

OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DAS CLASSES MÉDIAS

Rosana da Silva Cuba¹

RESUMO: O artigo apresenta os primeiros resultados de pesquisa qualitativa de mestrado, cujo objetivo é delinear os sentidos da escola e da escolarização para estudantes das camadas médias matriculados no Ensino Médio em uma escola privada na cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo, Brasil. Inicialmente, destacamos algumas contribuições da Sociologia da Educação que se propõem a investigar as relações que os jovens constroem com a escola na atualidade. Estamos inseridos em um tempo histórico marcado por mutações sociais que afetam as chamadas esferas tradicionais de socialização das gerações mais jovens: família e escola, por exemplo. Na Sociologia contemporânea, esses temas tem sido estudados por autores como François DUBET (1996), François DUBET e Danilo MARTUCCELLI (1997), Marília P. SPOSITO e Inês GALVÃO (2004), Maria da Graça SETTON (2009). Na segunda parte, faremos uma discussão acerca da tese da 'desinstitucionalização' (DUBET, 1996) e apresentaremos uma breve caracterização dos jovens e do universo escolar em que se deu a pesquisa, com dados preliminares sobre os valores atribuídos à esfera escolar.

ABSTRACT: This paper presents the first results of qualitative research Masters, whose objective is to outline the directions of school and schooling for students of middle school students in enrolled in a private school in the city of Sao Jose do Rio Preto, in the state Sao Paulo, Brazil. Initially, we highlight some contributions of Sociology of Education that propose to investigate the relationships that young people build the school today. We are immersed in a historic time marked by social changes that affect the so-called traditional spheres of socialization of the younger generations: family and school, for example. In Sociology contemporary, these issues have been studied by authors such as François Dubet (1996), François Dubet and Danilo Martuccelli (1997), Marília P. Sposito and Inês Galvão (2004), Maria da Graça Setton (2009). In the second part, we will discuss about the thesis of 'deinstitutionalization' (Dubet, 1996) and present a brief characterization of the young and the school environment have contributed to the research, with preliminary data on the values assigned to the school.

¹Este artigo é parte do projeto de pesquisa de mestrado intitulado Os significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes médias. Sob orientação do professor Dr. Elmir de Almeida. Departamento de Educação, Informação e Comunicação – DEDIC, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, Universidade de São Paulo – USP. Avenida Bandeirantes, 3900. CEP 14040-091 . Ribeirão Preto – SP. Brasil. rosana.cuba25@hotmail.com

Introdução – as questões centrais da pesquisa

Frequentemente a mídia, e a sociedade de uma forma geral, especulam se a escola encontra-se mergulhada em uma crise: os alunos são concebidos como sujeitos portadores de valores hedonistas, indisciplinados e alheios ao aprendizado escolar. Eu também me deparei com esses questionamentos enquanto trabalhei como professora da disciplina de Geografia, atuando com adolescentes de classes médias² que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola da rede particular, localizada em São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo. Por inúmeras vezes, vi-me em situações desconcertantes, nas quais tinha que competir com as novas TICs (tecnologias de informação e comunicação) para captar a atenção dos jovens alunos em sala de aula. Neste contexto, de um lado, parecia-me que a vida acenava aos alunos³ enquanto eu deveria discorrer sobre temas como clima, relevo, espaço etc... Embora conseguíssemos, em determinadas situações, estabelecer relações entre o conteúdo disciplinar e o cotidiano dos estudantes, o espaço da sala de aula, frequentemente, constituía-se como um mar aberto – ora apresentava-me situações desafiadoras, ora provocava a sensação de impotência e cansaço, diante de estudantes cujo comportamento não correspondia à minha expectativa.

Diante dos desafios impostos por este específico contexto relacional, gesticulei as questões centrais da pesquisa. Por quais razões esses sujeitos vem para esta escola? Em suas jovens vidas eles atribuem algum papel à escola e a educação formal? Qual(ais) sentido(s) têm a escola e a escolarização em seus projetos de futuro? Que valores atribuem ao(s) saber(es) escolar(es)? Em suma: quais concepções que eles vocalizam e como essas concepções se explicitam em valores, condutas, crenças e atitudes nos interstícios do processo de escolarização e no tempo-espaço escolar?

