**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rosana da Silva Cuba

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

Ribeirão Preto, 2013

Rosana da Silva Cuba

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES
DA CLASSE MÉDIA**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial
à obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto,
Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Elmir de Almeida

Versão Corrigida

Ribeirão Preto, 2013

Rosana da Silva Cuba

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES
DA CLASSE MÉDIA**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial
à obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto,
Universidade de São Paulo.

Aprovada em 17 de dezembro de 2013. Banca examinadora:

Prof. Dr Elmir de Almeida (USP/ Orientador)

Prof. Dr Geraldo Romanelli (USP)

Prof. Dra. Ana Karina Brenner (UERJ)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa jornada, quero agradecer imensamente:

Ao Escritor da vida, pelas faculdades a mim concedidas.

Aos meus pais, porque desde a minha infância ensinaram-me o gosto pelos estudos.

À Renata e Leonardo, pela compreensão nos momentos em que me estive ausente.

À amiga Gisele – e família – por todo o apoio e por me receberam com todo o carinho do mundo, proporcionando uma sublime e rara amizade.

Ao professor Elmir de Almeida, pelo voto de confiança e pelas preciosas indicações ao longo da orientação do mestrado.

Aos professores Geraldo e Juarez, pelas indicações de correções na qualificação.

Ao professor Raul, por ter me ajudado a retomar os caminhos da academia e escrever um projeto de pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram com ajudas mais “técnicas”, de revisão, elaboração de gráficos e tabelas, informações sobre prazos, normas de procedimentos burocráticos da faculdade: Aline, Tatiane, Gabriela, José Augusto, Michelle e Bartira.

A todos os meus colegas de trabalho – os professores do Colégio Cecília Meireles – pela convivência e respeito que tiveram por mim e pela pesquisa.

Aos Sociáveis, pelo incentivo e pela torcida por mim e por meus projetos de vida.

Ao Robson, meu namorado, pelo carinho e compreensão em todos os momentos.

À amiga Lucy – e família - porque sempre acreditaram nas minhas potencialidades e também souberam entender o meu “sumiço”.

À direção e coordenação do Colégio Cecília Meireles por permitirem a pesquisa e pela confiança depositada em meu trabalho e compromisso ético.

Aos jovens que gentilmente aceitaram participar da pesquisa e aos seus pais, pela permissão concedida aos seus filhos e filhas.

À CAPES pela bolsa de estudos.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – IDH de São José do Rio Preto, total e variável, 1991 e 2000.....	61
Tabela 2 – Rendimento nominal mensal da população do município e São José do Rio Preto, São Paulo, 2010	63
Gráfico 1 – Condições de Vida – Renda per capita 2010	64
Tabela 3 – População total de São José do Rio Preto, segundo intervalo etário, 2010	66
Quadro 1 – Hierarquia das escolas privadas situadas em São José do Rio Preto, segundo nota obtida no ENEM 2011 e mensalidade praticada em 2012	73
Tabela 4 – Porque escolheu esta escola?	82
Tabela 5 – Idades dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles que responderam ao questionário, 2012	91
Tabela 6 – Composição dos núcleos familiares de moradia dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles	92
Tabela 7 – Percursos de escolarização na educação infantil e no ensino fundamental e natureza dos estabelecimentos de ensino frequentados pelos estudantes	93
Tabela 8 – Atividades de lazer informadas pelos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles, 2012.....	99
Tabela 9 – Atividades de lazer realizadas fora de casa e frequências que as atividades são práticas, por estudantes do ensino médio do Cecília Meireles, 2012.....	101
Tabela 10 – Capital escolar dos pais dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles, 2012	105
Tabela 11 – Capital escolar das mães dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles , 2012	106
Tabela 12 – Situação sócio-ocupacional dos pais dos estudantes	108
Tabela 13 – Situação sócio-espacial das mães dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles	109

Tabela 14 – Posição de classe econômica das famílias dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles, segundo critérios da ABEP, 2012..... 111

Tabela 15 – Classificação das classes econômicas no Brasil, por montante de salários auferidos, segundo critérios do IBGE, 2012..... 112

Tabela 16 – Classificação das classes econômicas dos jovens pesquisados, por montante de salários mínimos auferidos, segundo critérios do IBGE 113

Tabela 17 – Frequência de acesso à internet, pelos jovens estudantes do colégio Cecília Meireles 116

RESUMO

Vivemos em um tempo marcado por mutações sociais que afetam as chamadas esferas tradicionais de socialização das gerações mais jovens: família e escola, por exemplo. Na Sociologia contemporânea, tais temas têm sido estudados por autores como François Dubet (1998), François Dubet e Danilo Martuccelli (1996), Marília P. Sposito e Inês Galvão (2004), Maria da Graça Setton (2009). A presente pesquisa qualitativa teve o objetivo de conhecer os sentidos da escola para estudantes das classes médias matriculados no ensino médio em uma escola privada na cidade de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo, Brasil. Para isso, utilizamos quatro procedimentos metodológicos que permitem compreender os valores que orientam as condutas diárias e que estruturam as redes de significados juvenis: questionário, observação, escrita de narrativa e análise de publicações em uma comunidade virtual dos estudantes do 1º ano do ensino médio e dos seus professores. Verificou-se que são jovens que têm garantido o direito de fruição da “moratória social” e da “moratória vital” (MARGULIS e URRESTI, 1996), pois a inserção no mundo do trabalho e a constituição de uma família própria são projetos futuros. Com relação à escola, eles expressam posições ambíguas. Alguns conferem a ela uma função instrumental – transmissão do conhecimento e preparação para enfrentar (futuramente) o mundo do trabalho –; outros atribuem uma função expressiva e fundamental: é o espaço do encontro, convivência, amizades, marcadas pelo lúdico – entre os iguais e mesmo entre os diferentes. Mas há aqueles que ainda acreditam que a escola contempla as duas funções, mas que, se possível, declinariam da função instrumental, pois esta ou pode ser espaço de alienação ou é boa apenas porque garante o encontro, a convivência e a amizade, do ponto de vista ético.

Palavras-chave: juventude; classes médias; escola.

ABSTRACT

We live in a time marked by social changes affecting 'traditional spheres of socialization of the younger generations: family and school, for example . In contemporary sociology , such issues have been studied by authors such as François Dubet (1998) , François Dubet and Danilo Martuccelli (1996), Marília P. Sposito and Inês Galvão (2004) , Maria da Graça Setton (2009). This qualitative study aimed to know the meanings of school for students of the middle classes enrolled in high school at a private school in the city of São José do Rio Preto , in São Paulo, Brazil. We utilize four methodological procedures that allow us to understand the values that guide the daily conduct and that structure networks juvenile meanings: questionnaire, observation, writing narrative and analysis of publications in a virtual community of students from the 1st year of high school and their teachers. Who are young who have secured the right to enjoyment of "social moratorium" and "vital moratorium" (Margulis and Urresti , 1996) It was found , for insertion into the world of work and having a family are own future projects . With respect to school , they express ambiguous positions . Some give her an instrumental function - transmitting knowledge and preparation to face (in the future) the world of work - while others attribute a significant and crucial role: it is the space of meeting, coexistence, friendship, marked by playfulness - between equal and even between different. But there are those who still believe that the school offers the two functions, but, if possible, would decline the instrumental function, as this space or can be sold or is good only because it ensures the meeting, coexistence and friendship, from the point of age view.

Keywords : youth, middle classes ; school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP Associação Brasileira de Estudos Populacionais
ABT Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
CDG Centro para o Desenvolvimento Global
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
ET Extraterrestre
ETE Escola Técnica Estadual
FAPESP Fundação de Amparo à Pesquisa de Estado de São Paulo
FFCLRP-USP Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Riberão Preto
- Universidade de São Paulo
HTPC Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPRS Índice Paulista de Responsabilidade Social
IPVS Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
PIB Produto Interno Bruto
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEADE Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SESC Serviços e Turismo, o Serviço Social do Comércio
SESI Serviço Social da Indústria
SETA Sociedade Educacional Tristão Athaíde
SM Salário Mínimo
SUFRAMA Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da
Zona Franca de Manaus
TICs Tecnologias da informação e comunicação
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR Universidade Federal do Paraná
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO United Nations Education Science and Culture Organization

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE Universidade do Oeste do Paraná

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.Introdução: os contornos da pesquisa	14
1.1 Aportes teóricos sobre a juventude, jovens, classes médias e procesos de soacialização na atualidade	24
1.2 Sobre os conceitos de clases médias.....	33
1.3 Os procesos de socialização escolar e as classes médias	40
1.4 Os caminhos metodológicos percorridos	47
2. A cidade de São José do Rio Preto e o Colégio Cecília Meireles: cenário socioespacial da pesquisa	57
2.1. São José do Rio Preto ¹ : de “boca do sertão” a polo regional	57
2.1.2 Dados demográficos dos segmentos juvenis de São José do Rio Preto	65
2.1.3 Dados de escolarização	66
2.2. Um breve olhar sobre o ensino médio e sobre a hierarquia das escolas particulares na cidade	68
2.3. Situando a escola pesquisada: o colégio Cecília Meireles	74
2.3.1. O ensino médio oferecido pelo Cecília Meireles	77
2.3.2. A opção pelo Cecília Meireles	79
3. Uma caracterização dos estudantes ensino médio do Colégio Cecília Meireles: os sujeitos da pesquisa	86
3.1. As interações dos estudantes com o instrumento de coleta de dados	89
3.2. Uma caracterização dos estudantes a partir de dados sociodemográficos	90
3.3. Percursos de escolarização dos estudantes antes do ingresso no ensino médio	93
3.4. Os estudantes pesquisados e as relações com a esfera do trabalho	95
3.5. Lazer e tempo livre dos estudantes pesquisados	98
3.6. O capital cultural escolar de pais e mães dos estudantes pesquisados	105
3.7. A situação sócio-ocupacional dos pais e mães dos estudantes que integraram o universo da pesquisa	108
3.8. Potencial de consumo de bens duráveis e não duráveis e posição de classe das famílias dos jovens estudantes	111
3.9. O uso das novas TIC (tecnologias da informação e comunicação) pelos jovens do colégio Cecília Meireles	116
4. O cotidiano dos jovens alunos no Cecília Meireles	120
4.1. A chegada à escola	124
4.2. A fronteira entre ser aluno e ser jovem	126
4.3. O período das aulas	132
4.4. Ser jovem e ser aluno: encontros, desencontros e ambivalencias	138
4.5. O intervalo	143
4.6. O espaço tempo da liberdade	145
4.7. Período vespertino	150
4.8. A escola sob a ótica do lazer	151

¹ Ao longo do texto, o nome da cidade também será grafado como Rio Preto.

4.9. O comportamento individualista	152
5. Os sentidos que os estudantes das classes médias atribuem à escola e aos processos de escolarização: entre o dever ser, a prova e a trolhação	156
5.1. A importância da educação escolar para os estudantes do Cecília Meireles	158
5.1.1. A educação escolar como “preparo para o futuro” e a escola como “obrigação”	159
5.1.2. A escola como socialização – apreensão de valores para a vida.....	160
5.1.3. A escola como espaço-tempo de aprendizagens	164
5.2. A escola como espaço de convivência, de fazer amigos e da trolhação	166
5.3. A escola é uma “prova” para os estudantes pesquisados?	181
6. Considerações Finais	187
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	204

O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam. (Miguel G. Arroyo, 2007)

Introdução: os contornos da pesquisa

A professora apresenta uma aula com slides que são projetados no quadro. A sala está equipada com projetor multimídia e tela. O tema é o Brasil colonial. A docente traz imagens e expõe o assunto, destacando a organização da sociedade da época, e eventualmente propõe questionamentos relacionados à atualidade. Ao final da aula, ela chama alguns dos alunos que estavam debruçados sobre as carteiras e pede que eles assinem um caderno onde são apontadas ocorrências disciplinares. No início da aula, a professora havia advertido os estudantes dizendo:

– Se quiser, pode dormir, mas, no final da aula, eu vou anotar no caderno.

No momento da advertência verbal, alguns dos alunos levantaram-se e permanecem sentados de forma convencional. Contudo, dois meninos continuaram deitados sobre as carteiras, com os braços cruzados escondendo o rosto, de modo que era impossível observar se estavam de olhos abertos ou fechados. Quando a professora, ao final da aula, os chama e pede que assinem o caderno, eles atendem o seu pedido sem resistências ou titubeios. Entretanto, uma menina, um tanto indignada, faz uma observação à mestra:

– Nossa, eu acho isso que a escola faz uma coisa ‘retardada’, porque sono a gente não controla, sabe, é uma coisa que não tem jeito.

A docente sorri e, em tom de brincadeira e uma quase ironia, responde à aluna:

– Ah é? Quer dizer que eu posso ligar aqui na escola às 7h da manhã e dizer que não vou trabalhar porque estou com sono, porque o sono é incontrolável?!

Alguns alunos riem, a garota que começou a reclamação também dá uma gargalhada, e a seguir a professora chama a atenção de todos para a tarefa que irá cobrar na próxima aula.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 10)

O fato narrado foi presenciado durante as observações de uma sala de aula, um dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Contudo,

vale destacar que tem a ver com o processo de constituição da minha questão de pesquisa, antes mesmo do meu ingresso no mestrado. Essa escola marca o início da minha trajetória profissional, no ano de 2003. Como docente da disciplina de Geografia no ensino fundamental e História no ensino médio, frequentemente, via-me diante de situações como essa, em que a escola – especialmente a sala de aula – era atravessada por um universo juvenil que nem sempre é compatível com as atividades didático-pedagógicas propostas pela instituição e pelos docentes. Identifiquei-me com a professora do episódio acima, porque muitas vezes me via diante de situações desconcertantes, nas quais os jovens propunham desafios ao mundo adulto e a seus representantes no espaço escolar. Os alunos pareciam agir como a figura mitológica da esfinge: decifra-me ou te devoro. Era necessário buscar “estratégias” (ou seriam meios de coagi-los?) para que os jovens estudantes realizassem as atividades propostas no espaço-tempo da sala de aula, acenando com a possibilidade da recompensa – a nota – ou ainda, propondo que os exercícios pudessem ser realizados em grupo, no pátio, embora nem sempre fosse possível lançar mão disto.

Em inúmeras ocasiões, também me sentia desconfortável numa disputa bastante desigual em que tinha que competir com as novas tecnologias de informação para captar a atenção dos jovens alunos em classe. Perdi a conta de quantas vezes tive de recolher celulares ou tentar convencê-los de que estudar seria proveitoso.

Nesse contexto, parecia-me que a vida juvenil – com todos os componentes situados fora dos muros escolares (a música, as séries de TV, as redes sociais, os amigos, as idas aos shoppings, as viagens e a família) – acenava aos alunos, enquanto eu deveria discorrer sobre os conteúdos da Geografia e da História, como o clima, o relevo, a formação do nosso território etc. Embora conseguíssemos, às vezes, estabelecer relações entre o mundo escolar e o mundo juvenil, esses momentos não eram suficientes para diminuir os desencontros que permeavam a sala de aula.

Tal constatação não era só minha, mas também de outros colegas, o que fazia com que, nas reuniões pedagógicas e na sala dos professores, sempre discutíssemos os descompassos existentes entre as nossas expectativas e as condutas cotidianas dos estudantes. Contudo, nem sempre

chegávamos a vislumbrar caminhos mais adequados para estabelecer um diálogo e promover uma relação menos tensa com os discentes.

