de espanhol é outra anta, só chora na sala de aula (coitada) e da umas coisas idiotas e diz que são trabalhos importantes, nem sei da onde ela tira nota para dar para a gente. hehehe. Mas a estagiaria que entrou no lugar dela em espanhol, nossa ela só fala em espanhol com a gente, da musica, diálogos para nós lermos é bem legal a aula de espanhol agora.
 O professor de inglês é um mala, ainda tem um bafo horrível (não fique muito perto dele), e só manda a gente traduzir, traduzir e traduzir, é um saco.
 Bem para você entender é simples tem uns porre de professor e uns que são ótimos. Acho que isso tem em todas as escolas. (Michael - aluno da ESC).

Esse estudante aproveitou o *e-mail* provocativo feito como recurso para a coleta de informações sobre a sua experiência escolar e acabou descrevendo a grande maioria dos professores e suas respectivas áreas de atuação, apresentando as características dos diferentes métodos e do que pode ele esperar caso venha a optar em estudar na sua escola. Desse modo, se, de um lado o estudante confere reconhecimento a alguns professores; de outra parte, reconhece que a escola apresenta alguns professores que manifestam a falta de comprometimento para com o seu ofício.

A busca por uma relação afetiva, “amorosa” com o professor, é expressa com maior frequência em termos de frustração, principalmente nos escritos dos estudantes das duas escolas públicas. Conforme os depoimentos, ao mesmo tempo têm-se alunos que manifestam um interesse por um e outro docente, porém é totalmente legítimo expressar sua decepção frente à indiferença de outros docentes.

Cabe aqui ressaltar que a escolha pelas escolas que participaram da investigação não objetivou estabelecer uma comparação entre elas, mas sim, saber dos sentidos e das experiências dos estudantes. Contudo, para muitos estudantes das escolas públicas, talvez pela localização geográfica, ou situação econômica, estar nessa ou naquela escola é a maneira de lhe é possível. Em relação aos estudantes da escola particular, o sentimento de frustração como apresentado acima não fica evidente, pelo fato de se ter optado em estudar lá, visto que, a cidade possui várias escolas que oferecem Ensino Médio.

A oposição aos docentes está, conforme os escritos, influenciada principalmente pela decepção que vinculam com a falta de conhecimento, domínio de conhecimento ou pela dificuldade didática e, por outra parte, pelo não reconhecimento do aluno. Essas observações feitas pelos alunos manifestam uma demanda que não podem manifestar-se diretamente, sob pena de punição no contexto da escola. Segundo Dubet e Martuccelli (1998), na escola existe

um triângulo pedagógico, em que os alunos buscam afirmar sua subjetividade frente aos docentes:

El triángulo cede el paso a una danza imposible donde todo el mundo se pisotea. El grupo pisa al docente porque se trata siempre de resistir a la tentación de colaborar con él. El docente pisa al alumno porque cree siempre percibir en él una demanda y no deja nunca de hacer avances, siempre si no mal vividos al menos mal juzgados por el colegial. En sentido opuesto, se repliega detrás de su rol profesional, y decepciona a ese mismo alumno. En fin: el alumno contra si mismo. Cuanto más manifiesta un ostracismo hacia el docente, más reprime sus propias demandas. La presión del grupo de pares le prohíbe admitirlas (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 206),

Segundo os autores, a relação entre estudantes e docentes é de natureza muito instável, oscila constantemente. Isso porque, se há uma relação de autoridade e vivida como tal, é entendida para muitos como ruim; se há uma relação afetiva, pode ser entendida como falta de autoridade. Contudo, a relação pedagógica vivida em sala de aula, experimenta essa tensão, esses deslocamentos e deslizamentos no seu dia a dia (DUBET e MARTUCCELLI, 1998).

[...] acho que a escola São Caetano é uma escola muito ótima em questão de ensino. Tem ótimos professores, sempre dispostos a lhe ajudar assim no possível. Não posso deixar de comentar como em todas outras escolas sempre tem a questão dos alunos. Você verá que tem alunos ótimos, excelentes em questão de comportamento, mas como não deixa de ser comum, tem aqueles bagunceiros, alguns vândalos, entre outros, mas no momentos acho que isso não vem ao caso. Voltando a questão dos professores, como mencionei antes estão dispostos a lhe ajudar no que você precisar, tanto na matéria da escola, ou se você tiver dúvidas sobre outra matéria, conteúdo, que não esteja no roteiro de aprendizagem. Não posso falar que todos os professores são assim, não irei citar nomes, mas tem poucos, quando falo poucos, é poucos mesmo, que são meio brabos, as vezes estão meio de mau humor, mas em questão de passar o conteúdo necessário, fazem bem o seu papel. (Maicon -aluno da ESC).

Nesse escrito, assim como em outros, os estudantes chamam a atenção para o fato de que alguns professores não se posicionam sobre a falta de organização na sala de aula. Isso se deve ao fato de que não conseguem se posicionar como autoridade, não têm condições de assumirem a coordenação dos trabalhos. Essa falta de autoridade, enquanto professor responsável, repercute na organização dos conteúdos, como também na utilização de metodologias diferenciadas. Como consequência dessa postura, alguns estudantes afirmam que se encontram em aulas sem sentido e ou descoladas e não se sentem preparados para enfrentarem avaliações como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Na minha escola o ensino é bom! Os professores estão disponíveis para ensinar o aluno e ajudar no que precisar! Há alguns professores que não parecem estar prontos para ensinar os alunos porque as vezes nem eles sabem o que estão explicando mas tem alguns professores que explicam muito bem! Também precisa ter mais organização em alguns assuntos! (Giorgio - aluno da ESC).

O trabalho do professor em sala de aula, seu relacionamento com os alunos, é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e com cultura. Desse modo, pode-se afirmar que o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colaboram para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamenta-se numa determinada concepção acerca do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

[...] os professores são de ótima graduação, professores profissionais. Existe também professores recém formados que muitas das vezes não sabem o que estão fazendo, ai é a vez dos alunos fazerem sua parte e lutar por professores melhores, porque são eles que irão garantir um futuro melhor pra você. (Igor - aluno da ESC).

Outro aspecto mencionado pelos estudantes refere-se aos comportamentos disciplinares no espaço da sala de aula, em que a relação entre professor e estudantes acaba se constituindo numa relação de controle muitas vezes excessivo, ou a falta desse, como no escrito a seguir, mas que provoca reações diferentes. Assim, a indisciplina permeia o cotidiano escolar, mobiliza professores, equipe diretiva e técnica, muitas vezes sendo discutida de maneira superficial somente com base no senso comum. Esse fato contribui para a falta de clareza e consenso a respeito do significado do termo em questão. Como nos escritos dos estudantes que seguem:

Muitos Professores bons não conseguem exercer suas profissões, pois os alunos que estão na escola para estudar não querem nada com nada, só atrapalham quem realmente vão à escola para estudar, são muitos grupinhos, gangs, o que muitas vezes interfere na formação de novas amizades. O que seria importante saber, é que nessa escola o uniforme é exigido, mas poucos vêm e os responsáveis, a direção, não toma decisões sobre isso, até tomam, mas não cumprem. (Piere, aluno ESC).

Ou ainda,

Há alguns alunos também na escola que não estudam e vem a aula só para fazer bagunça ou criar algum tipo de confusão e quando aprontam nem mesmo algum castigo levam ou qualquer coisa do tipo, isso é injusto com quem vem a escola para aprender, acaba atrapalhando os outros! (Dejair, aluno EJT).

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), as conversas, as manifestações em sala de aula, em que cabe ao professor chamar a atenção muitas vezes para conseguir dar aula – não são vistas como um ato de contestação, mas como expressão natural dos alunos. Os alunos sabem que o que mais produzem é uma situação de estresse na relação com o professor, principalmente nas disciplinas pelas quais não se sentem atraídos. Diante disso, surgem as situações em que é comum afirmar que professor da disciplina tal não possui autoridade, pois não sabe fazer-se respeitar. Por outro lado, as conversas ou os chamados ruídos em sala de aula são algo insuportável para o professor; para os alunos, todavia, na maioria das vezes, é o único espaço de que dispõem para se expressar. Porém, encontram resistência na figura do professor através do controle disciplinar, que muitas vezes chega a ser levado às vias extremas da escola – a direção e outros encaminhamentos.

Outra questão que estabelece relação direta com a indisciplina é relativa ao pedagógico. Quanto a isso, conforme os escritos que seguem, parece ser um problema a ser solucionado diretamente com o professor. No entanto, à medida que o professor não possui segurança e maturidade no estabelecimento do contrato pedagógico²⁶ em sala de aula, não conferindo domínio de conteúdo e de turma, isso acaba por implodir toda a organização da classe.

Estudei em muitos outros colégios, mas o Mutirão Objetivo é o único (que eu já vi) em que todos os funcionários, com algumas exceções, sabem os nomes dos alunos. Todos os alunos. Isso passa um sentimento de proximidade e informalidade muito grande, o que facilita e suaviza o ambiente escolar. A relação aluno-professor não podia ser diferente: cumprimentamos nossos educadores com abraços e apertos de mão, com respeito e afeição (Guilherme - aluno do CM).

Muito diferentes das escolas públicas, os escritos dos estudantes da escola particular destacam em sua grande maioria o bom relacionamento com os professores como apresentado acima e no escrito que segue abaixo.

Estudo aqui já fazem 3 anos e que eu posso afirmar que as relações entre aluno e professor são as melhores possíveis, os professores sempre estão interagindo com os alunos, construindo um verdadeiro laço de amizade, eles te ajudam,

²⁶ O contrato pedagógico ou didático nada mais é que o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor. Os contratos pedagógicos sofrem influência dos contextos nos quais se estabelecem. O contrato pedagógico pode ser definido como um conjunto de intencionalidades no qual cada participante tem uma tarefa específica a executar e a não execução da tarefa, proposta a cada um, pode romper com o contrato. Envolve o aluno (sujeito da sua aprendizagem), o professor (mediador do processo). O Contrato Pedagógico é de responsabilidade de todos os atores inseridos num contexto de ensino e aprendizagem.

principalmente quando é novo e fazem tu se sentir muito bem (Marcela - aluna do CM).