Assim, pode-se afirmar que no ponto de partida de minhas indagações, algumas marcas dos sujeitos que queria investigar no campo da educação escolar já estavam dadas: jovens, pertencentes as classes médias, estudantes de escola privada

²Aqui partilhamos da perspectiva de Amaury de Souza e Bolívar e Lamounier (2010) de que é praticamente impossível chegarmos a uma definição unívoca sobre o que é a classe média. Por isso reconhecemos que não há apenas uma, mas sim uma diversidade de agrupamentos socioeconômicos denominados de classes médias e que normalmente os sujeitos que a elas pertencem definem-se como indivíduos que não tem um padrão de vida das classes mais abastadas, porém, conseguem prover suas necessidades e ter acesso a bens de consumo para uma vida relativamente confortável do ponto de vista material e cultural (SOUZA & LAMOUNIER, 2010, p. 21)

³ Spósito chama a atenção para a necessidade de se investigar melhor, sociologicamente, a condição de aluno. "(...) ... não se nasce aluno, alguém torna-se aluno (...)(Spósito, 2003, p. 18)" A autora ressalta que é insuficiente estudar as práticas dos educandos sem uma compreensão global dos sujeitos.

de educação básica, inseridos em espaço urbano de rica e próspera localidade citadina situada no interior do estado de São Paulo.⁴

A partir de tais questões, tenho mobilizado os aportes teóricos para trilhar os caminhos metodológicos que melhor me permitam aprender e compreender os valores (que valem) e que estão sendo partilhados por esses jovens em suas vivências no presente (PAIS, 1998).

Aportes teórico-metodológicos selecionados para o estudo dos sujeitos da pesquisa e suas relações com a escola e a escolarização

Almeida (2006)⁵, em análise realizada a partir de um levantamento dos estudos de pós-graduandos desenvolvidos entre 1999 e 2006, sobre o tema juventude e coletivos juvenis no Brasil, nas áreas da Educação e das Ciências Sociais, constata que, dentre as premissas teórico-metodológicas mais utilizadas são aquelas que procuram entender os jovens entrelaçando o contexto macro sociológico a situações mais específicas, ou como resume Pais (2003) “como a sociedade se traduz na vida dos jovens” em contextos microssociais. Esta perspectiva também é partilhada por Mellucci (1997), Dubet (1996), Sposito (1993), Dubet e Martuccelli (1997), dentre outros autores que são referência na área. Adotamos postura semelhante, o que nos remete a algumas questões relevantes para análise – a centralidade do conceito de juventude para o estudo de sujeitos que também vivenciam o estatuto de estudantes, a discussão sobre o contexto social em que vivemos e os processos de mutação que enfrentam as tradicionais instituições socializadoras dos jovens (Dubet, 1996), em especial a escola, sobretudo no ensino médio, última etapa da educação básica brasileira.

De pronto, é preciso sublinhar que uma das premissas do estudo é aquela que não toma a juventude e sujeito jovem como termos sinônimos. Compreendemos com um tempo-estação do ciclo vital, distinto dos da infância, da adultez e da velhice; já os jovens, os apreendemos como os sujeitos que vivenciam sob determinadas situações a vida juventude. Por tal razão, não denominamos os sujeitos da pesquisa de jovens a partir de uma perspectiva uniforme e homogeneizadora, que privilegie apenas o recorte etário. Partilhamos da noção de juventude tal como propõem Margulis e Urresti (1996), isto é uma perspectiva pluridimensional e não reducionista:

⁴ Ver Estado da Arte, vol. 1, que faz um balanço da produção de conhecimentos discente nos programas de pós-graduação no campo dos estudos sobre **Juventude**, de 1999 até 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social : SPÓSITO, M. P. *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, vol. 1/– Belo Horizonte, MG : Argumentvm, 2009

⁵ Idem, ibidem.

“La juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en que toda producción social se desenvuelve (Margulis e Urresti, 1996, p. 2)