A partir dessas inquietações e incômodos, julguei necessário entender melhor, de uma perspectiva acadêmica, o descompasso entre o que a instituição propunha e o que os alunos faziam no seu espaço-tempo escolar. Um ponto de vista que me permitisse ir além das hipóteses iniciais do dia a dia, em que, muitas vezes, queremos simplificar os problemas ou buscar soluções rápidas. Após a leitura do livro *Imagens Quebradas*, de Miguel Arroyo (2007), comecei a considerar seriamente a entrada em um programa de mestrado na área de educação e a refletir sobre a ‘provocação’ feita pelo educador logo na introdução do citado livro: “Os tempos não são de dar remédios e receitas fáceis, mas de aguçar o pensar, de ir à procura de densidade teórica para entender ocultos significados” (ARROYO, 2007, p.18).

Enxergar melhor o universo juvenil, do ponto de vista sociológico, foi o primeiro passo para reconstituir as questões da pesquisa.

Na busca por referências bibliográficas que abordassem os temas da juventude e das relações existentes entre os jovens, da escola e do processo de escolarização na atualidade, tivemos acesso aos resultados da pesquisa coordenada por Marília Pontes Sposito (2009), denominada “O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira”.

Sposito (2009), com a colaboração de docentes-pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, realiza um balanço da produção de conhecimento de discentes de programas de pós-graduação, no campo dos estudos sobre juventude, desenvolvida entre 1999 e 2006, nas áreas Educação, Ciências Sociais e Serviço Social. Esse estudo procurou estabelecer um diálogo com o *Estado da Arte* anterior, que investigou a produção de pós-graduação brasileira exclusivamente da área da Educação, sobre o tema da juventude, entre 1986-1998².

²A primeira iniciativa de pesquisa conjunta, denominada *Estado do Conhecimento Juventude e Escolarização*, que enumerou e analisou a produção discente sobre juventude na pós-graduação em Educação data do ano de 2002, publicada pelo INEP, também foi coordenada por Sposito. No estudo mais recente, publicado no ano de 2009, os pesquisadores se preocuparam em apreender as temáticas mais pesquisadas no campo dos estudos sobre a juventude, bem como as principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas pelos discentes pós-graduandos nos estudos sobre a juventude e os jovens.

Conhecer a amplitude das pesquisas sobre juventude desenvolvidas em programas brasileiros de pós-graduação filiados às citadas áreas científicas permitiu-me melhor situar as questões do meu projeto de investigação. Especialmente fecundos para a minha pesquisa foram os resultados do balanço apresentados no capítulo 2, denominado “Juventude e Escola”, elaborado por Dayrell et al (2009). Neste capítulo, os autores analisam as produções acadêmicas produzidas no âmbito da temática à qual se refere o seu título, dividindo-as em sete subtemas³. O subtema com maior número de trabalhos foi significados atribuídos à escola e seus processos, temática similar à de minha pesquisa.

De forma geral, os autores sinalizam alguns ganhos com relação ao “Estado do Conhecimento” anterior (2002). Se os estudos da área da Educação do período 1986-1998 apresentavam uma tendência dominante – a de ver os alunos da educação básica apenas a partir dos estatutos de alunos ou estudantes –, no novo balanço, Dayrell et al (2009) verificaram que os autores das dissertações e teses analisadas levaram em conta as experiências que os estudantes formalizavam fora da escola; além disso, registraram a retomada de estudos sobre o tema da socialização (DAYRELL et al, 2009, p. 59).

Os mesmos autores, quando analisaram os trabalhos que se dedicaram ao tema dos significados que os jovens atribuem à escola e seus processos, identificaram que a maioria dos trabalhos se referia aos estudantes da etapa denominada ensino médio. Sobre o campo empírico das investigações, Dayrell et al (2009) registraram haver uma considerável diversificação, pois constataram a presença de estudos sobre classes populares e médias, com perspectivas teóricas distintas e com nível diferenciado de aprofundamento teórico-conceitual. Do conjunto das produções analisadas por esses autores, entendemos que duas das dissertações mais se aproximavam da minha pesquisa: o trabalho de Barbosa (1999), que investigou os sentidos da escola para jovens de classes médias na cidade do Rio de Janeiro, e o de Matos (2001), que envolveu jovens de escola pública e

³São eles: “1) indisciplina e violência da/na escola e juventude; 2) significados atribuídos à escola e seus processos; 3) programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos; 4) as relações sociais no cotidiano escolar; 5) sucesso e fracasso escolares; 6) identidades/subjetividades juvenis e escola; 7) culturas juvenis e escolar” (DAYRELL et al, 2009, p. 58).

particular, objetivando conhecer os sentidos que eles atribuíam à escola e à escolarização.

A partir daí, pude enxergar melhor o tema e os sujeitos com os quais trabalharia. Era hora de combinar de modo mais equilibrado os estatutos de socióloga, professora e pesquisadora e reconhecer que os alunos da escola particular que estava estudando eram também jovens, filhos de famílias de classe média, do meio urbano não metropolitano, portadores de desejos, expectativas e projetos.

Ao escolher a categoria social jovem para denominar os sujeitos da pesquisa, queremos assinalar o reconhecimento de dimensões e aspectos não escolares envolvidos na figura e nos processos de socialização dos alunos da escola estudada, aspectos que contribuem para os processos de socialização e subjetivação desses indivíduos.

Sposito e Galvão ressaltam a importância e a necessidade do reconhecimento das várias dimensões socioculturais em que os jovens estudantes estão imersos.

Se a experiência escolar desses novos alunos do ensino médio for investigada de modo mais profundo, será visível o contato com as múltiplas temporalidades por eles vividas no espaço de três anos. São tempos urgentes, porque são, para muitos jovens, os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer. O tempo escolar encerrado pode significar que se encerra, também, a possibilidade de ser jovem, para muitos. (SPOSITO e GALVÃO, 2004, p. 87)

Dayrell (2007) faz uma observação sobre os trabalhos acadêmicos acerca da juventude e corrobora as questões e proposições de Sposito e Galvão:

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).

A minha pesquisa assumiu, assim, uma perspectiva que procurou entender os estudantes entrelaçando o contexto macrossociológico e situações mais específicas ou, como resume Pais (2003, p. 22), “como a sociedade se

traduz na vida dos jovens”. Assim, nós nos propusemos a compreender a seguinte questão: quais os significados e os sentidos da escola e da escolarização para os estudantes do ensino médio, oriundos das classes médias urbanas de região não metropolitana? Consequentemente, o estudo também tangenciava questões como: qual(ais) sentido(s) tem a escola e a escolarização nos seus projetos de futuro? Que valores eles atribuem ao(s) saber(es) escolar(es)?

Quanto ao que entendemos por sentido, partilhamos da visão de Weber, segundo a qual os sentidos não se referem à gênese da ação, mas, sim, àquilo que é o objetivo visado nela, a sua finalidade. Os sentidos são subjetivamente elaborados e se manifestam por meio da conduta (ação social) dos indivíduos, no caso da pesquisa, os estudantes. Para Weber, a noção expressa

1. o sentido subjectivamente intentado de modo efectivo a) por um agente, num caso historicamente dado, ou b) por agentes, como média e de um modo aproximado numa determinada massa de casos (WEBER, 2010, p. 07)

Por fim, uma das singularidades do presente estudo era concentrar-se nas chamadas classes médias, a partir do que, pude buscar algumas das pesquisas na área. Nos domínios das ciências humanas e sociais brasileiras, só mais recentemente, pode-se verificar um interesse mais contínuo no que se refere à elaboração de pesquisas que visam compreender as relações que os jovens das classes médias, inseridos no mundo urbano ou rural, estabelecem com a escola.

Na área específica da Educação, Maria Alice Nogueira (2010, p. 214) sugere duas plausíveis explicações para a lacuna acima mencionada. A primeira diz respeito ao

(...) caráter um tanto quanto heterodoxo do objeto (classes médias), num contexto científico (internacional, mas, sobretudo nacional) que – por razões compreensíveis, embora sociologicamente insuficientes – priorizava (e ainda hoje prioriza) o estudo dos meios sociais menos favorecidos (Idem, ibid, p. 214).

A outra vincula-se ao “sentimento de arriscar, ao pisar em terreno lacunar e inseguro, a começar pela própria conceituação de “classe média”, sempre envolta em controvérsias decorrentes da sua situação intermediária na escala social e da acentuada heterogeneidade que marca sua composição interna” (Idem, *ibid*, p. 214).

Para tal autora (2010), no contexto brasileiro, a partir dos anos iniciais da década de 1990 e com mais vigor nos anos 2000, é possível perceber mudanças em tal cenário, pois foi possível constatar

O forte e rápido processo de expansão por que passa a classe média, tal como entendida pelos economistas. (...) Grupo cuja renda familiar mensal situa-se nos níveis “médios” (no sentido estatístico do termo) da distribuição de renda do país, cresceu de 43% para 52% da população, no período 2004-2008, como consequência da geração de empregos formais e de políticas de transferência de renda aos mais pobres (Idem, *ibid*, p. 215).

Bidou-Zachariasen (2004), em um artigo que define o que se pode chamar de classes médias – na França –, também relata a ausência de pesquisas com esse foco (classes médias) até a década de 1980 e afirma que, posteriormente, a visão classista acaba por prevalecer em muitos dos estudos. Como contraponto, a autora ressalta as pesquisas no Reino Unido, onde foram produzidos muitos trabalhos e debates que atravessam diversas áreas científicas (BIDOU-ZACHARIASEN, 2004, p. 119).

No diálogo com as investigações de enfoque semelhante, a nossa pesquisa assemelha-se aos trabalhos desenvolvidos em escolas públicas por autores como Villas (2009), Nogueira (2009) e Caierão (2008), mas dialoga mais proximamente com os resultados do estudo desenvolvido por Leite (2011) e Lelis (2005). Leite (2011) investigou as interações que jovens das classes médias estabeleceram com uma escola privada, confessional, situada na cidade de Belo Horizonte, MG. Uma das constatações que o autor faz é que a escola ocupa um lugar central na vida dos jovens.

De acordo com os jovens pesquisados, a sua grande preocupação, nessa fase de vida, baseia-se nas questões que envolvem o universo escolar. Essa constatação sugere que o processo de escolarização assume lugar privilegiado em sua vida (LEITE, 2011, p. 108).

A mesma pesquisa comprovou que os jovens das classes sociais médias pouco tempo dedicam (fora do período escolar) aos estudos – em média duas horas por dia e menos ainda aos finais de semana – sugerindo que a sua adesão à condição de aluno “(...) pode estar muito mais conectada aos cumprimentos de uma agenda escolar, do que propriamente a um comprometimento com o papel de estudante (LEITE, 2011, p. 109)”.

Lelis (2005) pesquisa o significado da experiência escolar para jovens das classes médias da sociedade em escola confessional, privada, da cidade do Rio de Janeiro. A autora trabalhou com alunos de uma 8ª série – último ano do ensino fundamental – por meio de observação e questionários. Ela destaca que, longe de decretar o ‘fim da escola’ ou simplesmente realizar só uma leitura significativa, as conclusões da sua pesquisa reforçam a necessidade de se conhecer melhor as subjetividades dos jovens e os novos processos de socialização atuais.

Diante dos ‘encontros’ iniciais com pesquisas de temática semelhante, foi possível fazer uma aproximação e aproveitar as contribuições de múltiplos autores e conceitos próprios aos domínios da Sociologia, porém, continuando a tangenciar aquele percurso inicial, que configura-se como uma síntese de dois movimentos – a produção de significados (e, portanto, associado a representações sociais) e a escolha de sentidos que orientam as condutas dos jovens no universo escolar.

No trabalho de campo, foram utilizados quatro procedimentos para a apreensão e registro das condutas diárias dos sujeitos da pesquisa e das redes de significados que eles elaboravam e reelaboravam no cotidiano escolar. O ‘quarteto’ foi composto por: observação (em sala de aula e em outros tempos e espaços escolares), questionário proposto aos jovens, escrita de narrativa (também elaborada pelos próprios estudantes) e análise de uma comunidade virtual dos estudantes do 1º ano do ensino médio e dos seus professores. A coleta de dados (no colégio Cecília Meireles⁴) se deu no segundo semestre de 2012 e em um retorno breve, em 2013, para rever algumas questões. Entende-

⁴ O nome da instituição é fictício para preservar a identidade do Colégio e dos jovens participantes da pesquisa.

se que cada um dos instrumentos tem a sua importância e complementa-se para compreender aspectos múltiplos dos sujeitos.

O meu primeiro obstáculo no campo foi a familiaridade que já possuía com o local da pesquisa, na condição de professora. Dubet (1997) em entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito⁵ relata a sua incursão em uma escola da periferia de Bourdeaux, na França, como professor das disciplinas de Geografia e História para alunos de cerca de 13/14 anos, um *cinquième* – denominação da série escolar após os cinco anos da escola elementar –, o que acredito que corresponda ao nosso 6º ano, ou antiga 5ª série, do ensino fundamental. Ele conta que escolheu dar aula nesta escola por um ano para compreender se, de fato, as reclamações e impressões que os professores traziam até ele estavam certas ou se eram exageradas demais.

No meu caso, era necessário fazer esse mergulho às avessas: deixar a condição de professora e observar a escola na condição de socióloga e pesquisadora.

Em alguns momentos, era difícil não chamar a atenção dos estudantes ou esquecer que o meu papel não era o de educadora e que tampouco poderia fazer suposições e conclusões apressadas a partir do que já conhecia a respeito de alguns jovens.

No percurso de pesquisa posterior, realizei a análise do material coletado, cujo referencial teórico será exposto no capítulo 1, onde discorro sobre os conceitos de juventude, jovem e classes médias e as relações destes com a educação escolar. Discuto a diversidade de pertencimentos, a convivência de elementos não escolares na escola, problematizando a ambiguidade entre ser jovem e ser aluno, especialmente na perspectiva da socialização nos tempos atuais.

No capítulo seguinte, para dar melhor visibilidade ao cenário da pesquisa, descrevo a cidade de São José do Rio Preto, o colégio Cecília Meireles e a sua posição no conjunto das escolas do município. Considerei importante demarcar as especificidades da cidade, bem como as dinâmicas de mercado e as escolhas que conformam a rede particular de ensino.

⁵ A entrevista foi publicada na Revista Brasileira de Educação.

No capítulo 3, apresento os jovens do colégio e as suas famílias, abordando os aspectos renda, consumo, lazer e o status de estudantes das classes médias. Procuro trazer à tona as suas falas e respostas dadas aos questionários, para explicitar os seus pertencimentos, a sua condição de classe e o modo como se relacionam com os sentidos da sua escolarização.

No capítulo 4, debruço-me sobre o cotidiano dos jovens na escola, buscando detalhar as interações no cotidiano escolar e compondo um “quebra-cabeça” de momentos em que podemos inferir a produção de sentidos sobre a escola e os seus processos de escolarização.

No capítulo 5, mostro os resultados sobre os sentidos que a escola e o processo de escolarização têm para esses jovens, a partir dos seus relatos, de excertos do grupo virtual⁶, de observações na escola e de dados do questionário. Os dados são apresentados de forma conjunta, porque procurei dialogar e estabelecer relações entre o que cada procedimento nos mostrou.

Como se estivesse diante de um prisma, um poliedro com diversas faces, procurei delinear o lugar da escola na experiência dos jovens e os sentidos desta instituição nos seus processos de socialização atuais.

⁶ Os dados do grupo virtual referem-se a um grupo da rede social Facebook e foram analisados do período que vai de 09/12 a 12/12, portanto, no mesmo período da observação na escola.