Conforme os depoimentos, um dos aspectos positivos destacados pelos alunos dessa escola é a relação de respeito com os professores. Dando ênfase à reciprocidade, à proximidade dos professores, às amizades que são constituídas. Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica, também, que o professor, poderá orientar para as mudanças sociais em curso, para a autonomia do sujeito para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Conforme as análises das categorias – organização escolar e gestão e infraestrutura e, por fim, a categoria formação dos professores percebeu-se que as posições dos jovens divergem sobre a mesma instituição. Se de um lado surgiu a partir das escritas algumas insatisfações de outro existe uma relação afetiva para com a escola.

Diante disso, os sentidos da experiência escola estão no modo cada um lida com suas expectativas ligadas aos projetos de futuro, com as dificuldades econômicas, com as diferenças culturais, com as críticas sobre a qualidade de ensino oferecido pelas diferentes escolas.

Pode-se afirmar que, a partir da literatura que nos fornece diferentes críticas sobre o sistema escolar e seu papel nos processos de formação e de não formação, somos confrontados com a necessidade de explorar outros modos de produção de experiências e de conhecimentos na e sobre a escola. Esses processos estão em curso e, portanto, são propulsores de conflitos com os processos de reprodução das condições socioculturais.

Contudo, a relação entre estudantes e professores é de natureza instável. Essa relação oscila constantemente, ao mesmo tempo em que se quer uma relação de autoridade, de demonstração de controle, também se busca demonstração afetiva. Enfim, as relações pedagógicas são constituídas por essas relações tensas de movimentos e de rupturas (DUBET e MARTUCCELLI, 1998).

Contudo, segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 281):

El oficio de profesor exige jerarquizar y combinar orientaciones diversas e inestables. El docente debe comunicar saberes evaluados por colegios y un diploma,

la libreta de los colegios; debe también construir “relaciones” con los alumnos, a tal punto la exigencia de la “expresiones” con los alumnos, a tal punto la exigencia de la “expresión” de los alumnos aparece hoy como un imperativo y una mediación del aprendizaje; debe en fin establecer un orden escolar que permita a la clase desarrollarse. Este trabajo responde simultáneamente a obligaciones objetivas referentes a la naturaleza de los alumnos, y a variables de personalidad tanto más fuertemente comprometidas cuanto que el profesor goza de un gran margen de autonomía y de iniciativa, en lo referente a sus elecciones pedagógicas.

Pode-se afirmar que, em grande medida, a experiência dos professores pode ser analisada a partir de uma relação homogênea de reconhecimento com os alunos. Contudo, as questões disciplinares relacionadas ao comportamento escolar não se impõe, principalmente quando não estão influenciadas pela interiorização da utilidade dos estudos. Diante disso, os alunos, muitas vezes, acabam escapando da escola e se escondendo em uma subjetividade juvenil antiescolar. E é a partir dessa condição que se encontram os alunos, é onde os professores terão que investir suas habilidades para conquistar o seu público que se escapa sem fim.

Terceira Sessão:

3. Destinos diferentes para as trajetórias escolares

O período da vida em que os estudantes se encontram não pode ser resumido ou descrito, conforme Dubet e Martuccelli (1998), como aquele que se apresenta nas séries televisivas, que descrevem um universo sem escolas, sem classes sociais, sem aprendizagens. Um mundo de faz de conta, em que a cultura juvenil é concebida apenas em sua confrontação com o sistema disciplinar dos adultos. O espaço relativamente homogêneo da educação básica cede lugar a uma cultura marcada essencialmente pela definição das identidades, pelos processos de subjetivação na vida escolar em vista de seus projetos de futuro e/ou na continuidade dos estudos. Os tempos e espaços escolares são tidos como as primeiras provas, sobretudo das grandes diferenças sociais e culturais.

La experiencia colegial está dominada por una tensión esencial, que opone el mundo juvenil al de la escuela. Pero en los colegios más populares, esta tensión es reforzada por la distancia o el 'conflicto' entre el barrio y el establecimiento. Alumnos y docentes elaboran dos versiones complementares y opuestas de estas tensiones, y todo pasa como si los alumnos no pudieran construirse como colegiales y como individuos sino en esta economía de la experiencia escolar. No trataremos estas tensiones como factores de fracaso, y menos aún como conductas patológicas, sino como una modalidad de la socialización (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, P. 224, 225).

Se a escolaridade nos tempos atuais se coloca como obrigatória, especialmente com o aumento da moratória escolar na vida dos jovens, ela não se dá de modo automático, pois como veremos a seguir, estar na escola muitas vezes se coloca mais como obrigação do que desejo dos próprios estudantes.

Bom eu vou a escola porque sou meio que "obrigada" todos os jovens tem que ir para o colégio, mas se tivéssemos mais projetos culturais coisas legais, acho que talvez pudéssemos ir porque gostamos. Além disso, são muitos anos e muitas coisas nem lembramos mais, tem coisas que nem vamos utilizar em nossas vidas. O ensino médio é importante porque de uma certa forma nos prepara para a "vida", porque depois daí é faculdade, trabalho e muitas responsabilidades, então os professores sempre deixam bem claro isso, que temos que nos esforçar, porque depois que acabar o ensino médio é muito mais difícil. (Tamires - aluna ESC)

Pode-se afirmar que, em função dos contextos sociais, a experiência escolar se apresenta de maneira muito diferente. Conforme apresentado anteriormente, os termos dessa experiência em que cada jovem, vivendo e frequentando contextos diferentes, possuem, por

consequente conteúdos e natureza diferentes. Principalmente, porque as relações são definidas por outras questões que se mostram vivas em cada um desses locais.

3.1 A escola como espaço social

As experiências dos alunos das escolas pesquisadas se formam em torno de uma tensão entre a lógica de subjetivação da sua condição juvenil e da manutenção de certo conformismo escolar e familiar (DUBET e MARTUCCELLI, 1998). Diante dessa perspectiva, o período escolar vivido no Ensino Médio é extremamente importante para a construção e formação de suas experiências de modo mais complexo, porque cada um dos princípios que constitui a identidade dos alunos (jovens) possibilita o desenvolvimento de sua autonomia. Neste ínterim, os mecanismos de socialização se voltam para os diferentes aspectos e os trabalhos sobre si mesmos são mais intensos. Quando esse exercício que os jovens experimentam se constitui de modo pleno, pode-se afirmar que a socialização escolar foi subjetivada, do contrário, entende-se que os alunos foram arrastados a um sentimento de incapacidade.

A experiência dos estudantes está organizada em torno de uma tensão central. De um lado, estão os alunos que de fato vão para a escola para estudar, em busca de aprendizagem, conhecimento em vista de seus projetos de futuro. De outra parte, estão os alunos que vão para a escola e se comportam como verdadeiros “palhaços” e/ou “bobo-da-corte” (DUBET e MARTUCCELLI, 1998).

Segundo os autores acima, não se trata de um conflito que opõe, de um lado, conformistas e, de outro, não conformistas, mas de uma estrutura em que a experiência escolar, principalmente nas escolas públicas, conforme os depoimentos evidenciam. Por tudo já relatado anteriormente, as questões vividas na escola acabam por gerar um confronto entre os alunos que se opõem a esse tipo de comportamento. Pode-se afirmar que os “palhaços” e “bobos da corte”, não se esforçam a ponto de serem subjetivados pelo mundo escolar.

Payasos e bufones son las dos caras de un mismo conjunto: los bufones colboran, los payasos resiten. El payaso denuncia a la escuela y todo lo que procede de ella es “nulo”, desde la cantina a las clases. Si el payaso está en la escuela, su honor es no participar subsetivamente de ella y rechazar, por principio, todo lo que procede de la forma escolar (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, 240).

Ou como no escrito que segue:

Muitos Professores bons não conseguem exercer suas profissões, pois os alunos que estão na escola para estudar não querem nada com nada, só atrapalham quem realmente vai à escola para estudar. (Nina - aluna EJT).

Conforme já assinado no decorrer do trabalho, existem alguns estudantes que não se renderam ao processo de subjetivação escolar. Conforme Dubet e Martuccelli (1998), frequentam a escola sem saber o que fazem naquele local. De outra parte, a equipe diretiva não sabe lidar com tais situações, conforme a escrita do estudante que segue.

Há alguns alunos também na escola que não estudam e vem a aula só para fazer bagunça ou criar algum tipo de confusão e quando aprontam nem mesmo algum castigo levam ou qualquer coisa do tipo, isso é injusto com quem vem a escola para aprender, acaba atrapalhando os outros! (Breno - aluno ESC).

No contexto de sala de aula, o verdadeiro palhaço não só não colabora como também acaba por atrapalhar as relações de ensino e aprendizagem. Isso quando não formula perguntas fora do contexto, interrompe, muitas vezes, atrapalhando o andamento da aula. Tais situações ocorrem, principalmente, porque não vive o processo de subjetivação escolar, não quer ou não gosta de estudar e, simplesmente, não atende às solicitações vindas dos professores. Contudo, esses alunos que resistem ao processo de subjetivação escolar, não são “delinquentes”, alunos que gostam de se envolver em brigas, ou situações do gênero. Porém, sua “personalidade” se opõe à cultura escolar, eles se mantêm sempre de bom humor, em qualquer situação (DUBET e MARTUCCELLI, 1998).

Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 280), ao fazer referência aos alunos ditos problemas ou os maus alunos, afirmam que:

De todos modos, la imagen del colegio aparece extremadamente confusa si se consideran las experiencias de los alumnos. En todos los casos, el colegio se acomoda mal a la autonomía del adolescente, no sabe o qué hacer con ella. Centrado en objetivos de resultados y de selección, no toma verdaderamente a su cargo los fracasos. Tampoco encuentra un verdadero punto de equilibrio con el objetivo de una educación que prolonga, para todos y en larga medida, las ambiciones de la escuela primaria. El colegio aparece siempre desfasado. Y en la experiencia de los profesores es donde este desfase se hace más visible.

Para muitos, essas situações acima descritas são vistas como “classe agitada”. A tensão entre esses alunos “palhaços” e “bobos da corte”, contribui para desestabilizar as relações pedagógicas e, muitas vezes, o professor não consegue dar conta dessas situações.

El mundo de las evidencias escolares es tanto más frágil cuanto que el sentimiento de utilidad de los estudios y los proyectos permanece débil, y los alumnos hasta manifiestan un verdadero miedo del futuro. En este registro, la infancia que se aleja es idealizada, percibida con la nostalgia vinculada con experiencias “redondas” y plenas; los adolescentes tienen una visión romántica de su infancia. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, P. 237).