É importante assinalar que os autores acima incorporam também ao conceito de juventude as noções de ‘moratória social’ e a ‘moratória vital’, que caracterizam os modos de vida dos jovens. O primeiro termo refere-se a um tempo socialmente concedido pelas gerações mais velhas para que o jovem estude, escolha, experimente, reverta as escolhas anteriormente encaminhadas. Um tempo em que o jovem ganha um crédito para não assumir as exigências ou obrigações socialmente impostas ou relacionadas à vida adulta e aos adultos. O segundo termo completa o primeiro e refere-se ao “período de la vida em que [el jóven] está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus”, de “um capital temporal ou capital energético” (idem, p. 4-5). Os autores sublinham que a moratória social e a vital não são vividas por todos os jovens da mesma forma – variam de acordo com o estrato social ou outras situações específicas. Dubet (1996) também sinaliza para o fato de que não podemos ter a ingenuidade de conceber a juventude como uma unidade, simplesmente. É preciso estabelecer clivagens.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos situar os jovens no interior de relações com sujeitos que integram as gerações que as antecedem. O conceito de gerações tal como concebido por Karl Mannheim (1993) contribui para que possamos compreender, por exemplo, as diferentes concepções de valores esposados por diversas gerações, visto que a socialização de cada geração ocorre num tempo específico e singular, numa “geração de realidade” e, portanto, pode imprimir novos códigos, linguagens, etc⁶.

Os conceitos acima de moratória social, moratória vital e gerações são fundamentais, pois nos permitem colocar em foco os valores (que valem) e que são partilhados pelos sujeitos de meu estudo, no sentido de particularizá-los e diferenciá-los nas suas relações com os representantes das gerações adultas presentes na instituição escolar que estão inseridos ou aquelas que conformam suas vivências no presente.

Atualmente, as relações entre escola e os jovens é marcada por uma tensão estrutural: grande parte do tempo constata-se que a instituição escolar e os jovens

⁶ Mannheim rompe com a tradição positivista dos estudos sobre as gerações que as apreendia e analisava a partir do recorte etário-biológico, quantitativo. O autor soma à noção já existente (etária) as questões históricas e culturais, as diferenciações de classe e os processos de subjetivação e individualização dos sujeitos (MANNHEIM, 1993).

culpam-se mutuamente pelos seus desencontros e tensões, processos que assinalam o fosso que há entre o desejo e a realidade vivida pelos jovens-estudantes, adultos-professores no âmbito escolar⁷ (Carrano, 2008). Assim, podemos lançar mão conceito de gerações se quisermos compreender os desencontros e as tensões recorrentes entre os jovens e a escola:

“A escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (Dayrell, 2007, p. 1117)

Em artigo que aborda as relações entre jovens e a escola de ensino médio, Dayrell (2009) denomina o estudante do ensino médio de ‘o jovem desconhecido’. A concepção predominante nas escolas, sobre os alunos que a frequentam, ainda é muito reducionista, e não leva em conta a ação dos sujeitos – que constroem e reconstróem diariamente a realidade escolar (Dayrell, 2007).

A sociedade brasileira é marcada por um mosaico de hibridismos⁸, característica que se evidencia no que se refere à universalização dos direitos sociais, visto que ainda convivemos com muitos traços do atraso em plena era moderna. A expansão de vagas nas etapas do Ensino Fundamental e Médio aconteceu tardiamente - a partir das décadas de 80 e 90, em uma trajetória que denota os “(...) conflitos e contradições de uma sociedade excludente” (Spósito, 2005). A obrigatoriedade da oferta de ensino até os 17 anos é apresentada em emenda constitucional só no ano de 2009⁹. Segundo dados do MEC (Ministério da Educação), publicados na revista Situação da Infância Brasileira 2009 – O Direito de Aprender, do UNICEF, os jovens situados na faixa etária de 15 a 17 anos são os mais ausentes da escola. No Brasil há cerca de 10 milhões de jovens nessa idade, mas apenas metade está cursando o ensino médio e, ainda, quase a metade dos que se matriculam no primeiro ano do ensino médio não terminam essa etapa da educação básica.

Dayrell ainda problematiza as particularidades de um contexto histórico social em que a juventude cria as próprias temporalidades e formas de vivenciar o espaço, construindo seus projetos de vida. Para entendermos esses sujeitos e a sua relação

⁷ Carrano, P. (2008) discute a relação entre a constituição das identidades juvenis e escolas em artigo e ressalta a necessidade de uma relação mais dialógica entre escola e jovem, concebendo esta relação como uma via de mão dupla.

⁸ Canclini (2001) concebe hibridação como processos sócio-culturais em que há uma combinação de estruturas ou práticas (que existiam de forma separada) que pode gerar, conseqüentemente, uma reconformação social.

⁹ A ampliação da escolaridade obrigatória foi aprovada pela Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009. De acordo com o texto “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Contudo, a mudança não é imediata. Há um prazo final para as adequações – o ano de 2016.

com a escola numa intensa reconstrução de sentidos, ressignificações dos espaços formais de escolarização, é preciso situá-los para 'além dos muros da escola', nas palavras de Dayrell (2009, p. 23). E relacionar a sua condição juvenil aos contextos sociais atuais citados e, principalmente, de declínio de algumas instituições socializadoras tradicionais.