1.1 Aportes teóricos sobre a juventude, jovens, classes médias e processos de socialização na atualidade

Seria demais pedir que o ano não acabasse? Seria exagero meu ter medo do fim, ou será do começo longe de vocês? Seria demais pedir que nossa adolescência se eternize? Que as noites de pizza e tardes de filmes infantis nunca acabassem? Velho, amo vocês. Só acho que digo pouco demais isso enquanto o relógio corre atrás da gente. Vocês são as melhores amigas/irmãs que eu já tive muito obrigada pelas risadas pelos consolos por serem infantis junto comigo, obrigado por estarem ao meu lado. Proponho que esse seja o melhor de três. Esse ano tem que ser inesquecível! Vamos viver tudo que queremos viver, vamos comer o que queremos comer como se já não fizéssemos isso kk. Vamos ser crianças nos últimos momentos que nos resta pra ser. Vamos ser as melhores. Minhas gordonas sz @patiteixeira @brunamoraes⁷

Nos caminhos trilhados entre a leitura dos aportes teóricos e o trabalho de campo, foi possível encontrar um quadro de referências conceituais que permitisse compreender os sujeitos que vivenciam o ensino médio da escola pesquisada, além da categoria empírica de alunos/estudantes, entendendo-os simultaneamente como estudantes e indivíduos que também estão inseridos num determinado tempo da vida que tem marcos de sentido que se referem não apenas à idade, mas também às relações que estabelecem com o mundo adulto, às mudanças que ocorrem no corpo, à necessidade de fazer escolhas etc..

Margulis y Urresti (1996) partilham de um entendimento sobre o conceito de juventude vinculado a um tempo específico do ciclo da vida. Reconhecem que, comumente, estendemos a juventude como uma etapa da vida que combina a “madurez biológica con una relativa inmadurez social” (MARGULIS y URRESTI, 1996, p. 3). Contudo, os autores destacam que esta ‘estação da vida’ pode materializar-se de forma distinta, de acordo com as condições sociais, históricas e culturais nas quais os sujeitos estão imersos.

No caso da estudante que redigiu o texto da epígrafe do início deste capítulo, jovem aluna do 3º ano do ensino médio, este tempo é marcado por

⁷ O texto é da página pessoal de uma rede social (Facebook) de uma jovem do 3º ano do ensino médio. Os nomes originais foram substituídos por nomes fictícios. A redação do texto foi mantida tal como foi escrita pela jovem estudante (não foram feitas correções gramaticais).

urgências e nostalgia, pela possibilidade de poder desfrutar de algum tempo livre, quando ela faz referência às ‘tardes de filmes infantis’, por exemplo.

Los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que hace posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama juventud (MARGULIS y URRESTI, 1996, p. 5).

Essa característica da juventude é conceituada pelos autores como “moratória social”. Tal termo refere-se ao tempo concedido pelas gerações mais velhas para que o jovem estude, experimente, faça escolhas etc. sem, contudo, assumir determinadas responsabilidades. Além de sublinhar a moratória social, os autores a complementam com a “moratória vital” para compor as características do universo do tempo da juventude. Esta segunda está relacionada a uma espécie de “período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus (op. cit., p. 4). Diferentemente da moratória social, condição das classes médias e altas, a moratória vital é usufruída por todos os jovens, não importando a classe social a que pertençam ou as diferenças de gênero que tenham. Trata-se de um “capital temporal” que projeta para um tempo longínquo as questões e dilemas existenciais que afetam o mundo adulto:

De ahí la sensación de invulnerabilidad que suele caracterizar a los jóvenes, su sensación de seguridad: la muerte está lejos, es inverosímil, pertenece al mundo de los otros, a las generaciones que preceden en el tiempo, que están antes para cumplir con esa deuda biológica (MARGULIS y URRESTI, 1996, p. 6).

Os autores ressaltam ainda que a moratória social e a moratória vital não são vividas por todos os jovens da mesma forma, porque variam de acordo com o estrato social a que eles estão filiados e com as diferenças socioculturais e socioespaciais.

A juventude é vivenciada pela jovem autora do texto da epígrafe – e pelos demais sujeitos desta pesquisa – como um tempo de ambiguidades: o

‘tempo livre’ é perpassado por uma espécie de angústia e nostalgia diante das escolhas e dos ‘últimos momentos que tem para serem adolescentes’. Face às opções que devem ser realizadas, a estudante gostaria que a adolescência se eternizasse. Fabbrini e Melucci (1992), no livro *L’eta dell’ oro – adolescenti tra sogno e esperienza* tratam do medo e da angústia na hora de fazer as escolhas, pois:

L’ adolescenza è una sorta di specchio della concentrazione e dell’intensità, luogo del contrasto e del contrario. Qui anche la rabbia più sorda si può stemperare nel pianto e nella disperazione, l’impeto più incontrollabile può sciogliersi nell’abbandono. Sono concentrati in questa età gli snodi più significativi dell’esperienza umana, quegli stessi che incontriamo diluiti nell’arco della vita: Il dramma della scelta, la necessità di cambiare, la paura di farlo. Questa è forse una delle ragioni per cui l’adolescenza riceve oggi tanta attenzione e appare come rivelatrice di tendenze e orientamenti che riguardano la società nel suo insieme (FABBRINI e MELUCCI, 2004, p. 8).

Divididos entre as expectativas do mundo adulto e a nostalgia do tempo em que as responsabilidades sociais se restringem aos compromissos com a formação escolar e não escolar, os estudantes pesquisados oscilam entre a adesão e a fuga, transitam entre o presente e o futuro. A necessidade da mudança e o medo se entrecruzam, gestando uma profusão de possibilidades de escolha. No caso dos alunos do ensino médio da escola Cecília Meireles, o ‘peso’ que eles sentem, relativo às expectativas dos adultos que integram os universos familiar e escolar, é ainda maior, porque o tempo da moratória lhes foi concedido e há a suposição de que lhes foram garantidas uma educação básica de qualidade, em escolas privadas reconhecidas na cidade, e o momento do vestibular é uma espécie de ‘prova de fogo’ a que serão submetidos: espera-se que consigam ser aprovados para cursos concorridos das principais universidades públicas do país.

Muitas vezes, nós, adultos, não reconhecemos estas dimensões da adolescência, não conseguimos enxergar o jovem que habita e coexiste no aluno. Em vez de reconhecê-los como prismas, como um poliedro portador de diversas faces, elegemos uma das suas facetas – a de aluno –, sem perceber que obscurecemos as outras.

Dayrell (1996) escreve sobre a frequente dissociação – por parte de docentes ou instituições – entre a vida dos alunos e o conhecimento escolar e propõe que enxerguemos os jovens de uma forma que não esteja presa a estereótipos ou apenas a um estatuto que o jovem vivencia.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996, p. 140).

Este olhar é partilhado por outros pesquisadores da área da juventude, como Sposito (2003; 2011) e Dubet e Martuccelli (1998). Em um texto elaborado em 2003, Sposito cita Marie Duru-Bellat e Agnes Henriot-Van Zanten (1992), para destacar o fato de que “não se nasce aluno, alguém torna-se aluno” (SPOSITO, 2003, p. 218). Sendo assim, o estatuto e a identidade de aluno são construídos cotidianamente, nas malhas relacionais da escola e por meio do trabalho escolar, entre o que educadores esperam (em termos de ‘trabalho’ e tarefas escolares) e como os educandos agem, ressignificando a escola, os processos de escolarização, os seus desejos e necessidades juvenis.

Diante das referências acima, foi necessário repensar os sujeitos do estudo e compreendê-los a partir de outros atributos e pertencimentos. Eles deveriam ser compreendidos a partir de um duplo estatuto: o de serem simultaneamente estudantes e jovens. Também era preciso considerá-los a partir de outros pertencimentos, ou seja, estudantes-jovens, portadores de diversos estilos de vida, dotados de determinado capital cultural, filhos de famílias das classes médias urbanas e alunos de ensino médio de uma escola privada.

Procuramos uma concepção que permitisse situá-los como sujeitos que vivem uma determinada estação do ciclo vital, têm um posicionamento na estrutura socioeconômica, são representantes de uma geração, portadores de valores, saberes, práticas, necessidades e sonhos ou, como afirma Dayrell

(2006), são “sujeitos socioculturais” que realizam escolhas e, muitas vezes, informam valores por meio das suas condutas e comportamentos nas relações com o mundo adulto e com os pares, além de idealizarem projetos para o presente e para o futuro.

Caierão (2008) também entende os jovens como sujeitos sociais, rechaçando a visão de uma suposta universalidade biológica segundo a qual a juventude seria um período de crise e de conflitos como defendia o psicólogo norte-americano Stanley Hall na década de 1920. A autora cita o trabalho da antropóloga Margaret Mead com jovens da ilha de Samoa, no Oceano Pacífico, como uma confirmação da tese de que as questões culturais não são as mesmas para todos os jovens do mundo, visto que as jovens de Samoa não apresentavam crises ou conflitos próprios da adolescência em outros lugares.

Assim, a categoria sócio-histórica da juventude adquiriu centralidade no processo de condução da presente pesquisa. Como a imagem de um arco-íris, que agrega diversas cores, mas constitui uma especificidade própria, o conceito de juventude adotado aqui, reconhece uma condição singular dessa fase da vida, compartilhada por aqueles que a vivenciam, sem, no entanto, deixar de reconhecer as especificidades individuais dos educandos(as). Neste sentido, as categorias juventude e jovem têm significados distintos: a juventude é o matiz de tantos jovens; o jovem, por sua vez, é o sujeito que dá cor (vivencia, agregando diversas particularidades) a esse matiz.

Melucci (1992; 1997) define a adolescência como uma “estação da vida” na qual

[...] se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade. A adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial (MELUCCI, 1997, p. 8).

A adolescência inaugura a juventude, fase da vida vivida de forma diferenciada, marcada pelas expectativas que os adultos projetam sobre as escolhas e os comportamentos dos jovens e o que estes, de fato, desejam, querem e podem viver. Na relação que estabelecem com o mundo adulto e com os seus múltiplos espaços e tempos, os adolescentes delineiam a própria

identidade e organizam a vida em tempos tão conturbados, permeados por mudanças.

Para contextualizar as relações e pertencimentos que entram em jogo no tempo da juventude, é útil analisar as contribuições da sociologia clássica de Karl Mannheim⁸. Esse autor (1928) pode ser considerado um dos pioneiros no que se refere a uma compreensão da juventude a partir do conceito sociológico de geração.

Ao escrever *O problema das gerações*⁹, em 1928, Mannheim dialoga e critica dois enfoques teóricos sobre a questão (gerações) existentes até aquela data: a corrente positivista francesa e a corrente histórico-romântica alemã. Para ele, a maioria dos autores positivistas franceses, por exemplo, fixava em 30 anos o tempo de duração de uma geração, e isso reduzia a perspectiva do estudo das gerações a uma visão estritamente etária, biológica, evolucionista, sem atentar para a relevância dos aspectos sociais e históricos. É importante ressaltar que o autor não descarta a importância do fundamento biológico contido no conceito, mas assinala que

[...] el ritmo biológico se produce en el elemento del acontecer social; cuando se pasan completamente por alto esos estratos de formación y se intenta comprender todo directamente desde lo vital, se pierden, en el propio modo de plantear la solución del problema, todas las semillas fructíferas que tan favorable y prometedoramente estaban presentes al plantear la cuestión (MANNHEIM, 1993, p. 204).

O autor sublinha que a situação de classe e a situação geracional (a comunidade de pertencimento com anos de nascimento próximos) configuram-

⁸ Wivian Weller (2007), em um artigo que discute as contribuições de Mannheim para a sociologia da juventude, destaca que: “[...] ao invés de associar as gerações a um conceito de tempo externalizado e mecanicista, pautado por um princípio de linearidade, o pensamento histórico-romântico alemão se esforça por buscar no problema geracional uma contraproposta diante da linearidade do fluxo temporal da história” (WELLER, 2007, p.03)

⁹ Segundo Weller (2010), as versões para o português desse clássico trabalho de Karl Mannheim, “possuem algumas incompreensões ou distorções do texto original [em alemão], sobretudo no que diz respeito à tradução de alguns conceitos empregados por Mannheim. Esses problemas são resultantes da falta de rigor e de cuidado por parte dos tradutores da versão inglesa. Nesse sentido, se quisermos obter uma leitura mais próxima do texto em alemão e resgatar o sentido original de alguns termos que os tradutores da versão inglesa não souberam captar, é necessário recorrermos à versão espanhola do artigo publicado na *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, em 1993” (op. cit., p. 206). Essa é a versão do texto lida e usada na presente pesquisa.

se como elementos importantes nos estudos sociológicos geracionais, porque são características que se constituem como um terreno comum, um plano social marcado por pertenças que “(...) limitan a los individuos a determinado terreno de juego dentro del acontecer posible (...)” (Ibid, p. 209). Sendo assim, inseridos em um tecido social comum, isto é, vivendo sob os mesmos influxos de realidade, as gerações mais jovens são, também, produtoras de sentidos.

Além do que já foi exposto aqui, dialogamos com alguns aspectos deste autor, porque estudar a juventude sob a ótica das gerações permite compreender as relações que os jovens têm com a cultura e as instituições – a escola, principalmente. Permite, ainda, compreender como a cultura de um determinado tempo histórico atravessa ou enraíza-se no tecido social, manifestando-se na conduta, nos valores e sentidos partilhados pelos jovens. Partindo desse pressuposto, não há como considerar a juventude senão por meio da indagação dos seus valores e dos sentidos das suas ações e condutas, em um quadro histórico-social, e interligando, portanto, família, escola, grupo de pares e representações e situação de classe.

Assim, este estudo visa também dar uma contribuição a essa perspectiva de compreensão sociológica da juventude, uma vez que buscará apreender e analisar as relações entre os valores dos sujeitos pesquisados – especialmente no que concerne à escola –, a produção de significados e sentidos, as tramas (sociabilidades) no interior da escola e o conflito diário entre ser jovem e ser aluno, dialogando com autores como Mannheim, 1993; Pais, 1992; Margulis y Urresti, 1996; Fabbrini & Melucci, 1992; Melucci, 1997; Reguillo, 2000; Sposito, 2003, 2010; León, 2004; Dubet, 1996; Dayrell, 2007; Carrano, 2000; entre outros.

A sociologia clássica e a contemporânea convergem para o seguinte raciocínio: não se pode compreender a juventude como um grupo único ou homogêneo, desconsiderando diversidades e singularidades de cada situação, como alertam também Dubet (1996) e León (2005).

Para León (2005), a melhor forma de conceituar a juventude deve levar em conta o ciclo da vida associado às peculiaridades sociais, históricas e culturais nas quais o sujeito se insere. Ele (2005, p. 14) cita as autoras Abramo (1994) e Reguillo (2000), a fim de corroborar a sua perspectiva e sublinhar a importância deste olhar ‘multifocal’: “[...] para não cair na armadilha das

análises em juventude que nos deixam, de um lado, com sujeitos sem estrutura e, de outro, com estruturas sem sujeito” (REGUILLO, 2000, p. 45).

Ainda, é necessário um olhar multifacetado para sair de uma lógica unívoca que constrói um discurso sobre a juventude como um grupo social internamente homogêneo, em que os sujeitos são marcados pelo individualismo, egocentrismo e consumo irresponsável. Essa visão contribui para a construção e reprodução de estereótipos sobre os jovens e o aprofundamento do fosso entre gerações – fosso que impede a percepção, o (re)conhecimento mútuo e o diálogo entre os mais novos e os integrantes das gerações adultas.

Caierão (2008) trata dos muitos estereótipos construídos pelo mundo adulto sob a perspectiva da luta pelo poder e da imposição de uma ideologia dominante – a adulta –, cujo objetivo velado é desqualificar o jovem. Dentre as várias representações destes estereótipos, a autora se vale de escritos de Dayrell (2003), dentre outros autores, para destacar duas delas: “o jovem como ser desinteressado e/ou sem desejo e o jovem como ser não-produtivo” (CAIERÃO, 2008, p. 45). Estas visões permeiam o cotidiano de muitos estabelecimentos educacionais, cuja lógica institucional e o trabalho escolar são elaborados, muitas vezes, sem o devido conhecimento dos sujeitos juvenis que os frequentam. O tempo da juventude seria apenas o tempo do vir a ser. Metaforicamente, é possível associar esta visão corrente sobre a juventude a um das versões da mitologia grega acerca da criação do mundo. Segundo estes antigos povos, antes da criação do mar, terra e céu, tudo se resumia ao Caos – “uma informe e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas”¹⁰. Assim como os autores já citados, aqui não concebemos os jovens como uma massa homogênea, formada por sujeitos sem presente e inseridos num futuro virtual, mas, sim, entendemos juventude como uma “categoria social que não pode ser dissociada de outras condições materiais e históricas” (Margulis y Urresti, 2000). Segundo Melucci (1997), por exemplo, ser jovem nas sociedades complexas significa vivenciar diversas experiências de socialização, sociais e, ainda, temporais.