Talvez o sentido mais vivo da escola seja esse: a escola como espaço social, um lugar de encontro para os jovens estudantes, oriundos muitas vezes de diferentes bairros, como no depoimento do estudante da ESC. Observa-se que, embora estes bairros pertençam à mesma cidade, os jovens muitas vezes não se conhecem. Isso se dá porque, muitas vezes, a escola é o único local de socialização das culturas que sua geração manifesta. Assim, a escola, passa a ser um espaço em que as diferentes culturas se manifestam, um local de diversidade e heterogeneidade. Constitui-se como local importante para os jovens, pois lhes permite conhecer pessoas diferentes e compartilhar suas experiências ou expectativas de futuro.

O que vou levar da escola para a minha vida é que não há nada igual a um lugar onde você se sente confortável, seguro, e que a qualquer momento pode fazer um novo amigo do qual vai procurar mantê-lo para sempre (Arthur - aluno ESC).

Para o aluno acima, conforme o escrito fica evidente um dos sentidos em relação à experiência escolar. Neste caso, as relações de amizade que acabou construindo foi um dos aspectos que lhe chamou atenção.

O terceiro ano é muito massa tipo na última semana de aula o 3º ano agita muito com os outros anos, faz brincadeiras e num dia faz uma guerra de bixiguinhas onde molham tudo e todos no colégio, muito fera!!! Bom meu querido essa é a escola para a qual você deve se matricular ai ta minha opinião aquele abraço (Augusto - aluno CM).

Conforme o aluno, final de ano, final da formação da educação básica, é hora de comemorar, se despedir da escola, da turma, muitas vezes também se despedir dos colegas. A possibilidade de fazer algumas brincadeiras na escola se constitui como elemento importante na experiência escolar.

Ou ainda, o último ano na escola se constitui como período em que fica evidente a passagem de um ciclo e o início de outro. É o momento de despedida, não só dos amigos/colegas, mas também da escola. O que lhes espera lá fora, conforme a escrita da estudante Deise, são responsabilidades maiores, além das expectativas em fazer um curso em nível superior.

O terceiro ano, é sem dúvida o ano mais triste de todos, ao mesmo tempo que você está dando tchau para os seus amigos, com quem você conviveu durante a maior parte da sua vida escolar, você está passando para uma nova etapa da sua vida, onde você será mais cobrado e terá responsabilidades maiores! Eu, particularmente, estou muito ansiosa para entrar na faculdade, ao mesmo tempo que estou muito triste por saber que não vou ver meus colegas e amigos todos os dias! (Deise - aluna EJT).

Pelos excertos dos *e-mails* dos alunos, a vida juvenil na escola está fortemente impregnada por aspirações culturais e sociais. Os alunos destacam além do aprendizado, as relações que construíram com seus pares. Pode-se afirmar que, através dessas relações, os jovens se veem comprometidos com a sociabilidade, pois é entre colegas que lhes é permitido expressar-se e, muitas vezes, descobrirem-se como sujeitos. Essas relações consistem em conciliar a vida escolar com a vida pessoal; ou seja, constituir-se como jovens e alunos.

A escola é um dos locais de encontro e de socialização. Nesse local, as amizades se constituem, as relações entre os professores são promovidas – criando vínculos que vão além desse espaço. Assim, os trabalhos em grupos motivam os jovens a vivenciar diferentes experiências.

3.2 A escola como espaço de aprendizagem intelectual

Como já descrito anteriormente, as escolas possuem, cada uma ao seu modo, uma estrutura física e essa acaba contribuindo ou influenciando na forma dos estudantes constituírem as suas experiências em relação à escola. Nosso propósito aqui não é fazer uma análise identificando ou comparando as escolas à medida em que as experiências escolares acontecem.

Esta categoria refere-se à construção de uma ligação com a escola através da avaliação do conhecimento escolar, isto é, a aprendizagem que pode ser definida como intelectual, mas que também é de desenvolvimento social. Visamos aqui a identificar como se dá a aprendizagem frente às diferentes estratégias vividas nas escolas. Assim, proponho que a aquisição de conhecimento é uma noção ampla e abstrata daquilo que é aprendido, daquilo que constitui o desenvolvimento intelectual e pessoal.

Conforme o *e-mail* que segue,

Quanto mais você estuda aqui, mais você gosta! É uma ótima escola para nós que teremos vestibular no final do ano. E está sempre nos treinando para isso... Espero que você venha logo, estou te esperando. Abraço negão (Leandro - aluno CM).

A escola como um universo simbólico de expansão da vida familiar e social é vista como um local de aquisição de novos projetos e novas formas de compreender o mundo. A escola também pode ser um local de expansão dos limites e dos sentidos. Segundo os escritos de vários jovens, tanto os professores como os colegas da escola ajudam querendo ser outro, encorajando para a mudança e para o esforço nos estudos. Como já assinalado anteriormente, a escola profere o fortalecimento o discurso meritocrático, ou seja, motiva os jovens para as questões da escola, para chegar à frente.

Cada escola tem seus altos e baixos, então, não tenho como julgar se algo é pouco importante. Escola, para mim, é a gente que faz. Eu procuro estudar bastante no começo do ano letivo, para que no fim eu possa estar tranquilo (Matias - aluno EJT).

Esse discurso é manifestado pelos estudantes quando esses dizem ter adquirido novas expectativas para o futuro, quando os professores compartilham suas próprias experiências e discutem as várias opções para estudos superiores. Além disso, como também mencionado no item acima, os valores da escola visam à construção do conhecimento que os torna mais cultos, potencializando o desenvolvimento de competências que lhes permitem desenvolver novos conhecimentos, tanto intelectuais como simbólicos, oferecendo novas possibilidades de leituras e interpretações, ou seja, extrapolando os limites do sentido.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 316), os estudantes de Ensino Médio, em fase final, são:

[...] “intelectuales en formación”, capaces de comprometerse en un vínculo con el conocimiento susceptible de “motivarlos”, de darles el sentimiento de participar en la formación de su personalidad. En lo opuesto, la ausencia de interés intelectual puede ser más pesadamente vivida cuando el conformismo escolar no basta para apuntalar las “motivaciones”.

Nesse sentido, a integração social torna-se mais complexa, pois os estudantes são jovens em quem se reconhece certa “autonomia” na organização de suas vidas, em suas escolhas, seus gostos e relações. Diante disso, pode-se perguntar: em que medida esta experiência juvenil é compatível com a vida escolar? Ou ainda: em que medida se pode crescer na escola enquanto jovem, se ao mesmo tempo estão os alunos presos a uma cultura escolar muitas vezes fechada em si?

Diante desses questionamentos, pode-se afirmar que as experiências escolares podem ser definidas a partir da relação que os jovens estabelecem com o seu envolvimento nos estudos, combinando as lógicas apresentadas anteriormente e as diversas racionalidades. O

que se pode estabelecer a partir desses questionamentos é que alguns jovens são socializados e individualizados na escola enquanto espaço social, porém, outros jovens se constroem em paralelo à escola e outros ainda se constroem em oposição à escola. “Todo depende de La naturaleza de las pruebas impostas a los actores, y del modo en que lãs interpretan y lãs franquean (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, P. 316).

3.3 Escola como espaço para a inclusão social: o sentido do certificado

Essa categoria refere-se à aprendizagem escolar que permite a inclusão social e, portanto, aumenta as chances ou oportunidades de superação as condições adversas nas quais vivem os estudantes. Ou seja, a partir da conclusão do Ensino Médio, muitos estarão aptos a ir em busca de trabalho, terão, na visão de muitos, os conhecimentos necessários para se inserir no mundo do trabalho, pois os conhecimentos, habilidades e competências já estão impressos em sua condição de indivíduo. As habilidades para o mundo do trabalho, como ser pró-ativo, assertivo, poder colocar seus pontos de vista, saber expressar, já dominam. Nota-se que, embora não sejam estudantes oriundos de cursos profissionalizantes, os currículos escolares possuem em sua organização, conforme o arcabouço leal, princípios orientativos constituídos de valores na preparação para cidadania – e para o mundo a vida.

Para muitos, o valor da escola está no certificado do Ensino Médio, o qual possibilita a entrada no mundo do trabalho. Este certificado abriria oportunidades de trabalho, uma vez que alguns empregadores o colocam como requisito para a contratação dos trabalhadores. Isso se deve essencialmente às mudanças no mundo do trabalho, que vem cada vez mais se complexificando. Através da expansão do nível de escolaridade dos jovens de hoje, comparado a décadas anteriores, a expectativa para prosseguir o Ensino Superior também está se tornando mais comum, para os quais o certificado ou a conclusão do Ensino Médio é essencial.

Las dos grandes matrices de sentido del trabajo escolar, la utilidad de los diplomas y el interés intelectual, están todavía débilmente presentes en el colegio. La percepción de la rentabilidad de los estudios es demasiado heterogénea, según los públicos sociales, para ser considerada como un factor de adhesión al trabajo. Los alumnos del colegio de clases medias afirman su creencia en la utilidad de los diplomas. “**Todo el mundo debe tener un objetivo ahora para ir la escuela: y es lograr un buen oficio después**”(DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 193) (grifo meu).

Segundo os autores acima referidos, a frase grifada é um pouco vazia, porque a maioria dos alunos não possui uma compreensão ampliada do mundo do trabalho. Além disso, não leva em consideração uma sociedade globalizada, em que o acesso ao mundo do trabalho está cada vez mais complexo e os diplomas conferidos e aqui se tratando o Ensino Médio estão cada vez mais frágeis.

A escola, o ensino médio em geral, significa muito para mim mano, o importante é você saber que sem ensino médio você pode estar desperdiçando muitas oportunidades na sua vida, como tu mesmo já presenciou quando procurou teu primeiro emprego lembra? Os chefões chegaram e mandaram todos os neguinho que não tinham feito ou não terminaram o ensino médio para casa. Então a parada é que, estudar dá futuro, é promissor, e faz toda a diferença no mundo de hoje, estamos no século XXI que é o século da inteligência, só vencerão os melhores. Esta escola é ótima mas se lembre que quem deve fazer a diferença é você, pensando no futuro. Com muita atenção seu chapa. (Lóide - aluno ESC).