Esta perspectiva nos remete a autores como Dubet (1998) e a noção de 'desinstitucionalização' proposta pelo autor, em suas pesquisas sobre escolas na França: a instituição escolar não é mais a única instituição socializadora capaz de contribuir para a construção de uma referência (conhecimento) ou modelo de conduta (cultura), por isso passa por um processo de diluição de sentido. Neste momento histórico a instituição escolar vê-se com muitos papéis como a socialização, a educação para o mundo do trabalho e possibilitar o desenvolvimento da personalidade sem, no entanto, corresponder a nenhuma dessas funções. Por isso a escola desestabilizou-se (Dubet, 1998).

No campo da sociabilidade, este mesmo autor observa que a noção de socialização não pode mais ser concebida como em Durkheim – hoje os atores estão diante de uma grande gama de orientações e possibilidades e são obrigados a constituir por si mesmo o sentido de sua experiência (Idem, p. 29). Portanto, os processos de socialização na contemporaneidade são heterogêneos e se dão em diversas esferas, não mais apenas na família e na escola. Dubet e Martuccelli (1996) associam os novos processos de socialização à esfera escolar, denominada de 'escola múltipla': a escola não é apenas uma instituição integradora, neutra como na concepção de Durkheim (1978) tampouco o aparelho reprodutor da ordem social desigual, como em Bourdieu (1980). A 'escola múltipla' reconhece a integração social que ocorre no ambiente escolar, entretanto esta integração é pautada pela ação livre e autônoma dos indivíduos a partir da cultura e sociedade a que pertencem. "Essa representação da escola e da socialização renuncia a todo princípio de unidade, quer se trate dos valores, da dominação ou do mercado"(Dubet e Martuccelli, 1996, p. 261).

Setton (2009) também atribui uma noção mais ampla ao conceito de socialização¹⁰, e discute as particularidades dos processos de socialização na modernidade. Argumenta ser mais profícuo utilizar o conceito de homem plural, de Lahire (2002) do que a teoria do habitus, de Bourdieu. O homem contemporâneo pertence e age em diversas esferas simultaneamente, em que coexistem valores e princípios, muitas vezes, contraditórios (Setton, 2009, p.300), portanto, não há um

¹⁰ A autora concebe a socialização como o processo de construção de um ser social. Possui um caráter ambíguo: ora ocorre com a imposição de valores e padrões de comportamento, ora ocorre como aprendizado, numa interiorização de padrões que nos torna mais humanos e civilizados (SETTON, 2009: 297)

habitus unitário e coerente capaz de definir a socialização do sujeito. Ao referir-se à sociedade brasileira, a autora ainda faz uma consideração mais específica:

“(…) não é simplesmente plural nem simplesmente incoerente e contraditório o *habitus* dos indivíduos da contemporaneidade brasileira. A experiência de socialização vivida em formações sociais como a brasileira impõe pensar os *habitus* como mais que plurais; eles são produto de experiências de socialização particulares, podem ser resultado de valores identitários oriundos de muitas matrizes de cultura, mas nem por isso são incongruentes ou contraditórios; são híbridos. (Idem, p. 305)”

Esta pesquisa envolve a produção de significados e sentidos que os jovens têm sobre a escola, por isso exige caminhos metodológicos que permitam abarcar a diversidade de opiniões e condutas, constituídos por concepções, crenças, sem, no entanto, perder o foco principal. Pretende-se buscar as respostas para os questionamentos citados através da análise de narrativas (escritas pelos próprios estudantes), observação participante e aplicações de questionários com associações livres, aplicados aos alunos de uma instituição de caráter privado que ofereça o Ensino Médio na cidade de São José do Rio Preto.

O cenário do estudo: a cidade, a escola e os sujeitos da pesquisa

Como anteriormente afirmado, a pesquisa vem se realizando com jovens, das classes médias, matriculados em escola privada de educação básica, inserida no tecido urbano da cidade de São José do Rio Preto, São Paulo.