¹⁰ Sobre a mitologia da antiguidade, consultamos a obra *O Livro de Ouro da Mitologia – Histórias de Deuses e Heróis*, de Thomas Bulfinch. Tradução de David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Portanto, o que se apresenta como uma suposta desintegração (ou esvaziamento) dos valores tradicionais pode representar uma nova lógica impressa pela juventude – de forma efêmera ou duradoura, na tessitura social cotidiana (PAIS, 1999). Pais ainda faz uma associação dos valores com as eras geológicas terrestres para dizer que se há “longos períodos de deposição sedimentar estável” também ocorrem “movimentos orogênicos que fazem abalar a persistência dos valores mais arcaicos e consistentes” (op. cit., p. 37). Nesta comparação, as instituições sociais seriam os principais ambientes de deposição sedimentar. Neste caso, segundo o autor, vivemos um momento de orogenia. Nas geociências, as orogêneses são movimentos de curta duração (na escala geológica) que propiciam mudanças drásticas na crosta, como o surgimento de cadeias montanhosas.

Em alguns dos seus estudos sobre a sociedade portuguesa, Pais (1999) observa a constituição de novos processos socializadores: um exemplo seria quando os jovens iniciam/ensinam os pais com relação a vídeo, música, informática. Certos valores e condutas juvenis são incorporados ao mundo adulto, articulados com mudanças na sociedade. O autor ainda faz referência a um crescimento significativo das classes médias, cujos valores têm, cada vez menos, uma ‘identificação ideológica’, determinada por diversos fatores, dentre eles, a expectativa de mobilidade ascendente. Dentre os muitos dados que a pesquisa de Pais nos traz, podemos também destacar, por último, a mudança na natureza dos valores no interior do universo juvenil.

O que os orienta parece ser mais a ‘subjectividade’ (em prol de interesses e sentimentos próprios) do que uma ‘realidade exterior’ (subordinada a compromissos sociais ou forças coercitivas morais agindo sobre as maneiras de pensar e de agir, como dizia Durkheim). (PAIS, 1999, p. 48)

Atentamos, aqui, para o fato de que a ‘sociologia da juventude’ tem adquirido um movimento pendular, pois, segundo Pais (1990), num extremo, a sociologia busca conhecer os jovens pelo que têm de homogêneo e uniforme na fase da vida chamada de juventude; no outro, ela tem destacado tantas variáveis que conformam a vida dos jovens (classe, cultura e muitas outras) que já não faz sentido o uso do conceito juventude (PAIS, 1990, p. 140). O autor sugere que as perspectivas das gerações e de classe podem ajudar a

compreender os valores e sentidos que os jovens produzem na sua relação com o mundo adulto.

Por fim, voltamos à metáfora do arco-íris para dizer que a perspectiva desta pesquisa tem um olhar que agrega as variáveis históricas, sociais e culturais ao tempo de vida biológico que conforma estas variáveis. Curiosamente, para observar um arco-íris, é preciso estar entre o sol e a chuva: para conviver e compreender esta juventude, é preciso situar o olhar e esforçar-se para construir uma escuta sensível, sem necessariamente avaliar o presente com os olhos dos jovens que fomos ou que gostaríamos que eles fossem.

1.2 Sobre os conceitos de classes médias

A nossa pesquisa dialogou com indivíduos que são estudantes-jovens, filhos de famílias pertencentes a diferentes estratos das classes médias. Portanto, julgamos importante neste capítulo apresentar as referências conceituais de que lançamos mão para compreender aquela classe na estrutura social e melhor compreender os sujeitos do estudo.

Uma das referências sobre o conceito de classe média foi encontrada na sociologia de Max Weber (1977), autor que entende que a compreensão de tal classe não é redutível à esfera econômica da sociedade. Para ele, será a partir da articulação entre renda e cultura que se poderá caracterizar os jovens da pesquisa. A opção teórica de articular renda e cultura para compreender as classes sociais é adotada por Bourdieu, segundo Maria Alice Nogueira (1997), contrapondo-se à visão clássica que levava em conta apenas o capital econômico. Consideramos profícuo associar as abordagens de Weber (1977) e Bourdieu (2007), porque entendemos que, no tocante à conceituação de classes sociais, as duas apresentam semelhanças e são complementares.

Max Weber (1977, p. 63) define uma classe social como um “grupo de pessoas que se encontra na mesma situação de classe”. A situação de classe, por sua vez, é definida como sendo:

[...] a oportunidade típica de um suprimento de bens, condições exteriores de vida, e experiências pessoais, na medida em que

essa oportunidade é determinada pelo volume e tipo de poder, ou por sua ausência, de dispor de bens ou habilidades em benefício de rendimentos em uma dada ordem econômica (WEBER, 1977, loc. cit.).

Ou seja, conforme a visão weberiana, as classes são definidas, de modo geral, pelo montante da renda, sem, no entanto, excluir as suas dimensões sociais e políticas. De acordo com Weber, as categorias “propriedade” e “ausência de propriedade” podem ser a demarcação inicial para definir as situações de classe, mas não isso é o suficiente para compreender as complexas relações sociais. Se tais categorias são o ponto de partida para definir as situações de classe, haverá situações muito diversas que constituem o que podemos chamar de classe média.

No interior dessas categorias, entretanto, as situações de classe voltam a se diferenciar: por um lado, de acordo com o tipo de propriedade que é utilizável para retornos e, por outro lado, de acordo com o tipo de serviços que podem ser oferecidos no mercado (Ibid, p. 64).

O autor vai além e considera que as estratificações das sociedades envolvem mais duas dimensões: o *status* e o partido. Vamos aqui privilegiar a dimensão *status*¹¹, que consideramos importante para diferenciar as classes médias.

Com o desenvolvimento das sociedades complexas, tornam-se símbolos de *status* a moradia, o modo de vestir, a posse de determinados bens de consumo não duráveis etc. (GIDDENS, 2002, p. 236). As variações do *status* não dependem exclusivamente da renda. A posse de riquezas, nem sempre, garante *status*. Isto pode ser percebido na sociedade brasileira atual, em locais de disputa entre o poder “tradicional” e os novos ricos, que, muitas vezes, são detentores de propriedades, mas vistos com desdém ou com ironia pelas chamadas famílias tradicionais, empobrecidas, porém detentoras de um sobrenome reconhecido socialmente. Isto é, a estratificação social é atravessada por uma dinâmica que agrega elementos objetivos (renda) e subjetivos (honra, prestígio, reconhecimento).

¹¹ Weber define como “situação de *status*” “[...] todo componente típico do destino dos homens determinado por uma estimativa social específica, positiva ou negativa, de honra” (WEBER, 1977, p. 71)

Maria Alice Nogueira (1997) lembra a importância da noção do *habitus*¹², em Bourdieu, para que se possa acrescentar à noção de classe as relações de produção cultural. A autora argumenta que as formas como se desfruta dos bens – que são materiais – geram diferenças no plano do simbólico e vão criar os estilos de vida. Citando Bourdieu, ela observa que “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1983, p. 82 apud MARIA ALICE NOGUEIRA, 1997, p. 111).

Os jovens por nós pesquisados cultivam certos estilos de vida da classe média, que são exibidos com orgulho no Colégio Cecília Meireles: sempre têm em mãos os modelos mais recentes de celulares, frequentam festas cujos ingressos não têm preços populares, não economizam com as roupas e sapatos considerados ‘de grife’, viajam com a família pelo menos uma vez por ano e vão frequentemente aos shoppings. Tais diferenciações e estilos de vida convergem para as teorias de Weber e Bourdieu sobre as classes sociais, que reconhecem a dimensão do simbólico e demarcam um campo de pesquisa.

Mills (1976), no livro *A nova classe média*, estabelece várias distinções para defender a vertente weberiana sobre a existência das classes médias e da emergência de uma classe média de um novo tipo na sociedade norte-americana na segunda metade do século XX. Ao citar o universo dos ‘colarinhos brancos’ – oriundos de ocupações burocráticas, ligadas ao aumento das tarefas do governo ou *staff* de empresas privadas –, Mills observa como estes trabalhadores não eram tão independentes como os agricultores ou confiantes quanto os homens de negócios (MILLS, 1976, p. 14). Temos o exemplo de uma classe com uma situação econômica e social composta por ambiguidades e que, por isso, não pode ser qualificada simplesmente como burguesa ou trabalhadora. Um exemplo dessa ambiguidade “pode ser que esteja no nível mais baixo da escala social, mas tem ao mesmo tempo, o aspecto tranquilizador da classe média” (MILLS, 1976, p.14).

¹² O *habitus* é definido por Bourdieu como um sistema de disposições para agir pensar, sentir, que expressa as estruturas sociais externas das quais ele se origina.

O autor admite que a classe média pode até se aproximar do universo dos proletários, mas a situação que vivenciam na estrutura social não é coerente com a proletarização prevista por Marx, pois as mudanças ocorreram de tal modo que os operários tivessem a sua condição elevada (Ibid, p. 317).

O livro de Mills data dos anos de 1950, mas julgamos conveniente trazê-lo à discussão, porque podemos estabelecer uma comparação do que é apresentado nele com o nosso país no que se refere à formação e expansão das chamadas classes médias. No Brasil, Guerra et al (2006) assinalam que foi também na década de 1950 que aconteceu a expansão da classe média, sobretudo porque contingentes significativos de brasileiros estavam inseridos em ocupações socioprofissionais qualificadas, tanto no setor industrial-urbano quanto na burocracia de aparelhos de Estado. Com a vinda de transnacionais, tais empresas passam a requerer mão de obra qualificada, com funcionários que tivessem ensino médio e mesmo o ensino superior. Aí a classe média consegue boas colocações no mercado e salários mais altos do que o dos operários.

Os autores ainda sublinham o fato de que o monopólio do acesso à educação média e superior, aliado às políticas econômicas do período de governos militares, favoreceu, de forma significativa, o “(...) avanço geral da classe média assalariada urbana no Brasil” (GUERRA et al., 2006, p. 32).

A década de 1990 quebrou esse tipo de expansão porque é caracterizada por uma reordenação do mercado de trabalho em que são ceifados os tradicionais empregos da indústria e ganham força trabalhos autônomos como o de consultores e especialistas, dentre tantas profissões marcadas por vínculos empregatícios menos claros. Sendo assim, o Brasil experimenta uma situação ambígua, pois ocorreu aqui

[...] um misto de desassalariamento de postos de trabalho de classe média e expansão de micro e pequenos empreendimentos, o que aponta para a recuperação do peso da classe média proprietária e detentora de reduzidos meios de produção. É por conta disso que a década de 1990 marca o rompimento do padrão de reprodução da classe média assalariada. Ganha maior ênfase o conjunto de ocupações vinculadas à existência de algum meio de produção e a posse de propriedade privada, como no caso dos micros e pequenos negócios (escritórios, consultorias, micro e pequenas

empresas) ou de atividades autônomas (GUERRA et al, 2006, p. 32).

A partir das referências acima, podemos inferir que as famílias dos jovens estudantes do colégio Cecília Meireles têm as suas raízes fincadas nessa conjuntura histórica, pois muitos dos chefes de família daqueles estudantes são proprietários de pequenas empresas, – industriais ou do setor de serviços –, trabalhadores por conta própria ou profissionais qualificados inseridos na burocracia do Estado, dentistas, professores, militares etc.

Visão um tanto divergente é apresentada por Souza e Lamounier (2010) e Neri (2002), que, em vez de ressaltarem a difícil adequação ao mercado, destacam a estabilidade econômica como propulsora da emergência das classes médias mais recentemente. Fruto de um período em que o Brasil conseguiu o controle sobre a inflação e a estabilidade econômica, essa classe é composta, grosso modo, por famílias que aumentaram o seu poder de compra, especialmente favorecidos pela diminuição do desemprego e pela maior oferta de crédito (SOUZA e LAMOUNIER, 2010).

Não pretendo discutir qual das análises seria mais adequada ao Brasil, mas apontar para a convergência dos autores: ambos apontam a década de 1990 como ponto importante na trajetória das classes médias e reconhecem que, além da visão classista, o plano simbólico também dá forma aos seus integrantes. Guerra et al (2006) cita, por exemplo, a ideologia do repúdio ao Estado e às políticas assistencialistas como uma consequência dos infortúnios a que foram submetidos. Souza e Lamounier (2010) citam a questão da afirmação por meio da ostentação e consumo para demarcar o seu *status* na sociedade.

No início do ano de 2013, tive a oportunidade de observar uma discussão entre pais de alunos do último ano do ensino fundamental do Cecília Meireles e a direção da escola sobre a questão apresentada a seguir. Esta situação é apresentada porque acreditamos que seja um bom exemplo para explicitar como questões advindas do plano cultural contribuem para identificar integrantes situados em diferentes estratos da classe média riopretense.

O colégio Cecília Meireles não realiza a cerimônia de formatura ao término do ensino fundamental. Em seu lugar, há uma festa, chamada pela

escola de “confraternização”, que reúne apenas alunos, professores, coordenação e direção do estabelecimento de ensino, sem formalidades. A festa acontece no fim do mês de novembro, e os alunos custeiam a sua participação.

No ano de 2013, houve um questionamento do costume por parte de alguns pais que gostariam de participar da festa e pediram explicações à direção sobre o porquê de não se fazer uma cerimônia formal, com missa, colação de grau, paraninfos etc. A direção respondeu-lhes que, hoje em dia, a conclusão do ensino fundamental não significa muita coisa, visto que as exigências do mercado de trabalho são cada vez maiores e que, portanto, a escola não faria cerimônias deste tipo. Alguns pais ficaram visivelmente contrariados, mas não houve articulação suficiente para mudar a deliberação da escola.

Este fato parece algo sem importância, se visto isoladamente, mas pode ser um indicativo de que, para uma parcela de pais e mães da classe média, o fato de os filhos concluírem determinadas etapas da educação básica – inclusive a educação infantil e o ensino fundamental, sobretudo em escolas privadas – é ainda um sinal de distinção. Embora a situação se refira ao ensino fundamental, o utilizamos aqui como uma possibilidade para começarmos a pensar sobre os sentidos da escolarização que norteiam as classes médias com as quais trabalhamos. Para as famílias citadas, o término de uma etapa tem a função de demarcar um novo *status*, de assinalar o seu reconhecimento perante a sociedade, de modo geral. São esses alguns dos sentidos que parecem se materializar para uma parcela de pais.

Há, atualmente, um debate sobre as classes médias no Brasil que ganha novo fôlego diante das alterações que vêm ocorrendo na estrutura socioeconômica da nossa sociedade. Exemplos da repercussão desse debate nas Ciências Sociais e Ciências Sociais Aplicadas podem ser identificados em trabalhos como os de Jessé de Souza (2012), *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?*; o de Marcio Pochmann (2012), *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*; e o trabalho de Amaury de Souza e Bolivar Lamounier (2010), *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*.

De acordo com Amaury de Souza e Bolivar Lamounier (2010), o Brasil, acostumado a ser qualificado como país do futuro, vê o futuro assumir a forma da tão esperada mobilidade social e poder de compra, pelo menos para alguns setores da sociedade. Souza e Lamounier apresentam dados que comprovam a proporção da classe média no Brasil: segundo dados do Centro de Desenvolvimento Global Nancy Byrdsal¹³, esta classe corresponde a 30% da população brasileira, dados muito próximos de outros países: o México, com 29%; a China, com 31%; e a Argentina, com 34% (SOUZA e LAMOUNIER, 2010, p. 2).