Primeiramente a instituição de ensino e, através dela, a certificação pelos estudos parece ser construída na base dos futuros benefícios de escolaridade e não por aquilo que a escola for capaz de contribuir na formação geral dos estudantes. Para Dubet e Martuccelli (1998), quando a escolaridade é apenas pensada enquanto diploma, certificação e realizações futuras, os estudantes não constroem uma experiência escolar. Isso porque todas as experiências na escola seriam adiadas por não ter valor frente às questões do presente.

O ensino médio é importante porque de uma certa forma nos prepara para a "vida" porque depois daí é faculdade, trabalho e muitas mais responsabilidades, então os professores sempre deixam bem claro isso que temos que nos esforçar porque depois que acabar o ensino médio é muito mais difícil (Rute - de aluna ESC).

Muitos estudantes, conforme seus escritos, possuem clareza quanto aos propósitos dos estudos, da importância desses para o ingresso no mundo do trabalho, ou mesmo para a continuidade dos estudos. Desejam, através dos estudos, se destacar, buscam um futuro promissor em suas carreiras.

Me formar, ter um bom trabalho, me destacar, se dar bem honestamente. Enfim conseguir um futuro brilhante, mas para isso preciso me dedicar muito mais, pois já estamos no meio do ano e é hora de acordaaaaar ! (Jade - de aluna EJT).

Pelos depoimentos acima, a certificação através dos diplomas se faz necessária e importante, porém os estudantes também sabem que precisam multiplicar os seus esforços e suas estratégias para com os estudos. Além disso, muitos ainda citaram a importância de uma formação superior; ou seja, o diploma que este nível de ensino confere. Essa discussão será apresentada mais adiante no item que se refere a projetos de futuro.

Se a escola aparece como uma etapa importante e indispensável para os projetos de futuro, uma prevenção contra possível desemprego já não é considerada suficiente como outrora. Contudo, ter uma formação, ser detentor de um diploma é sempre importante, pois, ao mesmo tempo em que lhe confere a possibilidade para ingresso no mundo do trabalho, lhe confere a possibilidade para encarar estudos superiores.

Os estudantes das escolas públicas pouco se referiram a essa possibilidade, sendo para muitos o ingresso no Ensino Superior algo impreciso, dado às dificuldades financeiras em que suas famílias se encontram, como também, pelo fato de a cidade de Caxias do Sul possuir apenas uma instituição que ofereça cursos superiores. Embora recente na cidade, o Instituto Federal de Educação está iniciando suas atividades e por isso, a oferta de cursos em nível superior ainda é pequena em relação à demanda que existe. Isso se comprova com a constatação que a oferta para ingresso em cursos superior até 2010 se dava exclusivamente pela iniciativa privada ou comunitária.

Como já assinalado, o diploma oferece um certo grau de proteção contra o desemprego, pois a formação em nível médio segue sendo ainda um recurso imprescindível. Muitos dos alunos, que se prontificaram a escrever o *e-mail*, estão satisfeitos com a escola. Essa satisfação indica a percepção de que existe certa utilidade nos estudos, porém o grande paradoxo é de que poucos destacam o conhecimento em si, ou a aprendizagem que adquirem na escola, senão as possibilidades de futuro, que poderão ter a partir do diploma. São poucos que destacam as aprendizagens adquiridas nos diferentes componentes curriculares.

3.4 A escola como uma estratégia familiar

A participação e comprometimento familiar é inegável na vida dos estudantes. O grupo familiar gera de alguma forma motivação para frequentar a escola e ter rendimento na aprendizagem, resultando em diferentes sentidos da escola, a partir das expectativas da família. Nota-se que, além do forte significado dos aspectos vividos na escola todos os dias, como o encontro de novos colegas, as relações de amizade, as amizades com os professores,

as estratégias de aprendizagem ativas, aprendizagem de valores, habilidades e competências, assim por diante, o compromisso familiar é um instrumento na construção de uma ligação com a escola.

Embora os escritos não façam referência às famílias, é possível inferir que há um investimento grande na formação dos jovens, principalmente dos alunos da escola particular. O *e-mail* que segue possibilita essa inferência:

O colégio que estudo, Mutirão Objetivo é meio pequeno, em quantidade de alunos, comparado aos demais da cidade e a mensalidade é acima da média, mas vale a pena, pois, os professores em sua maioria escutam suas opiniões e são atenciosos (Leandro - aluno CM).

Ou ainda, pelo modelo de ensino que nele ocorre, de aula em turno praticamente integral, pois os estudantes desse colégio pela parte da manhã frequentam a escola regular e pela parte da tarde são obrigados a fazerem aulas no curso de pré-vestibular, que pertence ao mesmo grupo educacional. Os propósitos da escola estão bem claros, conforme denota o depoimento da aluna:

Sobre provas e trabalhos terá que se puxar, pois aqui temos uma semana inteira só de prova, o que eu considero muito melhor, temos também uma prova chamada 'testão', ela é uma prova toda de assinalar, meio que para simular um vestibular. O sistema de temas de casa (etc) é diferente daí, eles valem 1 ponto cada e são recolhidos uma vez por bimestre. Se quiser ir bem, terá que estudar. (Alexia - aluna CM).

Os jovens estão conscientes dos esforços que suas famílias fazem para mantê-los e para que eles possam frequentar a escola. De acordo com essa lógica, para os alunos jovens, o fracasso em relação à escola não pode existir, não se poderia não atender as expectativas da família, não compensar o esforço de todos e, principalmente, não corresponder aos estudos.

3.5 O significado da escolaridade para os jovens estudantes

Compreender as trajetórias escolares em termos de relacionamento com a escola envolve algumas considerações. Primeiramente, a definição já apresentada, que os jovens são sujeitos socioculturais e, por conseguinte, posicionados em numa situação histórica. Dito isso, os jovens estão sujeitos a diferentes referenciais simbólicos das experiências, expectativas, desejos e frustrações individuais. Ao mesmo tempo em que tecem críticas sobre suas escolas e procuram se identificar ou se diferenciar dela, tecem elogios e, também, a denunciam.

Dayrell (2002), ao fazer referência às discussões que envolvem a temática juventude, critica o fato de a maioria das escolas terem esquecido que os jovens não se reduzem exclusivamente no papel de aluno ou de estudante. Dessa forma, a escola acaba ignorando as múltiplas facetas que a juventude apresenta, como de trabalhadores, de filhos, de jovem, de irmão, de amigo, etc. No caso dos jovens que trabalham, a relação com a escola exige um esforço maior frente às atividades do dia a dia.

Eu estou no 3º ano do Ensino Médio agora e como eu trabalho também, fica meio corrido pra dar conta de tantos trabalhos, provas, temas [...].
Acho que eles deveriam pegar mais leve, pois no Ensino Médio, a maioria dos alunos trabalham. Para se dar bem aqui, é preciso comparecer e participar bastante das aulas, fazer os temas, se mostrar interessado. Isso as vezes vale mais do que a nota da prova.
(Arthur -aluno ESC).

A escola é mais uma das instituições que os jovens experimentam e deve ser entendida como uma instituição em constante interação com as outras instituições e com a dinâmica da vida social. Dito isso, a escola não é um espaço fora da vida cotidiana dos jovens e das diferentes famílias, pelo contrário, faz parte da dinâmica da família e as estratégias de futuro fazem parte do imaginário social. No entanto, existem mecanismos pelos quais as escolas devem negociar, ou pelo menos possibilitar o diálogo, frente às dinâmicas que o trabalho em si requer.

Eu estou no último ano do ensino médio e acredito que o 3º ano é um ano de escolhas que, embora difíceis, são essenciais, esse é o ano para estudar como nunca, pois o futuro que todos vêm se preparando e sonhando desde criança já está prestes a começar. A escola é muito importante em minha vida, pois além da base familiar que é extremamente necessária, é preciso conviver e interagir com amigos, colegas, professores e até mesmo desconhecidos e a escola pode me proporcionar tudo isso de maneira segura. Além de tudo a escola é quem nos prepara para o mundo. Eu frequento a escola para aprender e me preparar para o vestibular que é o mais importante para mim esse ano. Experiências importantes para mim esse ano na escola... Acredito que a experiência mais marcante esse ano será a formatura, pois é o final de um ciclo, um ciclo de estudos, de amizades... Será provavelmente o último dia em que verei a minha turma do colégio unida e todo o grupo de professores, com

certeza esse momento será muito marcante! É por isso que você deve pensar muito bem na escola que vai escolher (Alexia - aluna CM).

Cabe destacar, também, o papel que compreende a juventude e sua relação com a escola, produzindo assim, uma relação de cumplicidade ou de subjetivismo, conforme a perspectiva de (DUBET e MARTUCCELLI, 1998), em que os jovens estudantes estabelecem um sentido no relacionamento.

Importante é saber que o colégio é uma instituição como qualquer outra. Levando isso em conta, devemos respeitar todos. Para se dar bem nos estudos é preciso estudar, e como em qualquer outra atividade se esforçar e se concentrar no que está fazendo, além de prestar atenção na aula, o que pode diminuir a carga de estudo em casa. Mutirão, uma instituição fora do comum, fazendo coisas incríveis com a educação de cada aluno. Com certeza se você vier para cá estará fazendo a escolha certa!!!! Espero que venha o quanto antes para cá Leo. Abraços (Augusto - aluno CM).

De acordo com Charlot (2000, 2005), a escola envolve dois processos: por um lado, a escola com sua estrutura física, seus espaços e sua dinâmica e, de outra parte, o conhecimento escolar de apreensão; ou seja, o que se pode aprender nela, os conteúdos escolares que são trabalhados nela. Esses dois processos estabelecem relações com a experiência anterior e, por conseguinte, são identificados como importantes para os projetos de futuro. Dito isso, quando a escola, sua proposta curricular, seus professores, metodologia utilizada, relação aluno/professor estão alinhados e as funções de cada elemento estão claras para os membros que a frequentam, a experiência escolar acaba por fazer sentido para os jovens. Logo, tomam a escola como algo presente em suas vidas como experiência satisfatória, e, por conseguinte, isso seria refletido em sucesso na escola.

O conceito de significado, apresentado por Charlot (2000 e 2005), assim como de Dubet e Martuccelli (1998), parte da ideia de que só é possível pensar em aprendizado, com sucesso, quando os estudantes se rendem ao subjetivismo na escola, inserindo-se em seus processos, transformando-se, mediando essa transformação e apropriando-se do que a escola lhe oferece.