Segundo dados do IBGE (2010), São José do Rio Preto tem cerca de 408.258 habitantes, 93,9% deles morando em sua área urbana e apenas 6,1% em seu território rural. Os núcleos familiares do município detêm um rendimento médio mensal domiciliar *per capita* de R\$1.006,00 e atualmente a localidade configura-se como um centro regional ligado ao agronegócio (produção de cana-de-açúcar), atividades comerciais e industriais de pequeno e médio porte. Também abriga instituições de ensino superior públicas e privadas, como um *campus* da UNESP (Universidade Estadual Paulista) e da UNIP (Universidade Paulista), entre as maiores e mais conhecidas, dentre outras, com uma quantidade expressiva de cursos oferecidos, além de hospitais públicos e particulares que atendem às demandas local e regional.

Do conjunto de escolas privadas instaladas na cidade, escolhemos uma instituição de ensino situada em bairro afastado de sua região central, de classe média, que atende a cerca de 300 alunos, no ensino fundamental e médio, aqui denominada de escola “Cecília Meireles” (nome fictício)¹¹.

¹¹Em virtude do sigilo necessário denominamos a escola com nome fictício.

A escolha por tal instituição se justifica porque, ao menos preliminarmente, ela ainda é depositária da esperança de representantes de uma emergente classe média, que não integra a elite socioeconômica local, mas que, ao conquistar uma posição social que a diferencia das camadas sociais mais empobrecidas, aspira por manter um padrão de vida que espelhe e simbolize o *status* adquirido.

O colégio “Cecília Meirelles” localiza-se em zona residencial, de famílias de camadas médias ascendentes e conta com dois prédios próprios. O equipamento possui uma infraestrutura material significativa: em cada uma das três salas do ensino médio há equipamentos multimídia, lousa digital, há laboratório de informática equipado com *notebooks* para os alunos do ensino fundamental, além de duas bibliotecas com acervo amplo e diversificado. O colégio tem, aproximadamente, 12 anos de existência.

A pesquisa teve início em junho de 2011, com a revisão bibliográfica e a observação em diferentes espaços-tempos da unidade escolar - sala de aula, pátio, corredores, recepção, portões de entrada e saída de alunos e professores, quadra de esporte, laboratório etc.

No primeiro semestre de 2012, foi aplicado questionário a quase totalidade dos jovens estudantes matriculados na etapa do ensino médio do “Cecília Meirelles” e foi possível estabelecer outra forma de diálogo com os mesmos: foi-lhes solicitado a cooperação para elaboração de uma narrativa escrita que versasse sobre a escola e a escolarização em seu dia-a-dia.

De um total de 71 alunos matriculados no Ensino Médio (com apenas três salas – 1º, 2º e 3º ano), 68 participaram da pesquisa – sendo 26 do sexo masculino e 42 do sexo feminino. A idade deles varia entre 14 e 18 anos. Quanto à etnia, a maioria declarou-se branca, sendo que apenas dois declararam-se negros. Todos estudam no período matutino, visto que não há oferta de vagas para o Ensino Médio nos períodos vespertino e noturno.

Os trabalhos de campo encontram-se em fase de conclusão, e no momento cuida-se de tratar e sistematizar os dados empíricos colhidos nas relações com os jovens-estudantes, portanto, temos alguns indícios que gostaríamos de apresentar neste texto, para a discussão e a crítica dos pares.

“Achados” preliminares sobre os textos narrativos produzidos pelos estudantes da Escola Cecília Meirelles

Bernard Charlot (2001), em texto que aborda a relação dos jovens com o saber, e sobre quais saberes eles julgam necessários para a vida, fez uso de uma

estratégia que adaptamos para compor o enunciado da narrativa solicitada aos sujeitos de nosso estudo.

Na pesquisa coordenada por Charlot (2001), o sociólogo formulou a seguinte proposição aos sujeitos com os quais dialogou:

“Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala. (...) A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena aprender”.
(Charlot, 2001, p. 37)

Ao tomar a técnica de diálogo acima como uma perspectiva fecunda para interagir com os sujeitos de meu estudo, adaptei o texto de Charlot e solicitei aos estudantes da Escola Cecília Meireles que produzissem uma narrativa a partir do texto abaixo:

Imagine o que você sentiria se um belo dia encontrasse na entrada da escola um ET o esperando. A missão dele é levar para o seu planeta de origem a experiência da escola dos jovens terráqueos. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre a escola e o que ela significa para os jovens e para sua vida. O que você acharia importante dizer a ele? Qual o sentido da escola para você? Porque você a frequenta todos os dias? O que faz na escola? O que você mais gosta na escola? O que você menos gosta? O que a escola deveria oferecer para satisfazer aos jovens? Você pode dizer tudo o que quiser e achar que vale a pena dizer.