Com relação a uma definição subjetiva da classe média atual no Brasil, de forma geral, Souza e Lamounier afirmam:

Sem atribuir-lhe o rigor da ideia de 'consciência de classe', podemos também considerar que o conceito de classe envolve uma ideia de valores, atitudes, crenças e estilos de vida. Sempre frisando que os conteúdos de tais valores ou crenças devem ser pesquisados empiricamente, pode-se argumentar que a definição econômica de classe média muda ao longo do tempo. O que tende a ser estável são os significados morais e culturais da vida de classe média. Nas democracias contemporâneas, ser de classe média significa valorizar a competição e o mérito, o respeito à liberdade individual e a igualdade perante a lei. Mais democrática e aberta a processos graduais de mudança, a classe média também tende a ser mais avessa a riscos e a reagir conservadoramente sempre que sente ameaçada. (SOUZA e LAMOUNIER, 2010, p. 16 -17)

Consideramos os jovens do Colégio Cecília Meireles, situado na cidade de São José do Rio Preto, uma próspera cidade média do noroeste paulista, como pertencentes aos estratos médios da sociedade, a partir de alguns critérios objetivos de classe: escolarização, renda e consumo de bens duráveis e, ainda, a partir de uma perspectiva simbólica, que engloba estilos de vida, valores etc..

É necessário reconhecer ainda que, dentre as chamadas classes médias, há muitas distinções a fazer. Nogueira (2010) destaca que as

¹³ O **Centro para o Desenvolvimento Global (CDG)** (em inglês, **Center for Global Development**) é um grupo econômico sem fins lucrativos baseado em Washington, DC, que se concentra no desenvolvimento internacional. Foi fundado em novembro de 2001 pelos ex-oficiais estadunidenses Edward W. Scott, diretor do Instituto Peterson para Economia Internacional, Fred C. Bergsten, e Nancy Birdsall. Birdsall, a ex-vice-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento e ex-diretora do Departamento de Pesquisa Política do Banco Mundial, tornou-se a primeira presidente do Centro.

diferenciações estabelecidas por Bourdieu (2007), em “pequena burguesia tradicional” (ou “em declínio”), “pequena burguesia de execução” e “nova pequena burguesia” já não são suficientes para entender a complexa hierarquia atual. Segundo a autora, há três distinções principais: autores ingleses como Power et al (2003) estabelecem critérios como o campo de produção – se os pais trabalham no setor privado ou público –; a atividade profissional – se ela funda-se na produção de bens materiais ou simbólicos; e, por fim, o tipo de recurso sobre o qual se assenta a atividade profissional (porque aqueles pais que trabalham em atividades liberais confiam mais no capital cultural, por exemplo). Van Zanten (2007) também faz uso do setor de emprego como um divisor de águas: os profissionais do setor público são detentores de um capital cultural maior, e os do setor privado são detentores de um capital econômico. Ball (2003), por sua vez, alega que as divisões nítidas entre as classes médias erodiram e não é possível estabelecer diferenciações claras entre elas.

Pretendemos, aqui, associar a perspectiva de consumo e renda à questão simbólica, para dar mais visibilidade aos sujeitos e delinear melhor um cenário que muitos têm caracterizado como as novas classes médias. Não é o nosso objetivo aqui discorrer se existe, de fato, uma nova classe média no Brasil, até mesmo porque esse debate demandaria um esforço bibliográfico muito maior e nos desviaria do nosso objetivo central, que é o de investigar os sentidos e significados da escola para os jovens das classes médias. Por isso, situamos o debate, mas não iremos nos aprofundar nesta questão.

Cientes desse universo bastante desafiador, prosseguimos com vistas a apreender os sentidos que os jovens das classes médias atribuem à escola e aos processos de escolarização. O desenvolvimento da pesquisa voltou-se para o esforço de combinar diversas estratégias para compreender os sentidos das ações dos jovens estudantes pesquisados. Segundo Weber, ao investigar os sentidos de uma ação social, “(...) os elementos compreensíveis e não compreensíveis de um processo estão, muitas vezes, mesclados e conexos (WEBER, 2010, p. 8)”. Sendo assim, apresentamos a seguir, os processos de escolarização contemporâneos, as particularidades da escolarização das camadas médias e altas e os percursos metodológicos para tal empreitada.

1.3 Os processos de socialização escolar e as classes médias

Para compreender os estudantes desta investigação, as relações que eles estabelecem com a escola e a escolarização e os sentidos que atribuem à instituição e ao processo socializador, é importante discorrer brevemente sobre os modos como determinados autores têm compreendido esta dimensão da vida societária na contemporaneidade, considerando a posição social das classes médias.

De forma mais geral, a socialização pode ser concebida como a construção de um ser social. Para Durkheim, por exemplo, esta é a obra da educação em geral: “(...) transmitir as atitudes que supõe a vida social do homem” (DURKHEIM, 2007, p. 15). Esta seria, inclusive, a principal finalidade da educação, entendida, como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (DURKHEIM, 2007, p. 53):

[...] a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração. Em cada um de nós, podemos dizê-lo, existem dois seres que, apesar de apenas poderem ser separáveis por abstracção, não deixam de ser distintos. Um é feito de todos os estados mentais que apenas se ligam a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que podemos chamar o ser individual. O outro é um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte: as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões colectivas de todo o gênero. O seu conjunto forma o ser social. Constituir este ser em cada um de nós, tal é o fim da educação” (DURKHEIM, 2007, p. 53).

Testemunha do seu tempo, Durkheim viveu a constituição do ensino laico na escola republicana francesa e o desenvolvimento das ciências humanas no mundo moderno. Se, antes, a socialização se dava apenas na esfera privada (família), agora a socialização se dá no ambiente escolar. A escola, para Durkheim, é a instituição responsável por civilizar a criança, transmitir os valores que a geração adulta concebe como importantes para uma sociedade e propagar os saberes necessários para a inserção dos jovens no mundo.

Mais tarde – século XX –, a concepção de socialização torna-se, nos dizeres de Dubet e Martuccelli (1997, p. 245), “desencantada e crítica”: “a

socialização é vista como uma forma de programação individual que assegura a reprodução da ordem social por meio de uma harmonização das práticas e das posições” (Dubet e Martuccelli, 1997, p. 245). Para autores como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Louis Althusser, a instituição escolar reproduz as desigualdades sociais e culturais e, portanto, promove, mais do que uma adequação do indivíduo, ela gesta um verdadeiro condicionamento dos indivíduos. No interior desta visão, a escola é concebida, portanto, como “aparelho” de reprodução social e da cultura dominante, isto é, uma estratégia pela qual ocorre a dominação de uma classe sobre outra. Dubet e Martuccelli (1997) assinalam, contudo, que há algo em comum entre as duas concepções clássicas de socialização – “a da mão direita e a da mão esquerda”: em ambas o indivíduo “(...) é definido pela internalização de normas e de disposições comuns à sociedade ou a uma classe social” (Dubet e Martuccelli, 1997, p. 245).

Na contemporaneidade, Dubet (1998) observa que a noção de socialização não pode mais ser concebida como proposta por Durkheim, uma vez que hoje os atores estão diante de uma grande gama de orientações e possibilidades e são obrigados a escolher e a constituir por si mesmos o sentido da sua experiência (DUBET, 1998, p. 29). Portanto, os processos de socialização atuais já não têm uma centralidade única, são diversos e heterogêneos, dão-se em diversas esferas, e não mais apenas na família e na escola.

Dubet e Martuccelli (1997) associam os novos processos de socialização também 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 da sociedade à qual pertencem e onde atuam. Os autores assinalam ainda que tal concepção de socialização não significa um “corte radical entre o ator e o sistema” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 261), visto que, embora construam a sua própria experiência, os indivíduos partem de um “material cultural e social que não lhes pertence” (op. cit., p. 261).

Neste jogo de relações em que se dá a socialização dos mais novos, a escola é vista como uma instituição plural, não apenas como um dos pólos de uma hierarquia fechada, mas como um dos fios que compõem o processo socializador: “essa representação da escola e da socialização renuncia a todo princípio de unidade, quer se trate dos valores da dominação ou do mercado” (op. cit., p. 261).

Setton (2009) também atribui uma noção mais ampla ao conceito de socialização¹⁴, dialogando com Dubet e Martuccelli, entre outros teóricos que produziram reflexões sobre a socialização dos integrantes das novas gerações. A autora argumenta ser mais profícuo utilizar o conceito de “homem plural”, de Bernard Lahire (2002), do que a teoria do *habitus*, de Pierre Bourdieu. O homem contemporâneo pertence e age em diversas esferas simultaneamente, nas quais coexistem valores e princípios, muitas vezes, contraditórios (SETTON, 2009, p. 300), portanto, não há um *habitus* unitário e coerente capaz de contemplar de uma só vez a socialização do indivíduo na atualidade. 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)

Esse “*habitus* híbrido” é compreendido como resultado das diversas instâncias socializadoras nas quais os indivíduos transitam: família, escola, grupos religiosos, mídias, entre outras.

Por isso, ressaltamos a importância da investigação sobre quais valores¹⁵ formam esse “*habitus* híbrido” sugerido por Setton, de como eles

¹⁴ A autora concebe a socialização como o processo de construção de um ser social que 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, p. 297).

¹⁵ Aqui o sentido de valores refere-se a crenças (mais organizadas e duradouras) que se traduzem em preferências, atitudes e comportamentos. Essa definição é de José Machado Pais, em *Gerações e valores na sociedade portuguesa*, p. 19 e 20. O autor relativiza o

orientam a conduta e a atribuição de sentidos dos jovens estudantes das classes médias e de que relações estabelecem com a escola, em especial com o Colégio Cecília Meireles. Os sentidos da escola e da escolarização podem combinar diversas lógicas.

Na mesma chave analítica, para Dubet (1996), a instituição escolar não é mais o único espaço-tempo socializador capaz de contribuir para a construção de referências (conhecimento) ou modelo de conduta (cultura, valores, opiniões, sentidos, significados) para os jovens. O autor vai ainda mais longe e assinala, que, no caso francês, a escola passa por um processo de diluição ou enfraquecimento do seu sentido e de sua função social clássicos. Neste momento histórico, a instituição escolar vê-se enredada e tendo que dar conta de muitos papéis, como a socialização, a educação para o mundo do trabalho, o desenvolvimento da personalidade dos mais novos sem, no entanto, corresponder a nenhuma dessas funções. Por isso, a escola desestabilizou-se.

[...] enfim, a escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil. É, em todo caso, uma característica do modelo francês que não oferece um verdadeiro enquadramento da vida juvenil e que, também, não consegue fixá-la fora de seus muros. Desde o ginásio (collège), a tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar. (DUBET, 1998, p. 28)

Tal processo – a “desinstitucionalização” – (DUBET, 1996) não estaria finalizado e ainda segue um curso diferenciado, dependendo das classes sociais que estão inseridas em uma instituição. No caso das classes médias, certo utilitarismo e a pressão para o êxito começam a enfraquecer o modelo institucional clássico de escola. Aqui devemos lembrar que Dubet refere-se ao modelo instituído de escola republicana francesa e, no caso do Brasil, podemos estabelecer aí diversas clivagens, a começar pela nossa recente redemocratização e conquista do direito de escolaridade básica para todos (Constituição de 1988). Esta discussão será retomada no capítulo 5, quando

conceito, alertando-nos para a dificuldade que se tem em pesquisar (concretamente) os valores de uma sociedade ou época.

apresentaremos os resultados da pesquisa e, portanto, a validade (no caso dos jovens pesquisados) da tese da “desinstitucionalização” (Idem, 1996).

Sabe-se que a escolarização sempre foi uma marca do *status* das classes médias. Romanelli (1995) e Nogueira (2008; 2010) afirmam que há um grande esforço dessas classes para garantir a escolarização dos seus filhos.

No caso dos jovens do Colégio Cecília Meireles, a adesão normativa à escola como uma forma de garantia de emprego ou de um futuro confortável existe, pelo menos inicialmente, como prática discursiva. Se, como já foi dito acima, a maioria dos estudantes desta escola (58 dos 63 participantes da pesquisa) não trabalha para priorizar os estudos ou têm pais que os impelem a apenas estudar, podemos interpretar tais respostas como um indicativo de que um dos valores da referida classe média ainda é garantir a escolarização dos seus herdeiros.

Os estudos de Nogueira (2008; 2010) mostram que a socialização e os projetos de educação desse estrato social não incluem somente a transmissão do capital cultural aos filhos, mas envolve também o acompanhamento intenso de deveres de casa e, ainda, a valorização de atividades extracurriculares, como o aprendizado de língua estrangeira, reforço escolar e outras. A autora concluiu que, em classes médias altamente intelectualizadas do Brasil, há uma combinação de diversas lógicas de ação para garantir a plena educação dos filhos.

Estratégias de excelência, por parte dos pais ou do próprio jovem, foram detectadas no que concerne à escolha dos estabelecimentos de ensino, à utilização do capital de informações sobre o sistema educativo, às formas de gestão da carreira escolar, ao investimento do capital social e profissional paterno, às estadias no exterior. Fizeram-se ver escolaridades no decurso das quais pouco espaço se deixa ao acaso; em que a antecipação e a previdência primam sobre a correção dos desvios; em que a formação intelectual e a preparação para a autonomia tem precedência sobre a formação profissional e a relação pragmática com o conhecimento (NOGUEIRA, 2008, p. 151).

Ressalta-se que ela relativiza um pouco a questão do sucesso escolar completo destas classes médias intelectualizadas informando que estudos

recentes mostram que também há percursos de fracassos ou acidentes em percursos escolares de jovens oriundos de meios sociais mais favorecidos¹⁶.

Ainda sobre as atuais estratégias dos pais pertencentes às classes médias para maximizar o sucesso dos filhos, Nogueira (2008) chama a atenção para a configuração de um modelo de educação que prima muito mais pelos esforços e estratégias da família do que pelo mérito escolar. O autor Phillip Brow (2003) cunhou a expressão “parentocracia” para definir este tipo de procedimento no seu país: o Reino Unido. Contudo, Van Zanten e Nogueira acreditam que o modelo parecer ter pertinência para explicar processos semelhantes em países como a França, o Brasil e o Japão. A segunda autora utiliza a seguinte citação para definir a *parentocracia*:

Os pais tentam redirecionar os destinos determinados pelos resultados escolares (com aulas particulares, por exemplo) e se submetem cada vez menos à lógica da instituição escolar (eles fazem de tudo para que seus filhos frequentem a melhor escola). É isso a parentocracia. Ela significa que a escola sofre a concorrência das estratégias dos pais (Van Zanten & Darchy-Koechlin, 2005b, p. 18 apud NOGUEIRA, 2010, p. 224).

Ela ainda afirma que este tipo de estratégia – *parentocracia* – não é propriamente uma novidade do Brasil, onde as lógicas de mercado, recursos culturais e vantagens sociais e econômicas convivem nos sistemas de ensino (Ibid., 2010, p. 224).

A escolarização continua, portanto, a ser uma marca das classes médias, embora agora novas configurações estejam ganhando campo, num tempo marcado por mutações na esfera do trabalho e das lógicas de mercado cada vez mais competitivas. É claro que também precisamos admitir que, dentro do discurso da classe média de que a educação escolar é imprescindível e prioritária para os seus filhos, há diversas possibilidades de adesão à lógica escolar e aos processos de escolarização, dependendo do grupo social estudado.