Minha experiência na escola esta sendo ótima, desde que entrei aqui na 8ª serie foi tudo excelente apesar de haver alguns professores que não tive muita ligação e não me dava bem. Pessoalmente sempre tive facilidade em aprender e entender os assuntos, mas vi durante esses anos que estudei aqui, muitos de meus amigo que

hoje estudam comigo não conseguem entender nada, pois quanto mais perguntam mais ficam confusos, pois alguns professores não conseguem explicar direito. Boa sorte (Lúcia - aluna ESC).

A partir da análise dos *e-mails*, pode-se constatar que a escola se coloca como significativa para os jovens por várias razões, no entanto, os sentidos encontrados nela não se limitam ao conhecimento escolar. Isso fica mais evidente pelas inúmeras críticas advindas principalmente dos jovens das escolas públicas. Considerando isso, a hipótese inicial se confirma, pois minhas especulações se deram essencialmente em vista de que é para além da existência de sentido do conhecimento escolar que a experiência escolar se constitui. Isso se deve essencialmente porque o sentido da escola deve existir também na experiência escolar e não só no conhecimento em si.

Independente do que eu acho da escola, você deve vir conhecê-la para poder tirar suas próprias conclusões, mas particularmente a escola é um ambiente de aprendizado e respeito (Matias - aluno EJT).

Dubet (1994) define a experiência como processo subjetivo pelo qual os indivíduos combinam as lógicas de ação. Essas lógicas caracterizam diferentes formas que o mundo social apresenta. Diante disso, pode-se considerar dois fatores essenciais: em primeiro lugar, está o material, objetivo estrutural que determina as possibilidades e situações vividas. Porém, além disso, está o processo subjetivo que leva a apresentar todas essas condições listadas anteriormente. Afora, ultrapassando essa posição, no processo de significação e apropriação, tem-se a necessidade de mudar as suas próprias condições de experiência. Desse modo, a experiência não pode ser simplesmente entendida como o somatório de eventos objetivos que ocorreram ao longo da vida, mas, os sentidos produzidos no indivíduo.

Cabe destacar que, ao fazer referência ao conceito de experiência ou sentidos produzidos a partir da experiência, estou chamando atenção para os processos de produção de subjetividade, ou seja, à ordem do particular, algo único que pertence exclusivamente ao indivíduo. Retomo aqui Geertz (1989), já anunciado anteriormente, pois me parece salutar destacar a importância dos recursos simbólicos através dos quais produzimos sentidos, entendemos o mundo, os eventos e que são constituidores de processos culturais. Dito isso, os processos culturais aos quais nos associamos são as formas pelas quais os indivíduos e os diferentes grupos interpretam seus modos de ser, bem como os fenômenos que se apresentam.

O problema da finalidade social dos estudos se impõe para os estudantes de Ensino Médio, essencialmente para aqueles que estão preocupados em dar continuidade, que possuem

em vista um curso superior ou mesmo o mundo do trabalho. Prioritariamente para os primeiros, que se veem mais comprometidos com seu percurso, que encontram uma utilidade dos estudos, a escola projeta um sentido e uma perspectiva de projeto de futuro.

Cara acho que, a escola da à base de como serão as situações que teremos de enfrentar no futuro, acho também que ela nos ensina o básico para que possamos nos escolher que profissão seguiremos e para que possamos ter um bom futuro, minha motivação em ir a escola esta no fato de em pensar como eu quero estar no futuro se eu estudar me darei bem se eu não estudar provavelmente não serei nada, por fim as experiências acho que são as de fracassos e superações durante o fechamento de cada bimestre que nos torna mais fortes e preparados para o que iremos enfrentar no futuro. Bom cara eh isso ai espero ter ajudado boa sorte abraço. (Leandro - aluno CM).

Nesse escrito acima, o estudante transpõe suas percepções de modo claro, evidenciando a importância dos estudos na sua vida, bem como o método de ensino adotado pela escola. Pode-se afirmar que, de acordo com Dubet (1998), o processo de subjetivação escolar aconteceu, evidenciando suas experiências como positivas para sua perspectiva de futuro.

Ou ainda como nesse outro escrito em que a estudante relata suas motivações em frequentar a escola, deixando claras suas perspectivas em relação ao futuro:

A motivação que me faz ir para a escola e o sentido na minha vida? Bom, desde pequena eu sempre fui muito bem no colégio, nunca gostei da sensação: "Eu não fazer isso". O que me motiva é pensar no meu futuro, eu quero fazer medicina, mas muito antes de decidir isso eu já pensava: "Eu quero ser a melhor", e uma ótima maneira de ser "melhor" é estudando. Isso porque para ir bem no colégio basta estudar, prestar atenção, fazer exercícios, para a maioria das pessoas a única coisa que falta é vontade. O ensino médio foi e está sendo a fase decisiva da minha vida, não só por aspectos profissionais, mas também pelos amigos que eu fiz, as pessoas que conheci, as atividades que participei. Tudo o que vivi nesses quase três anos foram determinantes para eu ser quem sou e sonhar em ser quem quero no futuro Abraço, (Brenda - aluna CM).

Também no escrito do estudante que segue, ele manifesta de forma objetiva seus projetos de futuro, destacando os aspectos importantes vividos na escola de forma muito positiva.

Este ano eu termino meu ensino médio, estudo na escola desde a 1º serie, aprontei muito durante esses anos e estudei também, muito. A escola São Caetano me proporcionou muitas coisas durante esses anos aqui, sempre que precisei de ajuda, psicólogos, professores e colegas de aula me ajudaram. Sentirei muita falta e

saudade daqui, porque foram momentos bons e ruins que não irão mais voltar. Pretendo graduar musica, para no futuro ser a minha vez de estar no lugar destes professores que me ajudaram a chegar a um futuro, e se tudo der certo, prefiro ir além quem sabe um Doutor em musica. Sem duvida Ronaldo, a escola São Caetano é a melhor escola do Rio Grande do Sul, do país e do mundo para se estudar. Forte abraço, (Fabrício - aluno ESC).

Os alunos se definem por suas esperanças de carreira, de promoção e de inserção profissional, associadas à sua disposição em um sistema construído por diferenças múltiplas.

É extremamente importante saber que se você não prestar atenção nas aulas programas você vai ficar pra trás e se dar mal nas provas, mas se você prestar atenção em tudo que for dito em sala de aula vai se dar bem nas matérias. Durante o Ensino Médio não ocorreu nada de errado comigo, aprendi muito com a escola e pretendo cursar na faculdade Arquitetura e Urbanismo. Espero que se venha a estudar aqui goste da escola como eu gosto Abraço. (Luiz - aluno EJT).

Assim, as experiências respondem a processos individuais de significado, que são sociais, na medida em que essas experiências são alimentadas pelos recursos simbólicos produzidos no coletivo. Para Dubet e Martuccelli (1998), a escolarização é um desses processos de vida social a ser subjetivada como parte da experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar as experiências escolares atribuídas pelos jovens estudantes, mais especificamente os “Sentidos das Experiências Escolares para Jovens Estudantes da cidade de Caxias do Sul”, foi um desafio inquietante. As possibilidades de sentidos apresentadas foram diversas. A partir da leitura dos *e-mails* recebidos, emergiram tantos pontos de vista convergentes quanto divergentes entre os colaboradores, muitas vezes pertencentes à mesma escola. Ao analisar os escritos dos jovens colaboradores das três escolas, foi possível identificar que as suas experiências se constituem em dois contextos, percebe-se uma identificação juvenil dos jovens pertencentes às duas escolas públicas em relação aos jovens da escola particular.

Através dos escritos sobre os sentidos das experiências escolares, identificamos alguns pontos que estão presentes no cotidiano dos jovens - ao tecerem críticas sobre a organização/gestão da escola, sobre a infraestrutura física e em relação aos projetos de futuro. Essas temáticas apareceram com grande incidência na maioria dos *e-mails* recebidos e foi a partir delas que se estabeleceram as categorias de análise.

Essa pesquisa tem caráter qualitativo e foi marcada, em sua análise pelos referenciais sociológicos. Mas também buscamos as contribuições de alguns referenciais como a antropologia, educação e os estudos sobre culturas juvenis. Na construção da tese, foram utilizados os estudos sobre juventude, cultura juvenil e as relações com o universo escolar de Dubet (1998, 1994, 2006 e 2010), Dubet e Matuccei (1997, 1998 e 1999), Dayrell (1996, 2003, 2005, 2007 e 2009), Dayrell et al (2010), Sposito (1997, 1999, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010), Pais (1993, 2004, 2006 e 2010), Carrano (1999 e 2002), Tomazetti et al (2012), Salva (2008), Stecanella (2010), Forquim (2008), Foracchi (1972), Mannhein (1961), Groppo (2000) entre outros.

No processo de contato com as escolas, em um primeiro momento e, posteriormente, o contato com os alunos levou a algumas indagações, tendo em vista o recurso metodológico definido para obter as informações em relação aos sentidos das experiências escolares. Isso porque, embora os jovens sejam sujeitos que em sua maioria estão conectados com o mundo virtual, nem todos possuíam acesso à internet em suas residências. Além disso, não se tinha segurança se aceitariam a provocação da escrita.

Essa tese vem contribuir aos estudos sobre juventude e Ensino Médio – à medida que oportunizou aos jovens estudantes expor, através da escrita, suas experiências e as relações de sentidos que essas experiências suscitam em relação à escola. A proposta de escrita, a partir de um *e-mail* encaminhado a um suposto amigo que solicita referências sobre a escola, para a definição de onde vai estudar, pareceu num primeiro momento interessante e desafiador e poderia ser posto em prática à medida que os estudantes colaborassem.

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes por não terem acesso a computador ou mesmo disponibilidade de internet em suas residências, principalmente pelos jovens estudantes das escolas públicas, solicitou-se às direções das escolas que os alunos fossem até o laboratório de informática da escola para responderem ao *e-mail* solicitado.

Conforme Salva (2008, p. 373), as escritas dos jovens possuem conotações que transitam em três dimensões: “a política, a cultural e a subjetiva”. A dimensão política se efetiva na medida em que os jovens se posicionam em suas narrativas, tecem críticas sobre a escola em que estudam, se permitem manifestar. A dimensão cultural está na forma como os jovens se conectam com a escola e com a cultura juvenil. E por fim a dimensão subjetiva que para Salva (2008, p.372) “... se revela mediante práticas discursivas, [...] criam sentidos para suas vivências cotidianas, buscam [...] novos sentidos para a sua história, produzem a si através da linguagem”. Ou seja, expõem seus projetos de futuro, o que esperam após o fim da formação básica.