Texto adaptado, de: Charlot, B. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais/ organizado por Bernard Charlot; trad. Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 37

Do conjunto das narrativas elaboradas pelos estudantes – homens e mulheres - é possível constatar que eles não apresentam uma visão unívoca sobre a importância e a função da instituição da escolar e de seu específico processo de educação – a escolarização. Assim, mesmo que de modo preliminar, nas redações realizadas é possível identificar que os estudantes não tem uma visão unívoca em relação à escola - seu espaço-tempo - e ao trabalho escolar.

Em um subconjunto de narrativas é possível verificar que eles atribuem à escola e a escolarização uma **função instrumental**, seja em relação às suas vivências diárias seja em termos de configuração de projetos de futuro. Em outro subconjunto, é possível agregar narrativas que conferem uma **função expressiva** sobre a instituição e seus domínios.

Neste texto, chamo de **função instrumental** da escola e da escolarização aquela visão que confere à instituição e ao seu fazer específico a função de transmitir

o conhecimento historicamente acumulado a partir de diferentes disciplinas e práticas que conformam o currículo escolar. Por sua vez, denomino de **função expressiva**, aquele olhar que compreende o coletivo escola como um território no qual se dá o encontro entre as gerações e consequentes trocas inter e intra geracionais. No primeiro caso, os encontros e trocas dar-se-iam entre os representantes do mundo adulto e os mais novo, trocas que se dão a partir de sujeitos que foram socializados em tempos histórico-culturais distintos, e que também esposam valores, normas e regras distintas; no segundo, prevaleceriam os encontros e trocas realizadas apenas pelos mais novos – as trocas intra geracionais, nas quais os sujeitos se encontram, convivem e estabelecem trocas a partir de diferentes recortes: a idade, o sexo, os interesses, as atividades acadêmicas etc (CÂNDIDO, 1964).

Deste modo, em termos de **função instrumental**, alguns estudantes do Colégio Cecília Meireles, entendem que a escola e a escolarização se prestam a transmitir conhecimentos necessários ao enfrentamento das vicissitudes e dificuldades que os jovens enfrentam no presente e contribuem para que eles formulem percursos mais seguros rumo à vida adulta, sobretudo em relação à inserção na esfera do trabalho e à constituição de um núcleo familiar próprio e bem sucedido. Nas narrativas de alguns estudantes:

“A escola é um lugar bom para (...) adquirir conhecimentos e superar os problemas que aparecem fora dela junto aos amigos”. (Paula, 16 anos, 3º. ano do Ensino Médio)

“Acho que a partir do momento em que o aluno escolhe uma profissão para seguir, a escola deveria fornecer apenas conhecimentos que lhe seriam úteis”. (Júlia, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio)

“O sentido da escola pra mim é adquirir conhecimento e ter oportunidade de ser alguém na vida, com um bom serviço e dar boas condições para mim e minha futura família”. (Regiane, 16 anos, 3º. Ano do Ensino Médio)

Entretanto, mesmo que tais visões confirmem a escola um sinal positivo, pois a percebem como uma instituição que também é responsável por transmitir conhecimentos, questionam não apenas o valor do conhecimento por ela veiculado, mas criticam o tempo-espço escolar mesmo e a necessidade de frequentá-lo dia a dia.

“É claro que é muito cansativo ir 5 vezes por semana na escola, pelo menos”. (Davi, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio)

“(…) Uma grande parte do conhecimento que teoricamente seria absorvido, será descartado após o uso no vestibular, completando um sistema de alienação. (Paulo, 17 anos, 3º ano do Ensino Médio)

“Todos frequentam a escola todo dia por obrigação, porque sempre foi assim” (Maria, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio).

“Às vezes acho o sistema da escola meio parecido ao de prisões, as vezes penso que estar ali para aprender as coisas na força, contrário do que acho certo (...)” (Paula, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio).

Neste último depoimento encontramos uma forte resistência à lógica escolar. Poucos jovens verbalizam – tão diretamente, a tensão entre a ética do dever e o desejo. Caieirão (2008, p. 215) cita Dubet (2003) para dizer que há uma “lealdade subjetiva” ameaçadora e que esta impede o aluno jovem de assumir o risco de dizer ou pontuar tudo aquilo de que ele não gosta na escola. O mesmo diz uma outra aluna, do 3º ano:

“Confesso que a escola não é a melhor coisa, preferia ficar em casa dormindo, mas penso no sacrifício de meus pais para pagar um bom colégio pra mim e acabo vindo (Regiane, 16 anos, 3º ano do Ensino Médio).