¹⁶ Nogueira (2004) já apontava evidências neste sentido em um artigo denominado “Favorecimento econômico e excelência escolar – um mito em questão”, que é resultado de um trabalho em que a autora entrevistou 25 famílias de médios e grandes empresários de Minas Gerais, para conhecer as histórias escolares dos jovens herdeiros.

No caso do colégio Cecília Meireles, parece-nos que os jovens são, ao menos preliminarmente, detentores de um capital econômico que se sobressai muito mais do que o cultural. Em uma das aulas assistidas para este estudo, um aluno do 3º ano do ensino médio perguntou à professora da disciplina de História o significado da palavra “censura”. É claro que poderíamos associar a dúvida do estudante a outras situações ou causas, porém, sem excluí-las por completo, acreditamos que a relação dos alunos com uma cultura mais erudita se dá por intermédio da escola.

Ao ouvir algumas das falas dos estudantes – quando reclamavam dos conteúdos e excesso de teoria desenvolvidos nas aulas –, também cabe a pergunta: podemos dizer que os jovens participantes da pesquisa desenvolvem com a escola e o conhecimento uma relação muito mais utilitarista (CHARLOT, 2001) se só aqueles saberes “úteis” no dia a dia são legitimados? Por fim, ao longo dos capítulos, poderemos discutir melhor os resultados, compreendendo como se formam os sentidos da escola e dos seus processos de escolarização.

1.4 Os caminhos metodológicos percorridos

A escolha teórica de autores mais atuais da sociologia, como Dubet (1994), Dubet e Martuccelli (1997), Sposito (2003; 2009), Pais (2003), Dayrell (2009) e outros, para este estudo justifica-se porque estes concebem as condutas sociais não mais como simples dispositivos que são interiorizados por meio da socialização eficaz dos indivíduos, como na sociologia clássica de Durkheim (1978).

Como já foi dito aqui, partilhamos da perspectiva comum à maioria dos trabalhos recentes sobre juventude. Voltamos o nosso olhar para os jovens, entretanto, eles estão inseridos em um contexto histórico social e agem, fazem escolhas, dentro das suas possibilidades, condições de classe, valores etc.. A própria noção de experiência não está assentada apenas na combinação subjetiva das ações e escolhas feitas pelos indivíduos, porém se inscreve na “objectividade” do sistema social (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 139). Esta objetividade refere-se, por exemplo, aos elementos do sistema social que

[...] não pertencem ao actor, mas que lhe são dados, que preexistem a ele ou lhe são impostos por meio de uma cultura,

das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação (op. cit., p.139).

Portanto, neste eixo teórico epistemológico, queremos compreender as escolhas e valores dos jovens na escola e na sua relação com a escolarização, sem dissociar isto dos modelos culturais nos quais os sujeitos estão inseridos, e, sobretudo, entender como se constrói a experiência cotidiana destes estudantes no espaço escolar. Pais (1999), em um trabalho que investiga os valores da juventude portuguesa, procura compreendê-los (os valores dos jovens) com relação às mudanças que ocorrem na sociedade de forma geral. O fato de os jovens morarem por mais tempo na casa dos pais não é resultado apenas de uma escolha de cunho psicológico, mas a estarem inscritos em uma época em que o mercado de trabalho se tornou mais seletivo e o *Welfare State* se encontra em xeque. Tais transformações sociais dão lugar, portanto, a novas formas de solidariedade intergeracional (PAIS, 1999, p. 37).

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, com apenas um procedimento de cunho quantitativo: o questionário. Não temos a pretensão de representar todo o universo juvenil das classes médias, mas de aprofundar a nossa investigação em torno de um universo específico, utilizando vários instrumentos metodológicos.

Zaia Brandão, em um artigo denominado “Entre questionários e entrevistas”, cita Bourdieu (1989), para destacar que “monismo metodológico”, muitas vezes, é fruto da “arrogância da ignorância”: escolhe-se uma metodologia por não saber trabalhar com outra (BRANDÃO, 2000, p. 173). Partilhamos da perspectiva desta autora, segundo a qual um método não se opõe necessariamente a outro, mas deve ser escolhido por ser capaz de apreender o campo pesquisado, na expectativa de minimizar a ignorância e aliar instrumentos que possibilitem esmiuçar o universo da pesquisa.

A seguir, serão elencados os procedimentos metodológicos e ferramentas adotados neste estudo: a observação; questionário; narrativas; análise de grupo virtual, apresentando as justificativas para as escolhas.

Observação: Goode (1968) já chamava a atenção para o fato de que a observação é, ao mesmo tempo, a mais antiga e a mais moderna técnica de pesquisa. O autor exemplifica a postura de quem observa e destaca que não

se deve focar, por exemplo, apenas “(...) o comportamento social anômalo ou o que impressiona” (GOODE, 1968, p. 156), mas, ao contrário, é preciso primar pelas situações que parecem ser corriqueiras, porém que podem sinalizar muito sobre os sujeitos observados. Ele toma como exemplo um estudante que vai a uma fábrica e deve estar atento à “(...) interação social que ocorre à nossa volta” (Ibid, p. 156). Entendemos que a ida ao campo deve ter esse olhar atento e sensível, diante de situações que, a princípio, pareçam banais, mas que podem nos oferecer indícios sobre os valores sustentados pelos jovens estudantes e os sentidos atribuídos à escola.

Em resenha sobre o livro *A sociedade da esquina*, de William Foote Whyte (2005) e o que ela chama de “dez mandamentos” da observação participante, Licia Valladares (2007) traça dez princípios que devem ‘calibrar’ o olhar do pesquisador, especialmente daqueles que realizam estudos em áreas urbanas. Publicado originalmente em 1943, a pesquisa de Foote Whyte aborda a organização social das gangues e dos bairros pobres da cidade de Boston. Valladares (2007) ressalta a contribuição metodológica de Whyte (2005) para aqueles que fazem observação participante ou adotam algum procedimento semelhante. Um dos pontos levantados pela autora é a questão do tempo: é necessário um processo longo para entender a evolução do comportamento de um grupo e, muitas vezes, quem é observado reage com curiosidade e desconfiança.

Aos poucos, no caso do nosso estudo, deu-se a familiarização com a presença ‘conversadeira’ dos jovens, embora a postura das salas fosse um pouco diversa.

Os alunos do 1º ano do ensino médio, por exemplo, desde o começo, mostraram-se mais à vontade diante da presença de um observador; os jovens do 2º ano (também do ensino médio) se dividiram: alguns ficavam muito à vontade, outros, muito tímidos, e, segundo alguns professores, estes últimos mudavam o comportamento diante da nova presença. O 3º ano, por sua vez, foi a classe em que os jovens comportaram-se de forma mais reticente e, em algumas situações, muito ambígua: em sala de aula, mostravam-se arredios ou apáticos diante da presença de um observador. Talvez, no caso desta pesquisa, também pese o fato de que o público das classes médias exija um tempo maior para aproximação, com um *rapport* (termo utilizado na Psicologia

para designar a construção de uma relação de proximidade entre pesquisador e pesquisado) mais lento.

A observação prosseguiu, pensando na bibliografia estudada e em quantas horas seriam necessárias para conhecer os “imponderáveis” a que se referia Malinowski (1978): os fenômenos cotidianos que só poderiam ser apreendidos com uma presença constante. A observação não se restringiu apenas aos jovens. Como já havia certa liberdade de circulação pela escola, eventualmente foram presenciadas conversas dos docentes na sala dos professores e também eventuais conversas da direção com os mestres nesse mesmo espaço. Embora o foco da pesquisa não fosse os adultos, em determinados momentos, foi possível perceber – além das interações em sala de aula –, como eles lidavam com algumas posturas dos estudantes.

Em todo o tempo das observações, houve reclamações sobre novos professores, as festas do final de semana, os shows que eram ansiosamente esperados, as músicas que eram cantadas durante as aulas enquanto os alunos copiavam a matéria etc. Esta variedade de referências, inicialmente, era um tanto confusa e parecia não fazer muito sentido. Posteriormente, com o amadurecimento da teoria, foi possível fazer o exercício definido por Martins como “capacidade integrativa e analítica” (MARTINS, 2004, p. 292) em um artigo cujo tema principal são as metodologias qualitativas de pesquisa. Em um caderno de campo, eram anotadas as observações, sempre ao fim de cada dia, com a preocupação de não esquecer o que era considerado importante. Magnani (1997), em um texto sobre o uso do caderno de campo, ressalta que, apesar dos meios mais tecnológicos presentes hoje, como os notebooks e outros, o caderno ainda é bom para pensar (parafraseia Lévi-Strauss), porque permite retomar a especificidade do ofício do pesquisador.

Questionários: o instrumento mostrou-se válido, porque nos permitiu conhecer a realidade demográfica e socioeconômica dos jovens, construir um conhecimento sobre a constituição familiar e os valores importantes para eles no contexto escolar e fora dele. Brandão (2000) relata as dificuldades enfrentadas para trabalhar com questionários em uma pesquisa envolvendo as relações entre famílias e escolas da qual participou. A autora coloca, por exemplo, as dificuldades em elaborar questões sobre família, que correspondessem à realidade dos entrevistados – no caso de famílias

recompostas, como perguntar a escolaridade dos pais? Como perguntar por mãe e pai ou ambos? Deve-se denominar o cônjuge como companheiro? (BRANDÃO, 2000, p. 178). A autora discorre ainda sobre a importância da aplicação do pré-teste e esclarece que, na sua pesquisa, diante dos equívocos demonstrados, houve a realização de entrevistas para reestruturar o questionário.

Pensando nessas questões, adotamos o questionário como um dos procedimentos metodológicos, porque tínhamos uma referência do mundo dos jovens sujeitos da pesquisa, e ainda alternamos questões abertas e fechadas, não limitando, portanto, as escolhas dos estudantes.

Gatti (2004) chama a atenção para alguns dos problemas de estudos do tipo quantitativos – um deles é o fato de que o Brasil não tem tradição em estudos deste tipo. No mesmo artigo, ela faz um balanço dos estudos quantitativos na área de educação no Brasil (últimas três décadas), assinalando o reduzido número deste tipo de pesquisas. Ressalta ainda a viabilidade da pesquisa quantitativa em educação e a necessidade de dados deste tipo para dimensionar muitas questões.

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, 'achômetros', sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing. (GATTI, 2004, p. 26)

Narrativas e grupo virtual: devido à polissemia desta palavra, são necessários alguns esclarecimentos. Normalmente chamamos de narrativas – do ponto de vista da literatura – os textos que contêm um cenário, personagens e em que se narra uma história. Entretanto, as pesquisas de Psicologia, Educação e demais áreas que utilizam essa ferramenta como estratégia metodológica têm uma definição mais abrangente, ou mais livre, para o termo. Reis (2008), pesquisador da área de educação da Universidade de Lisboa,

defende o uso de narrativas em diversos contextos, notadamente nas áreas da formação de professores e/ou do desenvolvimento de habilidades. Este autor ressalta a perspectiva da subjetividade que pauta a elaboração das narrativas e é reconhecida como uma das bases em que se processa o conhecimento dos sujeitos. Ele relata algumas das narrativas colhidas no ano de 2007, em um projeto que buscava compreender as concepções acerca da ciência, de crianças dos 3º e 4º anos do ensino fundamental, às quais pediu-se que elaborassem histórias/narrativas sobre cientistas.

Foi possível perceber, a partir dos textos escritos, que as crianças associavam a ciência a feitiços, à loucura, enfim, tinham concepções estereotipadas e distorcidas sobre o que é o trabalho de um cientista. E mais: constatou-se também que a escola não tinha (até então) contribuído para analisar criticamente esta situação (REIS, 2008, p. 10).

Charlot (2001), em livro intitulado *Os Jovens e o Saber*, apresenta pesquisas que se valeram de produções escritas como metodologia para um estudo realizado em quatro países: Brasil, França, República Tcheca e Tunísia. A problemática comum era a relação entre o desejo e o saber em países de culturas contrastantes. No caso do Brasil, a pesquisa foi realizada na cidade de São Paulo, com a participação de jovens de 13 a 17 anos de idade, moradores de bairros de baixa renda e que estudavam em escolas públicas. Na pesquisa coordenada por Charlot (2001, p. 37), 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. (Idem, 2001, p. 37)

Ao tomar a técnica de diálogo acima como uma perspectiva fecunda para interagir com os sujeitos deste estudo, adaptamos o texto de Charlot

(2001) e solicitamos 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. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37)

É necessário esclarecer aqui que, embora utilizemos o termo “narrativas”, o relato pedido aos jovens não se caracteriza exatamente como um testemunho ou uma história elaborada por eles, mas como uma produção de texto que dialoga com as suas concepções acerca da escola, que é a nossa principal questão de pesquisa.

Com relação ao grupo virtual na rede social Facebook, julgamos produtivo analisá-lo porque pode refletir a familiaridade dos jovens com as novas tecnologias da informação e comunicação, bem como porque pode significar um novo jeito de apreender as atividades escolares. O grupo foi criado pelos jovens do 1º ano e por isso é restrito a eles e aos seus professores. Tinha o objetivo inicial de partilhar postagens sobre tarefas, trabalhos e conteúdos de provas. Ao longo dos meses, contudo, percebe-se que os jovens compartilham outros assuntos, não necessariamente ligados ao ofício de aluno, mas relacionados ao cotidiano escolar, como viagens promovidas pela escola (em novembro eles visitam o programa Altas Horas, de Serginho Groisman, da Rede Globo de televisão). No início do ano de 2013, um grupo pequeno, composto por um ex-aluno e mais dois estudantes (um garoto e uma garota) do então 2º ano do ensino médio, criaram um novo grupo

com um subtítulo “Uma escola cheia de curtição com uma galera em clima de muita azaração”. Esse grupo se propõe – ao contrário do anteriormente selecionado para a nossa investigação – a realizar montagens com fotos de professores, estudantes e características relacionadas ao colégio carregadas de humor e ironia. Selecionamos alguns trechos de ambos os grupos e fizemos uma categorização de assuntos discutidos e de algumas das postagens dos jovens.

As análises das narrativas e da comunidade virtual que os jovens criaram no Facebook contribuíram para circunscrever elementos singulares que compõem as histórias, e não apenas os elementos comuns dos casos. Ressalta-se que a escolha de procedimentos metodológicos diversificados também se deve ao fato de que Sposito (2009), no balanço efetuado sobre estudos no campo da juventude e educação, questiona o excessivo uso exclusivo de entrevistas, perguntando

[...] se tais instrumentos seriam tão universais ou se não estaria faltando uma maior criatividade na construção de novos instrumentos metodológicos que pudessem apreender melhor a realidade juvenil (SPOSITO, 2009, p. 107).

As narrativas e as mensagens trocadas na comunidade do Facebook foram estudadas à luz da análise de conteúdo proposta por autores como Szymanski, Almeida e Prandini (2002). A partir dos textos, explicitamos em forma de itens os conteúdos principais e as respectivas categorias. Sendo assim, estas não estão lançadas a priori, mas foram investigadas a partir do que é apresentado no relato dos jovens, num processo de releitura e reconstrução das falas, das concepções dos sujeitos.

A pesquisa teve início em agosto de 2011, com a revisão bibliográfica e a reformulação do projeto, o que mobilizou esforços por um semestre. As disciplinas foram cursadas, na sua maioria, até o mês de junho de 2012, portanto, no primeiro ano do mestrado.

A observação – de sala de aula, pátio, corredores, recepção, portões de entrada e saída de alunos e professores, quadra de esporte, etc. – ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2012. Como a escola já havia autorizado a pesquisa, quando as observações começaram, foi assistida uma

reunião de HTPC – que ocorre quinzenalmente para os professores do ensino médio –, quando se avisou aos professores que haveria observação das suas aulas para a presente pesquisa de mestrado. Na escola, não é comum a presença de estagiários ou de pesquisadores. Raramente estudantes da UNESP do curso de Biologia realizam atividades como minicursos ou observações de aula com os professores da respectiva disciplina. Em algumas das aulas, notou-se certa ‘tensão’, em outras, alguns dos professores pareciam muito à vontade com a presença de um observador. Ao dizer a eles que o objetivo não era avaliar a prática pedagógica, isso os deixava mais tranquilos.