Essa investigação, como já salientado, caracteriza-se como qualitativa, valendo-se como recurso metodológico a escrita dos *e-mails*. No processo de análise, valeu-se das contribuições de Moraes (2003 e 2006), no que refere à análise textual discursiva. Esta possibilita explorar uma diversidade de significados que podem ser construídos com base em um conjunto de experiências. No entanto, segundo o autor, através da análise textual discursiva é possível explorar significados em diferentes perspectivas, valendo-se de diferentes focos de análise.

Essa diversidade de sentidos que podem ser construídos a partir de um conjunto de textos está estreitamente ligada às teorias que os leitores utilizam em suas interpretações textuais. Por mais sentidos que se consiga mostrar, sempre haverá mais sentidos. (MORAIS, 2003, p. 196).

Entretanto, segundo Moraes (2006), este processo não abandona o rigor científico e se constitui essencialmente na interpretação e na construção de elos, visando a desatar os “nós” –

ou seja, nos sentidos expressos de quem escreve e de quem lê e interpreta um texto. Embora não se alcance a fidelidade dos sentidos dado pelos autores dos textos. Enfim, “*Ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos a inventividade criativa*” (MARQUES, 1997, p. 10).

Diante do que foi apresentado no decorrer do texto, pode-se afirmar, a partir de Dubet e Martuccelli (1998), que a experiência possui natureza dual. De um lado, é tida como um trabalho em que os indivíduos constroem sua identidade e a estabelecem a partir de um sentido, constituído por pertencer a um grupo social que não possuem *a priori*. Além disso, pode-se afirmar que as lógicas da ação combinada com a experiência que pertencem aos indivíduos, correspondem a elementos do sistema escolar constituídos ao longo da sua trajetória nos processos de subjetivação.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998, p. 79),

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación.

Essa definição apresentada acima possui a dupla natureza da experiência escolar que envolve processos pelo quais os indivíduos dão à escola a sensação de que ela tem sentido por si só. Enquanto isso, ela é também um espaço acima dos regulamentos dados, com os quais emanam as orientações sobre sua direção e funcionamento.

A escola é, na perspectiva apresentada, uma grande fonte de socialização, entendida como um processo contínuo de formação e preparo dos sujeitos socioculturais, em que são postos em cena diferentes atributos para a vida em sociedade.

Sabe-se que existem diversos processos de socialização e são todos potencialmente ativos e muitos desses produzem um confronto direto com a cultura hegemônica que legitima a escola. Pode-se afirmar que os diferentes contextos sociais (bairro, escola, família, grupo de pares, mundo do trabalho, etc.), todos esses, de alguma forma, enfatizam a aquisição de certos

valores, utilizando-se várias práticas de transmissão e ou de fortalecimento desses. Desse modo, esses contextos todos definidos por diferentes setores que emergem na escola implicam em si as lógicas de socialização, que muitas vezes podem ser tidas como divergentes.

Os jovens que frequentam as escolas de Caxias do Sul, principalmente as públicas, enfrentam um confronto de lógicas. Por exemplo, enquanto o Ensino Médio, no discurso, valoriza a participação na formação dos estudantes, considerando a formação para a cidadania, os estudantes, muitas vezes, não são ouvidos ou não são incentivados a expor suas próprias opiniões. Embora os discursos sejam de flexibilidade, ao mesmo tempo, as escolas restringem a participação dos alunos nas tomadas de decisões.

De acordo com Dubet (1996), é no confronto com as condições socioculturais e com as lógicas de ação que as experiências são construídas. Nota-se pelos escritos dos alunos das três diferentes escolas que existem, sim, estratégias em seus discursos, que indicam a perspectiva de melhoria em suas condições materiais, as condições econômicas, com projetos de futuro, trabalho, vestibular, naturalizados e legitimados pelos discursos hegemônicos das políticas públicas, escola, família, etc..

Não se pode negar que a escola não se limita ao ensino do conteúdo em sala de aula, mas aos múltiplos papéis que ela reúne para a vida juvenil, como amplamente descrito em seus *e-mails*, embora sua relação com os estudantes possa ser caracterizada como conflituosa e, muitas vezes, polissêmica.

Do ponto de vista educativo e mais, do ponto de vista da subjetivação pela experiência escolar, se formos levar em consideração a comparação entre as escolas pesquisadas, é possível afirmar que a experiência dos alunos da escola particular está assentada em continuidades educacionais. Isso porque, na grande maioria dos *e-mails* recebidos, os jovens citam a necessidade de fazerem um bom Ensino Médio, para prepará-los aos vestibulares, em vista da continuidade dos estudos atitudes essas incorporadas desde o início do processo de iniciação escolar, logo de subjetivação escolar (DUBET, 2006).

No entanto, os diferentes alunos das escolas pesquisadas, através de seus escritos nos *e-mails*, procuram combinar duas dimensões: o estudo por si mesmo, falam da paixão de estudar, estudam por que gostam ou que o fazem tendo em vista perspectivas diferentes, como na continuidade de estudos.

Em vários escritos fica evidente um grande amadurecimento, uma perspectiva clara em vista da escola. Suas opiniões estão formadas de modo seguro com relação àquilo que vivem na escola; ou seja, possuem um discurso reflexivo, como também e, principalmente os

estudantes das escolas públicas, sabem que precisam superar alguns obstáculos tendo em vista a sua origem socioeconômica.

As experiências escolares dos alunos de Ensino Médio, na cidade de Caxias do Sul, apoiam-se em um forte sentimento de utilidade dos estudos. De um lado, existe por parte dos alunos da escola particular uma perspectiva na continuidade dos estudos, investidos, pode-se afirmar, de um projeto familiar. Os pais investem valores elevados no estudo dos seus filhos para que se preparem para o vestibular, em vista de futuras profissões rentáveis, constituindo assim projetos de vida. Por outra parte, os estudantes das escolas públicas indicam os projetos de vida, em sua maioria, voltados para o mundo do trabalho.

Desse modo, pode-se inferir que esses estudantes também são capazes de apropriar-se, ao seu modo, das dimensões essenciais que a cultura escolar partilha através de um universo de conhecimentos, pois para cada jovem a escola corresponde de acordo com seus interesses. Segundo Dubet e Martuccelli (1998), pode-se admitir perfeitamente que os gostos e as relações estabelecidas pelos jovens estudantes são produzidos socialmente, conforme cada um constitui a sua subjetivação.

Ao mesmo tempo em que suas subjetividades são construídas, muitos jovens não conseguem estabelecer diferenças entre a vida juvenil pessoal e as obrigações escolares. Ao mesmo tempo, circulam naturalmente entre uma e outra e transferem os elementos característicos dessas. Talvez essa seja a estratégia de muitos para se situar e se movimentar de uma cultura para outra. Porém, cabe lembrar que não existe um tipo ideal de experiência, cada uma delas é constituída e corresponde ao seu modo, dado pelos diferentes processos de subjetivação e define-se em função dos contextos e dos recursos escolares vivenciados.

Diante das análises que se apresentam, a partir dos escritos dos alunos, entende-se que quanto mais as lógicas escolares se apresentam e distinguem conforme suas diferenças, dadas as suas condições e propostas, cabe aos alunos o trabalho e o esforço em constituir e organizar as suas experiências. “La socialización cede entonces el paso a un trabajo de subjetivación más neto, donde no es posible seguir todos los meandros, pero es posible intentar acercarse (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 345)”.

Segundo os autores acima referidos, aqui se encontra o paradoxo da socialização, que é também pela sua natureza uma subjetivação, pois os atores não se reduzem à soma de suas aprendizagens sociais. Evidentemente que, nesse processo todo, o trabalho de subjetivação depende das condições sociais, dos diferentes recursos disponíveis pelos indivíduos e da forma como lidam com as tensões que constituem suas experiências.

Segundo Dubet e Martuccelli (1998), em uma experiência perfeitamente integrada, a subjetivação só seria o prolongamento da socialização, não exigindo senão mero trabalho do indivíduo sobre si mesmo. Bastaria meramente o seu envolvimento. Porém, quando a experiência social se dá de modo aleatório sem o indivíduo estabelecer relação com sua subjetivação, se constitui como socialização.

Debemos ir ahora más allá de la simple descripción de las experiencias escolares, para captar ese trabajo de los actores. Esto supone interpretar bien la naturaleza de este trabajo, y romper con la ilusión engendrada por todo relato sobre sí, ilusión de una unidad discursiva en la cual, pese a las “rupturas” y las tensiones, el individuo tiene siempre la impresión de ser el mismo; es él quien ha vivido su vida. Aquí la unidad no es introspectiva, está dada por el grado de integración subjetiva de la experiencia, no es un puro trabajo de reflexión sino la recomposición *práctica* de una situación (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, P. 347).

Embora alguns estudantes citem a paixão pelos estudos, o gostar de estudar, essa manifestação é tímida em relação à maioria dos escritos dos jovens. Prevalece que estão na escola por obrigação, ou em vista dos projetos de futuro, seja para dar continuidade aos estudos, ou para se inserir no mundo do trabalho. Os jovens destacam a importância de “se dar bem nos estudos”, de frequentar uma boa escola, ter uma boa formação.

Convém aqui situar que essa subjetivação realizada pela escola não se esgota em suas possíveis dimensões, pois a subjetivação pode ser constituída pelos próprios alunos, à medida que eles operam o trabalho sobre si mesmos no domínio das categorias escolares. A subjetivação prolonga a socialização. Também pode ocorrer o contrário, à medida que os indivíduos se afastam do social e não conseguem se envolver com o processo de subjetivação, tornam-se meros prisioneiros da escola. Como também, quando os alunos se colocam em situação oposta ao que a escola se propõe. Essas situações de subjetivação não significam que ocorram necessariamente, são meramente formas possíveis.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V., DAY, G. S. **Pesquisa de marketing**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões / Ação Educativa. – São Paulo: Ação Educativa, 2003.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**: trad. da 1ª ed. Brasileira coordenada por Alfredo Bosi: 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, edição especial, 1997.