Notamos o esforço faz para interiorizar o papel e a identidade de aluna, todos os estudantes, sobretudo a última, que só parece conferir alguma importância à escola e ao estatuto de estudante quando faz referências ao investimento econômico que fazem seus pais para que ela tenha garantir-lhes uma escola que consideram de “boa qualidade”. Neste caso, julgo importante recuperar o que afirma François Dubet:

(...) é preciso também admitir que a escola funciona como um mercado”, no qual cada um age em função de seus recursos, em uma concorrência surda entre os grupos sociais, as áreas de estudo e os estabelecimentos (Dubet, 1998, p. 2).

Do ponto de vista das narrativas que apresentaram visões sobre o espaço-tempo escolar como tendo uma **função expressiva**, esta é referida, sobretudo, aos encontros, convivência, trocas e sociabilidades que os jovens podem vivenciar com os pares, uma convivência que se dá entre iguais – do ponto de vista etário e socioeconômico, mas também entre os diferentes e as diferenças do ponto de vista do gênero, religioso etc

“A escola é um lugar bom para conhecer amigos (muitos que levarei para vida toda), aprender a conviver com as diferenças, respeitar o próximo”. (Paula, 16 anos, Ensino Médio)

“É bom se tivermos um foco direcionado e sabermos aproveitar os intervalos para descansar e descontrair com os amigos, a escola acabará sendo um lugar muito agradável”. (Davi, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio)

“A escola é um lugar onde vamos para aprender e para encontrar os amigos. (...) O que eu menos gosto é que temos que estudar coisas que não nos interessam”.

Eu presto atenção nas aulas, mas não em todas, o que é comum. Gosto de conversar com meus amigos, e o fato de encontrá-los na escola é o que mais me agrada (...). (Júlia, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio)

Ana Paula Cortí (2001) em estudos com jovens pobres ouvidos pela Ação Educativa também percebeu este tipo de referência à escola. Apesar de uma diversidade de classe – tratamos aqui de estudantes de camadas médias – a sociabilidade e a rede de amizades adquire status semelhante. Embora seja importante ressaltar que, para a autora (Corti, 2001) isto se deve ao fato de que nas periferias há raros espaços de encontros para estes jovens.

Percebe-se aqui, ainda, uma produção de sentido relacionada ao território e ao tempo livre – o intervalo. O espaço torna-se agradável na medida em que agrega a presença dos amigos, e ‘dilui’ a tensão dos espaços formais da escola. Pais (1993) sinaliza para o fato de que os jovens tendem a transformar espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

Considerações finais inconclusivas

A pesquisa tem demonstrado que os jovens com os quais dialogamos são sujeitos que carregam com eles as marcas da origem de classe – classes médias, eles realizam o percurso casa-escola-casa contando com os suportes de automóveis particulares, transportes escolares pagos, muitas vezes na companhia de um dos pais, gozam de tempo lazer em atividades como a ida a restaurantes, viagens de turismo, shows musicais, acessam, usam cotidianamente as novas tecnologias da informação e da comunicação, mais do que acessá-las e usá-las, eles as dominam – sejam o computadores, a internet e o telefones móvel (celular). Têm, assim, a possibilidade de diversificar e enriquecer o capital cultural e o capital social. Mais ainda, são jovens cujos pais escolheram a escola em que estudam e realizam investimentos financeiros para que os mesmos tenham uma escolarização que assegure e mantenham a posição social.

A pesquisa tem servido também para comprovar que são jovens que tem o garantido o direito de fruição da denominada “moratória social” (Margulis e Urresti, 1996), que nos mostram que têm certeza de que têm em mãos um “capital temporal” ou “energético” – “moratória vital” (Margulis e Urresti, idem), pois a inserção no mundo do trabalho, a constituição de uma família própria, a formação de prole são frequentemente referidas para o tempo futuro – projetos.