Com os jovens, a ‘relação ambígua’ era, ao mesmo tempo, conhecida, pelo fato de eu já ter lecionado para muitos (quase todos) deles, e, de não adesão por parte dos alunos, que não pareciam tão dispostos a comportar-se como se eu não estivesse presente. Em algumas rodas de conversa na sala de aula, era perceptível o esforço que eles faziam para falar tão baixo, sussurrando. Carvalho (2003) relata as tensões na relação professor e pesquisador, que acho que também servem para pensar na minha relação com os jovens da escola.

Na verdade, cada um desses lugares e sua combinação complexa, refletiam as contradições do lugar ocupado pelo sociólogo num processo de pesquisa como esse: aprendiz e ao mesmo tempo autoridade; confidente que prometia traí-los no momento seguinte, trazendo a público seus depoimentos (CARVALHO, 2003, p. 211).

Aos poucos, consegui participar das rodas de conversa em alguns grupos, e os alunos pareceram ficar mais à vontade na presença de um observador.

O questionário proposto a eles, bem como as narrativas, foram realizados em classe, em aulas cedidas gentilmente por um dos docentes.

O conjunto destes procedimentos permitiu um fecundo encontro com os estudantes da Escola Cecília Meireles e, a partir deles, foi possível apreender muitas das suas percepções ou concepções acerca da escola e da escolarização. Em todas as situações da pesquisa, eu me lembrava de uma frase também citada por Caierão (2008), em referência às entrevistas que realizou:

[...] pois eu preciso de sua fala para escrever a minha, de uma situação para a outra eu me vi passando da experiência para o encontro e do contato para a relação” (BRANDÃO, 2003, p. 208).

2. A cidade de São José do Rio Preto e o Colégio Cecília Meireles: cenário socioespacial da pesquisa

Pelo meu discurso, pode-se tirar a conclusão de que a verdadeira Berenice é uma sucessão no tempo de cidades diferentes, alternadamente justas e injustas. Mas o que eu queria observar é outra coisa: que todas as futuras Berenices já estão presentes neste instante, contidas uma dentro da outra, apertadas espremidas inseparáveis. (CALVINO, 1990, p. 147)

A pesquisa efetivou-se na cidade de São José do Rio Preto, que, assim como as cidades descritas por Calvino em *As cidades invisíveis*, apresenta singularidades que, além de caracterizar o cenário da pesquisa, também ajudam a entender o comportamento dos jovens pesquisados, bem como a inserção do Colégio Cecília Meireles no tecido social urbano. Por isso, ao longo deste capítulo, busca-se descrever todo esse cenário, para materializar a pertença cidadina dos jovens pesquisados e a forma como as escolas privadas jogam o “jogo do mercado”, numa disputa por alunos e reconhecimento pela sua qualidade de ensino.

Para oferecer um panorama melhor da cidade, foram coletados dados estatísticos na base do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e em outros bancos de dados, inclusive o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), priorizando pesquisas mais recentes.

Ao enveredar pela investigação da hierarquia das escolas particulares da cidade, para que tivéssemos uma noção da amplitude das instituições de ensino do município, recolheu-se dados disponíveis no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que foram aliados aos conhecimentos advindos da minha inserção profissional no cenário riopretense e, por fim, de conversas informais com uma ex-diretora de um dos colégios considerados “grandes”, pela sua clientela na década de 1990.

2.1. São José do Rio Preto¹⁷: de “boca do sertão” a polo regional

¹⁷ Ao longo do texto, o nome da cidade também será grafado como Rio Preto.

O município de São José do Rio Preto localiza-se no noroeste do estado de São Paulo, última área devastada em terras paulistas e, por isso, nomeada popularmente como “boca do sertão”. Essa localidade – que já foi extensa o suficiente para ter como limites os rio Tietê ao sul e o rio Grande ao norte, na divisa com o estado de Minas Gerais – configurou-se como um núcleo urbano de porte médio, cujo nascimento remonta ao século XIX, nos idos anos de 1852. A cidade cresceu à sombra dos pés de café, ocupada inicialmente por migrantes mineiros. Mais tarde, recebeu muitos italianos e diversos outros segmentos (menos significativos quantitativamente) populacionais.

A geografia física do município sofreu inúmeros desmembramentos e, hoje, tem aproximadamente 431 km², guardando consigo histórias e memórias de um passado agrícola – como a estrada de ferro Araraquarense, que corta o centro da cidade, e os projetos de remodelação urbana que deram forma à essa área da cidade e datam de 1912, dentre outras marcas da marcha cafeeira no seu rumo ao Oeste paulista¹⁸. Este passado emerge, no discurso da política local, como legitimador da ‘propaganda’ de uma terra de oportunidades e empreendedorismo.

Embora a espacialidade de São José do Rio Preto mantenha na sua paisagem as marcas do passado agrícola, em décadas recentes, o município vem se configurando como um pólo regional de atração econômica, consequência dos processos de interiorização e desconcentração industrial que marcam a economia paulista desde os anos de 1970. Tais processos têm contribuído para que o interior do estado de São Paulo e Rio Preto sejam conhecidos como a “Califórnia paulista” ou a “Califórnia brasileira” (JANUZZI, 1995), em virtude da modernização e da monetarização do seu setor econômico, conformado por indústrias de transformação, a agroindústria, e amplo e diversificado setor de serviços.

De acordo com um estudo coordenado por Eliseu Savério Sposito (2012), o município tem diversificado as suas atividades econômicas.

Nas duas maiores cidades do oeste paulista, São José do Rio Preto e Bauru, 90% das empresas são de micro ou pequeno

¹⁸Sobre a ocupação histórica do noroeste paulista, utilizamos a obra de MONBEIG, P. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. Tradução de Ary França e Raul de Andrade e Silva. São Paulo: Hucitec – Pólis, 1984.

porte. Nas demais cidades a proporção é próxima de 80%. (...) Nelas predominam o comércio varejista e reparação de objetos pessoais e domésticos, comércio e representação de veículos automotores e motocicletas, varejo de combustíveis e serviços prestados às empresas, alojamento e alimentação, saúde e serviços sociais. (In: Revista FAPESP, nº197, julho de 2012, p. 76).

Atualmente, Rio Preto é um polo socioeconômico da região noroeste do estado de São Paulo, conformado por 31 municípios¹⁹ e

Representa um importante entroncamento de vias de escoamento da produção agrícola e agroindustrial do Centro-Oeste além de possuir integração com o eixo Campinas – Ribeirão Preto onde se desenvolve uma agricultura e pecuária moderna. (...) O café foi o grande impulsionador da urbanização desse polo que hoje se destaca pela pecuária bovina, cana-de-açúcar, laranja e milho. Mais recentemente tem aparecido com intensidade a indústria de móveis, confecções, alimentos e terciários (DEDDECA; MONTALI; BAENINGER, 2009, p. 7).

Embora esteja situada a 454 km da capital do estado, conta com uma localização estratégica porque possui acesso às demais regiões econômicas do país, situando-se entre as regiões Centro-Oeste e Sudeste. Nos resultados do estudo coordenado por Sposito (2012)²⁰, temos que o crescimento das

¹⁹Neste item, com relação a Rio Preto, trabalhamos com duas noções de “região”: “região econômica” e “região administrativa”. Elas exprimem processos distintos de conformação de um território regional específico, articulam e envolvem forças socioeconômicas e políticas internas e externas ao município, e os seus sentidos e fins a eles atribuídos são distintos. Desse modo, a noção de “região econômica”, das dinâmicas socioeconômica e espacial do interior paulista, designa os processos endógenos e exógenos que implicam mudanças modernizadoras significativas no meio urbano, nos setores produtivos e em áreas tecnológicas específicas de determinados conjuntos de municípios situados a noroeste, nordeste e centro-oeste do estado de São Paulo, desde os anos de 1980 (JANUZZI, 1995; DEDDECA; MONTALI; BAENINGER, 2009;). Por outro lado, a noção de “região administrativa” designa o modo como os gestores do governo de São Paulo, por meio de leis e decretos, ordenam e conformam em regionalidades (11) os 645 municípios do estado, “visando organizá-los em grupos que apresentam “interdependência social e econômica”, e ainda, tendo em vista a descentralização administrativa “dos órgãos de administração pública”, a promoção do “diálogo e colaboração entre municípios e Estado, o planejamento e o desenvolvimento regional, entre outros.” A Região Administrativa de São José do Rio Preto envolve 96 municípios. Nos dois casos de regionalização mencionados, São José do Rio Preto ocupa a condição de “polo” ou “município central”. Disponível em: <http://www.stm.sp.gov.br/> e <http://www.planejamento.sp.gov.br/index.php?id=50&idd=157>. Acesso em: 29/5/2013.

²⁰De acordo com a Revista da FAPESP (2012), trata-se de um estudo realizado entre 2006-2011, intitulado *O novo mapa da indústria no começo do século XXI: novas dinâmicas*

idades médias do interior se deve a vários fatores, sendo que um deles é o investimento público dos governos estadual e federal, que objetivaram, por exemplo, a construção de uma malha viária composta por rodovias estaduais e federal que se tornaram importantes canais para a integração do interior paulista, bem como a ligação com as regiões metropolitanas de São Paulo, Campinas e Santos e as regiões circunvizinhas ao estado de São Paulo, em especial as Centro-Oeste e Sul.

Alguns indicadores sintéticos atestam o desenvolvimento econômico atingido por São José do Rio Preto na transição dos anos de 1990 para os de 2000. Contudo, os dados também permitem assinalar que o município se produz e reproduz combinando as dimensões da riqueza econômica com processos de desigualdades socioespaciais.

O primeiro indicador que utilizamos para descrever o processo de desenvolvimento de Rio Preto foi o PIB. Em 2009²¹, os dados referentes ao produto interno bruto da localidade indicavam uma maior participação do setor de serviços, seguido pela indústria e por uma discreta participação do setor agrícola – agroindústria e pecuária. Naquele ano, o setor de serviços apareceu com uma contribuição de R\$5.901.360; a indústria, com R\$1.092.581; e a agricultura, com apenas R\$23.496 (IBGE, 2009). O mesmo verificou-se com relação ao estado e com o país: em São Paulo é reduzida a participação do setor agrícola na composição do seu PIB (IBGE, 2009).

Segundo a Fundação SEADE (2010), Rio Preto ocupava a 17ª posição no ranking das 20 localidades mais bem posicionadas quanto ao PIB municipal. Em 2012, a situação se alterou, pois a cidade foie para 16ª posição. Em 2000, o município contribuiu com 0,8% do PIB estadual; em 2010, a contribuição teve discreta queda para 0,7%. No interior da região administrativa de que é polo, Rio Preto possui o maior PIB no conjunto dos 96 municípios. Se, em 2000, a sua participação no PIB regional foi 35,5%, em 2010, o índice regrediu para 30,9%, tendo em vista a queda no percentual do “valor adicionado” do setor de serviços que, de 84,3% em 2000, passou para 82,3% em 2010 (Ibid., p. 77 e

industriais e o território. O trabalho reuniu 11 pesquisadores vinculados à UNESP, à USP, à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

²¹ Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, 2009.

81). Entretanto, os índices relativos à participação do “valor adicionado” da sua indústria foram positivos, pois, de 15,5% em 2000, ele subiu para 17,4% em 2010 (Ibid., p. 77 e 81).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), os dados fornecidos pelo PNUD (2013) revelaram que, em 1991, o município detinha o índice de 0,610; já, em 2000, ele se elevou para 0,745. Em 2010, a cidade era a de número 50º no ranking que considera os 5.565 municípios do país.

A conquista de tal situação se deveu aos avanços socioeconômicos ocorridos no período, nas três variáveis que estruturaram aquele indicador, mas os ganhos mais volumosos foram conquistados na área educacional, como se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1 - IDH de São José do Rio Preto, total e por variável, 1991 e 2000

Ano	IDH	IDH-Renda	IDH-Longevidade	IDH-Educação
1991	0,610	0,741	0,748	0,409
2000	0,745	0,777	0,813	0,655
2010	0,797	0,801	0,846	0,748

Fonte: PNUD, 2013²²

Se, por meio do PIB e do IDH municipais, pode-se apresentar São José do Rio Preto como um município com graus significativos de desenvolvimento econômico e social, nos cenários brasileiro e paulista, é preciso também assinalar que a localidade apresenta índices insatisfatórios de concentração de distribuição de renda e de desigualdades socioespaciais. Um indicador que revela os graus de concentração de renda em diferentes grupos, situados em distintos territórios, é o Coeficiente Gini²³. Segundo a Fundação Seade (2012) e

²²Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>. Acesso em: 20/10/2013.

²³O IPEA afirma que o índice de Gini é um instrumento que mede “o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza.” Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 29/5/2013.

o IBGE (2012), este índice de Rio Preto era idêntico aos do estado de São Paulo, ou seja, 0,47, e inferior aos do Brasil, que era de 0,51. De acordo com a SEADE (2012), tais números demonstram que a concentração de renda era mais bem equacionada nas realidades do estado de São Paulo e em Rio Preto do que no país, contudo, “a despeito desse progresso recente” constatado no estado paulista e em São José do Rio Preto, muito há que se avançar nas três espacialidades quanto à concentração e distribuição da riqueza material (FUNDAÇÃO SEADE, 2012, p. 11).

Outro indicador de que o município analisado combina processos de modernização, riqueza econômica e desigualdades é o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)²⁴ (Fundação SEADE, 2013). Ele busca apresentar à

[...] sociedade em geral uma visão mais detalhada das condições de vida no interior do município, com a identificação e a localização espacial das áreas que abrigam os segmentos populacionais mais vulneráveis à pobreza. Ao associar as dimensões socioeconômica e demográfica, o indicador classifica cada setor censitário daqueles territórios em “grupos de vulnerabilidade social” (Ibid, p. 1).

De acordo com a SEADE, pode-se constatar que, em São José do Rio Preto, não se identificou o grupo de “vulnerabilidade muito alta” no meio urbano. Assim, na espacialidade urbana do município, verificou-se que mais de 80% dos seus moradores integravam os grupos de baixíssima (10,6%)²⁵, muito baixa (52,9%) e baixa vulnerabilidade (19,8%). Os demais moradores (20%) integravam o grupo de média (12,5%) e alta vulnerabilidade (4%)²⁶.

²⁴Criado nos anos de 2000, em uma parceria que envolveu a Fundação SEADE (2013) e o Instituto do Legislativo Paulista, o IPVS foi “construído, fundamentado em estudos e teorias sobre o fenômeno da pobreza, que levam em conta não apenas a renda, mas também os diversos fatores determinantes da situação de vulnerabilidade social (escolaridade, saúde, arranjo familiar, possibilidades de inserção no mercado de trabalho, acesso a bens e serviços públicos)” (Ibid., p. 2). Quanto à vulnerabilidade à pobreza, a “tipologia” classifica os setores censitários em seis grupos: baixíssima, muito baixa, baixa, média, alta e muito alta vulnerabilidade. Há ainda um sétimo grupo que expressa as condições de muito alta vulnerabilidade de setores censitários inseridos no meio rural (Ibid., passim).

²⁵Em 2010, “no espaço ocupado por esses setores censitários, o rendimento nominal médio dos domicílios era de R\$6.639 e em 1,5% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo *per capita*.” (FUNDAÇÃO SEADE, 2012, p. 1).