ABRAMOVAY, M; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Org.). **Juventudes**: Outros olhares sobre diversidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO 2007.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

ABRANTES, P. **Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Sociologia, Problemas e Práticas, n.41, pp.93-115, 2003.

_____. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php>>. Acesso em: 08 set. 2010.

ALBERTON, S. **Juventude e Adolescência**: uma reflexão quanto à construção destes conceitos.

ALVES, N.; CANÁRIO, R. **Escola e Exclusão Social**: das promessas às incertezas. Análise Social. In: **Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa**, v. 38, n. 169. p. 981-1009, inverno de 2004.

ARENDT, Hannah **Entre o Passado e o Futuro**. – São Paulo,SP: Editora Perspectiva S.A. 3ª edição, 1992.

ARTIÈRES, P. **Arquivar a Própria Vida**. Revista de Estudos Históricos, do Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. (CPDOC), nº 21, 1998.

A reconfiguração da escola: Entre a negação e a afirmação de direitos. Miguel Arroyo; Anete Abramowicz (org.) – Campinas, SP: Papius, 2009.

AUGUSTO, M. H. O. **Retomada de um legado**: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. Tempo soc. vol.17 nº2 São Paulo Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 out. 2010.

BAJOIT, G. **Tudo Muda**: proposta teórica e análise de mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BARBOSA, M. E. A. **Condição juvenil e experiência discente**: um estudo em uma escola de ensino médio. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BAUER, M. W. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Claudia Martelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, Zahar, Jorge (1 ed. 2000).

_____. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade das relações humanas. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BENDIT, R. **Los jovens y El futuro**: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad em um mundo globalizado – 1ª Ed. – Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

BENETTI, C. C. **Processos de Singularidade e Diferença no Ato Educativo**: um trabalho a partir do ensino-aprendizagem de filosofia no ensino médio. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BENJAMIN, W. "**Experiência**". In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34; Duas Cidades; 2002, p.21-25.

_____. **A Modernidade e os Modernos**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

_____. **La metafísica de la juventud**. Paidós: Barcelona 1993.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Trad. João Ferreira, Carmem C. Varriale e outros. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2ª ed. 1986.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. e AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 12ª Ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2009.

_____. "A juventude é apenas uma palavra". In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. (IN) *Dicionário de Sociologia*, Allan G. Johnson, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1997.

_____. **A miséria do mundo**. Org. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Z. **Os jogos de escalas na sociologia da educação**. Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n. 103, maio/ago.2008 – Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2009.

BRANDÃO, A. C. **Movimentos culturais de juventude**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394, de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

_____. **Lei Federal nº 5692 de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. **Lei Federal nº 7.044 de 1982**. Altera Dispositivos da Lei 5. 692, de 11 de Agosto de 1971, Referentes a Profissionalização do Ensino de 2º Grau. Brasília, 1982.

BRASILIENSE, L. **Whatever**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2007.

BRESSAN, S. **A constituição da sociologia**: uma exposição das teorias de Comte, Durkheim, Marx, Engels e Weber. Programa de incentivo à produção docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

CAIERÃO, I. **Jovens e escola**: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CAMARGO, M. R. R. M. de. **Cartas e Escrita**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp. 1999.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A Escola tem Futuro?** Das Promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTRO, M. C. **Quebrando mitos**: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Mary Castro e Miriam Abramovay. – Brasília: RITLA, 2009.

CASTRO, L. R. **Crianças e Jovens na construção da cultura**. – Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora/ FAPERJ, 2001.

_____. **Conformismo e Resistência**: ambigüidade. In: Chauí, M. Conformismo e Resistência aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.

Claves para mejorar La escuela secundária: la gestion, la enseñanza y los nuevos actores / Antonio Bolivar ...[et al]; compilado por Claudia Romero, 1ª ed. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

CARNEIRO, M. A. **Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio.** – Brasília, DF: Interdisciplinar, 2001.

CARRANO, Paulo C. R. **Angra de tantos reis:** práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. 1999. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói: 1999.

_____. **Os Jovens e a Cidade:** identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2002.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A galáxia da internet:** reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CASTORIADES, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, L. R. **Crianças e Jovens na construção da cultura.** – Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora/ FAPERJ, 2001.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas de/ para/com juventudes.** Brasília: UNESCO, 2003.

CHARTIER, R. **A história cultural.** Entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

_____. As práticas da escrita. (IN) **História da Vida Privada, 3:** da Renascença ao Século das luzes/Org. Roger Chartier; Trad.Hildegard Feist. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Cultura escrita, literatura e história:** Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. **Relação com o saber, Formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

CERTEAU, M. **A escrita da História.** Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Tradução de Ephaim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

COMÊNIO, J. A. Toda a juventude de ambos os sexos deve ser enviada às escolas. In: **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fonte Digital, 2001.

CONTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**: Discurso sobre o espírito positivo. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORTI, A. P. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

Cotidiano escolar – emergência e invenção / Ana Maria Faccioli de Camargo e Márcio Mariguela (orgs.) Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: Edusc, 2002.

CUNHA, M. T. S. **Do Baú ao arquivo**: Escritas de Si, Escritas do Outro. UNESP – FCLAs, v. 3, nº 1, p. 1- 18, 2007.

CRIADO, E. M. **La escuela sin funciones**: Crítica de la sociología de la educación crítica. Ediciones bellaterra: Barcelona, 2010.

CRUZ, J. V. da; SILVA, J. M. de O. da. **Juventude e Modernidade: Conceitos, Representações e Debates**. (II Encontro de Pósgraduação da UFS, 2006). Disponível em: http://hpopnet.sites.uol.com.br/juventude_modernidade.pdf. Acesso: 12/10/2010.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: Dayrell, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. GOMES, N.L. **Juventude, práticas culturais e identidade negra**. Palmares em Ação, Brasília, DF, n. 2, p. 18-23, 2002.

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

_____. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas; N. 24; set., out., nov., dez; 2003.

_____. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.1105-1128, 2007.

_____. Juventude e Escola. (IN) SPOSITO, M. P. (coord). **Estado do Conhecimento JUVENTUDE E Escolarização**. CD-ROM ANPEd. São Paulo, Brasília: ANPEd, INEP, Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs> Acesso em: 12 out. 2009.

_____. ET AL. Juventude e Escola (IN) **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira** : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1/ Marília Pontes Sposito, coordenação. – Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. Disponível em: <www.uff.br/observatoriojovem/sites>_. Acesso em: 12 out. 2010.

DAL PIZZOL, G. **Protagonismo juvenil**: significações atribuídas por alunos de Ensino Médio do meio-oeste catarinense. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0168.pdf>. Acesso em 23/01/2012.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **A Lógica do Acontecimento**: Deleuze e a Filosofia. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. (Org.) **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p.44-71.

Dicionário de Sociologia, Allan G. Johnson, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1997.

DI LEO, P. F. **Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias** TRAMAS 31 • UAM-X • MÉXICO • 2009 • PP. 67-100. Disponível em: http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php. Acesso em: 15 out. 2010.

DOMINGUES, J. M. **Gerações, modernidade e subjetividade coletiva**. Tempo Social; Rev. Social, USP, São Paulo, 14, (1):67-89, maio, 2002.

DUARTE, J. B. **A contestação escondida**: as críticas de jovens à escola actual. – São Paulo: Cortez, 2005.

DUBET, F. **El declive de la institución**: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

_____. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, n. 3, p. 27-33, mar. 1998.

_____. MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**: revista de cultura e política, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.

_____. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. MARTUCCELLI, D. **En la escuela**: sociologia de la esperiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

_____. MARTUCCELLI, D. **En qué sociedad vivimos?** Buenos Aires. Losada, 1999.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n° 119, 2003 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso: 05 mai. 2010.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Ed. Unijuí: Ijuí, 2003.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito; tradução de Inês Rosa Bueno; **Revista Brasileira de Educação**; Mai/Jun/Jul/Ago, n.5. 1997.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a servidão na sociedade ultraliberal. Trad. Sandra Regina Felgueiras; editor: José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **Da divisão do trabalho social**. Trad. Eduardo Brandão. 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

EDGAR, A, SEDGWICK. P. **Teoria Cultura de A a Z**: conceitos-chave para entender o mundo contemporânea. Trad. Marcelo Rollemberg. São Paulo: Contexto, 2003.

EIZIRIK, M. F. e FERREIRA, N. N. Educação e imaginário social: revendo A escola. In: **Revista Em aberto**. Brasília, n° 61, jan./mar., 1994.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar. 1994.

_____. **A sociedade de corte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

_____. **O que é sociologia?** Lisboa: Edições 70. 1980.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação e Juventude**: o lugar da escola nas representações dos jovens. Impulso, Piracicaba, 17(42): 11-19, 2006. Disponível em: <www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf>. Acesso: 14/07/2010.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores (tradução de Durley de Carvalho Cavicchia). Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ESTEVES, L. C. G. **Estar no papel**: cartas dos jovens do Ensino Médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC. 2005. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 05 mai. 2009.

FANFANI, E.T. Culturas Jovens e Cultura Escolar. In **Seminário escola Jovem**: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília, DF, 2000.

FEIXA, C. **De jóvenes, Bandas y Tribus**. 2ª ed. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1999.

FEITOSA, M. A. **O Cotidiano Escolar do Ensino Médio: Um Conto (Des)Conhecido da Educação Brasileira Pós 1998**. Disponível em www.pesquisa.uncnet.br/.../ensinoMedio. Acesso dia 12/01/2011.

FEREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2004.

FISCHER, R. M. B. **Mídia e Juventude: experiências do público e do privado na cultura**. Caderno Cedes; Campinas, vol.25, n.65, p.43-58, jan.abr. 2005.

FORACCHI, M. M.. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

_____. **O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

_____. **Educação e planejamento: aspectos da contribuição de Karl Manheim para a análise sociológica da educação**. São Paulo: USP - Fundação Instituto de Administração, 1960.

FORQUIN, J.C. **Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações**. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. SESC São Paulo, outubro 2003. Disponível em : <www.sescsp.org.br/sesc>. Acesso em: 07 out. 2008.

GABRIEL, S. de S. **Ensinando o Futuro no Ensino Médio: Uma investigação**. Programa de Ciências da Comunicação. USP – 2008. Tese de Doutorado. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses>. Acesso em: 12 jul. 2010.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. – São Paulo: Perspectiva, 2007.