Em relação à escola e a escolarização, o que até agora foi possível constatar que sobre eles expressam posições distintas e ambíguas, alguns lhes conferem uma função instrumental – transmissão do conhecimento e preparação para enfrentar a inserção no universo do trabalho, outros lhes atribuem uma função expressiva e fundamental: é o espaço do encontro, convivência, troca entre os pares, lugar de se fazer e manter colegas e amizades, tecer sociabilidades – sobretudo marcadas pelo lúdico – entre os iguais e mesmo entre os diferentes.

Contudo há aqueles, ainda, que acreditam que a escola contempla as duas funções, mas que, se possível declinariam da função instrumental, pois ela pode ser espaço de alienação ou é boa apenas porque garante o encontro e a convivência – do ponto de vista etário.

Ao longo deste estudo, um pressuposto teórico que admitimos é que a tese da “desinstitucionalização”, tal como conformada por François Dubet, seria uma ponte e suficiente orientação teórica que nos permitiria encontrar respostas às questões formuladas para o estudo. Diante dos achados de campo que temos até o presente, temos colocado aquela tese em suspeição, pois se é possível perceber que a escola – como instituição socializadora e transmissora do conhecimento e socializadora, tem, de fato, mostrado sinais de que se encontra em crise, os jovens com os quais dialogamos contribuem para produzir tal crise. Porém, eles não deixam de conferir-lhes algumas funções, instrumentais ou expressivas.

Os sujeitos de nosso estudo atribuem sinais positivos e valorizam a escola privada que frequentam, sobretudo em sua função expressiva, porém não deixam de exigir que ela exerça uma função instrumental, qual seja: ela dever fornecer-lhes suportes para enfrentar a entrada no mundo adulto – por exemplo, prepará-los e certificação para enfrentar os complexos e difíceis modos de inserção no altamente competitivo mundo do trabalho. Tais funções também são atribuídas à escola de ensino médio pelos jovens estudantes brasileiros que frequentam nossas escolas públicas. Aqui então, faz todo o sentido sustentar a ideia de que estamos diante de uma nova geração, não apenas em função da idade biológica, mas em função do fato de que seus integrantes – jovens das escolas particulares e públicas, defendem as mesmas posições em relação à escola e a escolarização, são, assim, integrantes de uma mesma geração; todos eles, atores que agem para dar sentido aos processos de crise e mutação da escola de ensino básico em nossa realidade.

Referências

ALMEIDA, Elmir de. Os estudos sobre grupos juvenis: presenças e ausências. In: SPOSITO, Marília Pontes et al. *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira* : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), BeloHorizonte, MG: Argumentvm, 2009, vols. 1 e 2

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis : Vozes, 1998.

CAIEIRÃO, Iara Salete. Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2008. Porto Alegre, BR – RS.

CARRANO, Paulo. *Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflito e possibilidades*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORTÍ, Ana Paula; FREITAS, Maria Virginia; SPOSITO, Marília Pontes. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105

_____. Uma diversidade de sujeitos - o aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In: MEC.PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO.TV ESCOLA. *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Brasília, MEC, Ano XIX, boletim 18, Novembro/2009. 2009

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol.3, 1998, p.27-33.

DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. In *Lua Nova*, nº 40/41; São Paulo, 1997, p. 242 -264.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MANNHEIM, Karl. El Problema De Las Geraciones. In: *Revista Reis*, nº 62, 1993, p. 193-242.

MARGULIS, Mario e URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro : ANPED, nº. 5 mai/Jun/Ago ; nº. 7 Set/Out/Nov/Dez; 1997, p. 5 – 14.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Eugenio (org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, J. M. *Culturas Juvenis*, Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. A Construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, v. XXV, 1990a, 1990b., p.139-165.

PAIS, J. M. *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea (Introdução). In: José Machado Pais (Eds.). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp. 17-58). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude, 1998.

SETTON, Maria da Graça J. *A particularidade do processo de socialização contemporâneo*. In *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2 nov. 2005; p. 335-350.

SETTON, Maria da Graça J. *A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009; p. 296-307.

SILVA, Maria de Salete e ALCÂNTARA, Pedro Ivo [coordenação geral]. *O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/* - Brasília, DF : UNICEF, 2009.

SOUZA, Amaury. e LAMOUNIER, Bolivar, *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. São Paulo : Editora Campus, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, no 1 e 2, p. 161-178. 1993

_____. *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.

_____. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. In *Educação e Realidade*, 33(2): 83-98 jul/dez 2008.

_____. et al. *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, BeloHorizonte, MG : Argumentvm, 2009, vols. 1 e 2

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 95-106, 2010