GAY, P. **O coração desvelado: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**. Trad. Sérgio Bath. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GARBIN, E. M. **Conectados por um Fio**. Alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Col. Salto para o futuro. Ano XIX boletim 18 – Novembro/2009.

GARCIA, D. M. F. **Juventude em tempo de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2009.

GEERTZ , C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 2001.

_____. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. 4. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIOVINAZZO JR, C. A. **A Educação escolar segundo os adolescentes**: Um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos. 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, A. C. **Entre La pluma y La pared**: Uma historia social de La escrita em los Siglos de Oro. Ees Akal, S.A., Madrid, 2006.

_____. **Historia de la cultura escrita**: Del Próximo Oriente Antigo a la sociedad informatizada. Ediciones Trea, S. L., Gijón (Asturias), 2007.

GONÇALVES, D, I. F. Pesquisas de Marketing pela Internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. RAM – **Revista de Administração Mackenzie**, V. 9, N. 7 • NOV./DEZ. 2008. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

GRACIOLI, M. M. **A Concepção Subvertida de Futuro dos Jovens: A Trajetória pelo Ensino Médio**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. 2006.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFIL, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Jovens, percursos e transições em instituições e comunidades educativas. Educação e Sociedade & Culturas. Edições Afrontamento – Porto/Portugual, 2008.

Juventude e Contemporaneidade. (Org.) Organização: FÁVERO, O. et al. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. Coleção Educação para Todos.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/censo>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

KEHL, M. R. A Juventude como Sintoma da Cultura. In: Novaes, R. & Vannuchi, P. (Org.) **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004.

KESSLER, G. **La Experiencia Escolar Fragmentada**: Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. 2002. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

La Taille, Yves de. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LEÃO, G. M. P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres.** Educ. Pesqui. vol.32 n° 1 São Paulo Jan./Apr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso: 15 set. 2010.

Lobrot, M. **Para que Serve a Escola?** Terramar: Lisboa, 1992.

LOPES, R. J. Registros teóricos-históricos do conceito de Identidade. In: **Revista Psicologia & Sociedade** (ABRAPSO). São Paulo, v. 8, n. 2, jul./dez/ 1996.

LUDKE, M; ANDRE M. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, L. X. Dimensão Plural da Categoria Identidade. In: **Cadernos da Pós-Graduação em Educação.** Fortaleza, Faculdade de Educação/UFC; Identidade e Representações Sociais. n°9; v. 1/2; 1999.

MAFFESOLI, M. **Sobre Nomadismo: Vagabundagens pós-modernas.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

Maia, e. **A reforma do ensino médio em questão.** 1ed. – São Paulo: Biruta, 2000.

MALDONADO, M. M. **Uma escuela dentro de uma escola: um enfoque antropológico sobre lós Estudiantes secundários em uma escuela pública de los 90.** 1ª Ed. 2ª. Buenos Aires: Eudeba, 2006.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANNHEIM, K. **Diagnóstico de nosso tempo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

_____, STEWART, W. A. C. **Introdução à sociologia da educação.** 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice (Org.). **Karl Mannheim.** São Paulo: Ática, 1982. (col. Grandes cientistas sociais).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Unijui, 1997.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. São Paulo, 6ª Ed.: Atlas, 2008.

MATOS, K. S. L. de. **Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros**. – Ed. Unijuí: Ijuí, 2003.

_____. **A Constituição de si e a significação do Mundo: UMA Análise Sociológica Sobre Jovens Trabalhadores**. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MEINERTZ, C. B. **Adolescentes no Pátio: outra maneira de viver a escola**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2009.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimento. In: **Revista Brasileira de Educação**; n.5/6; mai./jun./jul./ago./1997; set./out./nov./dez.;1997.

_____. **O Jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

_____. Busca da Qualidade, ação social e cultura. Por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, A. (org.). **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

_____. Conclusões: Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: MELUCCI, A. (Org.) **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005 a. p. 315-338.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997 (Coleção Temas Sociais).

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro Abrasco, 2000.

_____. et al. **Fala, galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 5/6; mai./jun./jul./ago./1997; set./out./nov./dez.;1997.

MITRULIS, E. **Ensaio de Inovação no Ensino Médio**, Cadernos de Pesquisa, nº 116, p. 217-224, julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200009&script=sci_arttext. Acesso dia, 20/05/2011.

MORAES, A. A. A. **Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa**. Interface (Botucatu) vol.10 no.19 Botucatu Jan./June. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 02 out. 2010.

MORAIS, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência e Educação, v. 9 n.2 p. 191 – 211, 2003.

_____, GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, v. 12, n.1, p. 117 – 128, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Instituto Piaget. Lisboa, 1991.

_____. *Cultura de massas no século XX*. In: **O espírito do tempo 1 - Neurose**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9ª edição. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2004.

NASSER, A. C. A. “**Sair para o mundo**”- Trabalho, família e lazer na representação de excluídos. In: **Cadernos CERU**; Série 2; n.9; 1998.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. & EUGENIO, F. **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2006.

OLIVA, A. **Crítica da arrogância pura**: A filosofia mais perto da pura retórica que a ciência dura. *Prometeus Filosofia em Revista*. Ano 2 – nº 3 – janeiro-junho/2009.

OLIVEIRA, A. M. **Jovens e adolescentes no ensino médio**: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura e a Educação**. 2ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, V. F. de. **Imaginário Social e Escola de Ensino Médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

OLSON, D. **O mundo no papel**. São Paulo, Ática, 1997.

Os Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania. Coord. Ana Luisa Fayet Sallas et al. 2 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

Os Sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea. Org. Elisete Medianeira Tomazetti et al. São Leopoldo: Oikos, 2012.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. & EUGENIO, F. **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2006.

_____. & BLASS, L. (orgs.). **Tribos urbanas**: produção artística e identidades. São Paulo, Annablume/Capes. 2004.

_____. **A Juventude como Fase de Vida**: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Soc.* vol.18 nº3. São Paulo, July/Sept. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, publicações. Acesso, dia 23/01/2011.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**; São Paulo; n. 5/6; mai./jun./jul./ago./1997; set./out./nov./dez.; 1997.

PEREIRA, L; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 10ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.

PERRENOUD P. **Construindo competências**. In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31, Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html, acesso em 10 de jan de 2013.

_____. P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Trad. de Júlia Ferreira. Porto, Portugal: 1995.

PIZZOL, G. D. **Protagonismo Juvenil**: Significações atribuídas por alunos de ensino médio do meio-oeste catarinense. 2005. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. 2005. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses>. Acesso em: 12 agost. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. **Histórico**. Disponível: <http://www.caxias.rs.gov.br/cidade/index.php> . Acesso: 29 set. 2008.

Pro dia nascer feliz. Direção de João Jardim. Manaus: Tambellini Filmes, 2007, DVD, 88 min.

Que escola é essa?: anacronismos, resistências e subjetividades / Márcio Mariguela, Ana Maria FAccioli de Camargo, Regina de Souza, orgs. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

RANGEL, Ignácio. **Economia: Milagre e Anti-Milagre**: Brasil os anos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002/2003. p. 41-61.

ROMERO, C. **La escuela media em la sociedade del conocimiento**: ideias y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora. 1/[ed. 1ª imp. – Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto: Porto, 2003.

SALVA, S. **Narrativas da vivência juvenil feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHLICKMANN, V. **Jovens e Escola**: Sentidos e Significados. Ijuí, 2010. Monografia (Graduação Bacharelado em Sociologia). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS), 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21ª ed.. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (org.) **O que é afinal Estudos Culturais?** / 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, E. V. **Sociologia**: entre a Ordem, a Lei e a Liberdade. Parte I. Programa de incentivo à produção docente. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

SILVA, R. M. D. da. **Ação Política na Escola**: Notas etnográficas sobre os sentidos da participação discente. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB. 0354 v. 3, nº 1, p. 72-88, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SIMMEL, G. “A metrópole e a vida mental” In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **Questões fundamentais da sociologia**: individuo e sociedade. Trad. Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006a.

_____. **Filosofia do Amor**. Trad. Eduardo Brandão; 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

SOUZA, R. M. de. **Escola e Juventude**: o aprender a aprender. EDUC/PAULUS: São Paulo, 2003.

SPÓSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5, p.37-52. 1997.

_____.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

_____. (coord). **Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização**. CD-ROM ANPEd. São Paulo, Brasília: ANPEd, INEP, Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.aracati.org.br/portal/pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2009.

_____. **Educação e Juventude**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.29, p.7-13. 1999.

_____. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, set./dez. 2003.

_____. **Estado da Arte sobre juventude**: uma introdução. (IN) Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1/ Sposito, m. P. (coord) – Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. Disponível em: <www.uff.br/observatoriojovem/sites>. Acesso em: 04 set. 2010.

STECANELA, N. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

Sujeitos da educação e processos de sociabilidade - os sentidos da experiência. Org. Leôncio Soares e Isabel de Oliveira e Silva. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TOMAZETTE, E. & RAMOS, N. [et al]- **Educação e Juventude**: Jovens das Escolas Públicas de Ensino Médio de Manta Maria/RS. Relatório de Pesquisa, Santa Maria, 2010.

_____. Jovens do ensino médio de Santa Maria/RS: quem são eles? **IV Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**. JUBRA – Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades. PUC/Minas, Anais do Evento. Belo Horizonte, 2010.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VASCONCELOS, M. D. **Pierre Bourdieu**: A Herança Sociológica. Educ. Soc. vol.23 no.78 Campinas Apr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 07 set. 2009.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALE, Z. M. C. **Encontros e Desencontros entre os Jovens e a Escola**: Sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

VIEIRA, H. C.; CASTRO, A. E. de; SCHUCH JR., V. F. O uso de questionários via *e-mail* em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. **XIII SEMEAD** – Seminários em Administração. Setembro 2010. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

WAUTIER, A. M. **Para uma Sociologia da Experiência**. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Sociologias nº 9 Porto Alegre Jan./June 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia e Outros Escritos**. São Paulo, Abril Cultural, 1974 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen E. Barbosa. Brasília: Ed. UNB, 1991.

_____. **Textos Selecionados**. 2 ed.. – São Paulo: Abril Cultural, 1980.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educ. Pesqui.* vol.32 no.2 São Paulo May/Aug. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

ZUCCHETTI, D. T. **Jovens**: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo. 2002. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

_____. A produção de sentidos sobre jovens e juventudes. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 13 - N° 123 - Agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 14 set. 2010.