²⁶Para o mesmo ano, “no território em que esses setores censitários estavam inseridos, o rendimento nominal médio dos domicílios era de “R\$1.447 e em 26,4% deles a renda não ultrapassava meio salário mínimo *per capita*.” (Ibid, loc. cit)

Esses dados nos impulsionam a afirmar que os moradores de Rio Preto vivem uma situação satisfatória com relação à vulnerabilidade à pobreza, contudo, ao se analisar as diferenças existentes entre os moradores que estão inseridos no grupo de baixíssima vulnerabilidade e aqueles situados nos grupos de média e alta vulnerabilidade, temos uma dimensão mais real do nível de concentração de renda. A renda média dos primeiros é de R\$6.639,00, ao passo que a renda média dos dois outros grupos é de R\$1.604,00 e R\$1.447,00, respectivamente.

Quanto ao IPRS – Índice Paulista de Responsabilidade Social²⁷ – (SEADE, 2013, p. 23), a região administrativa de São José do Rio Preto tem boas condições sociais, apesar de não apresentar status elevado de riqueza. No ranking das 15 regiões administrativas do estado, a desse município é detentora dos melhores indicadores de escolaridade e longevidade, mas figura na 10ª colocação em riqueza. Vejamos a seguir os dados acerca do rendimento nominal mensal do município.

Tabela 2 - Rendimento nominal mensal da população do município e São José do Rio Preto, São Paulo, 2010²⁸

Rendimento nominal mensal	Número de habitantes
Sem rendimento	91.947
Até 1 salário mínimo	51.420
De 1 a 2 salários mínimos	100.704
De 2 a 3 salários mínimos	45.440
De 3 a 5 salários mínimos	35.393

²⁷ O Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) tem como finalidade caracterizar os municípios paulistas no que se refere ao desenvolvimento humano, por meio de indicadores sensíveis a variações de curto prazo e capazes de incorporar informações relevantes referentes às diversas dimensões de renda, longevidade e escolaridade. Cada uma destas dimensões é expressa por meio de um indicador sintético que pode assumir valores entre 0 e 100. Para maiores informações sobre a metodologia de cálculo dos indicadores, variáveis selecionadas, ponderações atribuídas a cada variável, entre outras informações consultar <http://www.Seade.gov.br/projetos/iprs>.

²⁸ Os dados são do Censo 2010 do IBGE.

De 5 a 10 salários mínimos	24.479
De 10 a 20 salários mínimos	8.442
Mais de 20 salários mínimos	3.797
Total	361.626

Fonte: Tabela adaptada a partir de dados do IBGE/SEADE, 2010.

Percebe-se que o rendimento mensal do município não é elevado, e a maioria significativa da população tem um rendimento mensal de um a dois salários mínimos. No Gráfico 1, abaixo, apresentamos a renda média da população da cidade, comparando-a com a da região na qual ela figura como polo regional e com a renda *per capita* do estado de São Paulo²⁹.

Condições de Vida
Renda per Capita - 2010
Estado de São Paulo, Região de Governo de São José do Rio Preto e Município de São José do Rio Preto

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Demográfico.

Com relação apenas à renda, concluímos, por enquanto, que Rio Preto não apresenta índices elevados, porém tem grande parte dos seus moradores residindo em áreas de baixa vulnerabilidade social. Além dos índices de renda, é importante atentar para outras dimensões sociais e demográficas, como os dados de escolaridade e a composição da população. Agregamos os dados a

²⁹ Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>. Acesso em: 01/05/2013.

seguir, para dar dimensão à condição e composição da população no que se refere a outros indicadores sociais. Conjugando-os, podemos melhor matizar esta localidade urbana e os processos de mudança sociodemográfica que a atingem a cidade e a sociedade brasileira mais ampla.

Priorizamos informações sobre os grupos juvenis (demografia e escolarização), porque os jovens são os sujeitos da nossa pesquisa e precisamos entender como a cidade ajuda a “fazer” as juventudes, que condições ela oferece ao jovem para que possa escolher que tipo de vida deseja ter. Embora os sujeitos da nossa pesquisa tenham poder aquisitivo para comprar/desfrutar de bens e serviços, é importante conhecer o universo que os permeia e se há demais juventudes que convivem nesta cidade.

2.1.2 Dados demográficos dos segmentos juvenis de São José do Rio Preto

De acordo com o IBGE (2010), com relação à população, desde os anos de 1990, o município de São José do Rio Preto tem sustentado um crescimento populacional significativo. Segundo a mesma fonte, em 2000, a população total da cidade somava 358 mil habitantes, número que cresceu para 408.258 habitantes em 2010. Desse conjunto, 93,93% dos habitantes estão domiciliados na área urbana e apenas 6,1%, na área rural (IBGE, 2010). A população concentrada no tecido urbano é uma característica do estado de São Paulo: 95,9% dela vive nas áreas urbanas, o que situa o estado em 3º lugar no país, abaixo apenas do Rio de Janeiro e do Distrito Federal³⁰. Se considerarmos a população de crianças e jovens no intervalo etário de 0 a 29 anos³¹, temos que ela representa 43% da população total do município (Ibid).

³⁰Fonte: IBGE. *Censo Demográfico 2010* (resultados preliminares). Fundação Seade. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/retratosdesp/view/index.php?indId=20&temald=1&locId=1000>. Acesso em: 01/05/2013.

Tabela 3 - População total de São José do Rio Preto, segundo intervalo etário, 2010

Intervalos Etários	Total	%
0 a 4 anos	23.115	5,66
5 a 9 anos	23.517	5,8
10 a 14 anos	27.304	6,7
15 a 19 anos	29.593	7,24
20 a 24 anos	35.196	8,6
25 a 29 anos	37.096	9,0
Sub-total	175.821	43
30 anos e +	232.437	57
Total	408.258	100,00

Tabela adaptada a partir de dados do Censo IBGE, 2010.

Com relação aos percentuais da população juvenil no interior de São Paulo, temos dados semelhantes (IBGE, 2010), pois, em 2010, o estado contava com um indicador demográfico de 41.262.199 habitantes, com um conjunto de indivíduos entre 0 e 29 anos de aproximadamente 47% e de 53% com 30 ou mais.

Embora saibamos que a representatividade dos grupos de crianças e jovens diminui no cenário estadual e nacional, de forma geral, não podemos desconsiderar que os conjuntos demográficos compostos por adolescentes e jovens ainda configuram-se como parcelas expressivas em São José do Rio Preto e no interior do estado de São Paulo.

2.1.3 Dados de escolarização

Segundo o IBGE (2010), a taxa de analfabetismo, considerando as pessoas com 15 anos ou mais, em São José do Rio Preto, era de 3,2%, sendo

que as taxa do estado de São Paulo e do Brasil eram superiores: 4,3% e 9,6%, respectivamente. Entre os mais jovens (15 a 29 anos), o índice de analfabetos em tal cidade, em 2010, era de 0,8%, enquanto no estado este valor era de 1,1% e no Brasil era 2,2%.

Quanto aos índices de analfabetismo entre os segmentos juvenis que conformam o intervalo etário de 10 a 17 anos de idade, o IBGE (2010) aponta que os indicadores da localidade e do estado de São Paulo eram idênticos (1,1%) e menores que o verificado para o território nacional (2,9%). No que concerne aos dados relativos aos jovens de 10 a 17 anos de idade que não frequentavam a escola, em 2010, o percentual registrado para São José do Rio Preto foi 6,7%, índice menor dos que os apurados para o estado de São Paulo (7,6%) e para o país (8,5%). Contudo, esses indicadores não deixam de ser preocupantes, pois indicam que, nas três escalas territoriais, a universalização da etapa do ensino fundamental da educação básica ainda não foi atingida e que muitos jovens deixaram de acessar ou frequentar a etapa do ensino médio.

Ainda de acordo com o IBGE (2010), foi possível constatar que, em Rio Preto, dos 6,7% dos jovens de 10 a 17 anos de idade que não frequentavam a escola – no ensino fundamental ou ensino médio, entre os que tinham entre 10 e 13 anos, 20% já estavam inseridos no mundo do trabalho, enquanto entre os que tinham entre 14 e 15 e 16 e 17 anos, os índices também eram significativos, 7,9% e 21,9%.

Em suma, é preciso situar São José do Rio Preto no contexto do nosso país, visto que a nossa modernidade não é, rigorosamente, a europeia ou estadunidense, no tocante à universalização dos direitos sociais, por exemplo. Convivemos com o advento do moderno justaposto a condutas e situações sociais arcaicas ou pré-modernas. A cidade pesquisada (São José do Rio Preto), como o Brasil, tem o caráter dúbio de uma cidade antiga e moderna. Sob uma determinada ótica, é um município onde proliferam condomínios fechados, signos da distinção e da suposta riqueza dos seus habitantes. Por outro lado, ainda persiste aí um número significativo – que não pode ser menosprezado – de jovens fora da escola, por exemplo. Portanto, convivem, em São José do Rio Preto, diversas formas de se viver a juventude.

Os alunos do Colégio Cecília Meireles pertencem às classes médias e, por isso, escolhem, entre as escolas da cidade, aquelas que podem garantir-

lhes uma melhor escolarização. Veremos a seguir como se organizam as escolas particulares e como se dá esta escolha. É importante apresentar um quadro sinóptico sobre o número de escolas e a sua “posição” no mercado, porque é neste terreno que se dá a produção dos sentidos sobre a escola e a escolarização por parte dos jovens.

2.2. Um breve olhar sobre o ensino médio e sobre a hierarquia das escolas particulares na cidade

Na localidade, foi possível verificar a existência de 55 escolas de ensino médio, sendo que 29 delas eram de responsabilidade do poder público estadual e 26 eram escolas da rede privada de ensino³². Embora seja necessário ressaltar que alguns colégios particulares têm um pequeno número de matrículas, a existência destes indica que há uma camada social na cidade, oriunda das classes médias e altas que prioriza a escolarização dos seus filhos em instituições educacionais de natureza privada, que as procura e delas se serve.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2012), em 2012, o país contava com um total de 8.678.086 matriculados na etapa de ensino do ensino médio, em sistemas públicos de ensino – incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Deste total, 1.787.648 estavam matriculados no estado de São Paulo, e 13.071, em escolas públicas estaduais situadas em São José do Rio Preto. O número de matrículas nas escolas privadas do município somava um total de 3.945 alunos³³, ou seja, aproximadamente 1/3 (30,1%) do conjunto das matrículas realizadas no ensino médio naquele ano de referência.

Até a década de 1990 e o início dos anos 2000, em Rio Preto, poucas unidades escolares da rede privada concentravam grandes parcelas das

³² INEP. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 06/12/2012.

³³ Os dados das escolas públicas são do ano de 2012, publicados no Diário Oficial no dia 21/12/2012. Com relação ao número de estudantes das escolas privadas, o total foi obtido a partir da soma dos dados de cada uma das 26 escolas privadas de ensino médio da cidade. Os dados que também estão no site do Inep, nos links Censo Escolar e Dataescola. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 01/06/2013.

matrículas do ensino médio: os colégios SETA e COC³⁴. Ambos tinham uma equipe de professores em comum e não eram exclusivamente locais, pois integravam grandes redes de ensino que atuavam no estado de São Paulo.³⁵ No período considerado, a cidade contava também com o colégio Anglo, contudo, esse estabelecimento não concorria com os outros dois quanto ao número de matrículas. Por sua vez, o SETA, no mesmo período, tornou-se referência de atuação no ensino médio e em cursos pré-vestibulares na localidade³⁶.

Numa nova configuração de mercado, o Colégio London, que, desde 1977, era conhecido por oferecer apenas curso de línguas estrangeiras e redação a um público diverso do ponto de vista etário, em 2008, inaugurou as atividades no âmbito da educação escolar, primeiro, no ensino médio e, em 2012, no ensino fundamental II.

Neste mesmo período, no ano de 2007, docentes que foram vinculados profissionalmente aos Colégios COC e SETA se articularam na organização do Colégio Intellectus, visando atender a demanda social oriunda de grupos de elevada renda residentes na cidade. Posteriormente, e também objetivando atender os filhos dos estratos econômicos mais aquinhoados de Rio Preto, outro agregado de ex-professores dos colégios SETA e COC também instalou um estabelecimento de ensino denominado Escola Kelvin. O colégio Anglo conseguiu manter-se no mercado e, hoje, podemos dizer que conta com uma quantia considerável de alunos e compete com os colégios chamados pelo senso comum de “grandes escolas”, como o London e o Intellectus.

No interior desse universo, há duas instituições confessionais-filantrópicas com um grande número de alunos e que conseguiram manter-se ‘a salvo’ nesta disputa de mercado. São os colégios Santo André e São José. Trata-se de dois estabelecimentos ligados a instituições religiosas e muito

³⁴ A unidade do COC em Rio Preto encerrou oficialmente as suas atividades no ano de 2008. O estabelecimento chegou a ter um total de 1500 alunos no ano de 2004, número de matrículas que colégio algum atinge hoje na cidade. Era mantido por quatro sócios, todos professores, sendo que um deles também era um dos mantenedores do colégio SETA. Um dos sócios do COC saiu da sociedade no ano de 2005 e abriu turmas de ensino médio destinadas à clientela de alta renda – na escola que denominou de Colégio London.

³⁵ A maioria das disciplinas era dividida em frentes, então, um docente de Língua Portuguesa, por exemplo, daria aulas só de Gramática ou só de Redação e assim por diante.

³⁶ O “Intensivão” do Colégio Seta iniciou as suas atividades no mês de outubro para que os vestibulandos realizassem as provas dos vestibulares a partir do mês de novembro.

tradicionais na cidade. O Santo André tem mais de 90 anos de história de fundação e foi o primeiro estabelecimento de ensino privado do município. Talvez possamos dizer, sem querer, com isso, minimizar a necessidade de maiores pesquisas, que o 'lastro' da tradição religiosa contribui para que ele ainda seja valorizado por muitas famílias de classe média e alta da cidade³⁷.

Desse modo, pode-se afirmar que na cidade, além das tradicionais escolas privadas confessionais – como os colégios Santo André e São José - os estabelecimentos de ensino COC, Anglo, London, Intellectus e Kelvin conformaram um espaço de concorrência por oferecer educação escolar básica aos herdeiros das famílias mais bem posicionadas na estrutura socioeconômica da localidade. Além disso, as unidades escolares da maioria destes estão situadas nas regiões centrais do tecido urbano e buscam atender os segmentos juvenis de famílias moradoras dos bairros valorizados e enriquecidos da localidade, tanto dos bairros tradicionais como aqueles que habitam os novos condomínios fechados e de alto luxo existentes em Rio Preto.

Os demais estabelecimentos de ensino da rede particular riopretense podem ser compreendidos como “colégios ou escolas de bairro”, que atendem a um número menor de alunos e se situam à margem das disputas que envolvem as escolas acima mencionadas. Algumas das escolas desse universo enfrentaram dificuldades, como é o caso do colégio Esquema Universitário, que, por volta de 1998, perdeu quase 40% da sua clientela para o COC. Ressalta-se que o Esquema Universitário conseguiu reerguer-se e se manter no mercado atualmente.

Em suma, nas duas últimas décadas, houve uma redefinição no interior do mercado das escolas particulares na cidade. Muito possivelmente, as alterações ocorridas estiveram relacionadas como o fechamento de estabelecimentos como o COC e o SETA. A redefinição do universo das escolas privadas do local também é marcada por um investimento de ex-professores que utilizaram capitais econômico e social para 'carregarem alunos' para as novas escolas que estruturaram. Mas pode-se levantar a

³⁷ Esses dados foram obtidos a partir de conversas informais com uma ex-diretora do colégio COC e com alguns ex-professores dos colégios Seta e COC. Como quisemos estabelecer um panorama geral, não nos ativemos a detalhes específicos de cada escola.

hipótese de que as alterações estejam também relacionadas com a emergência e expansão do que vem sendo denominada de “nova classe média” brasileira (SOUZA e LAMOUNIER, 2010).

A redefinição de mercado das escolas de ensino médio e a conquista de prestígio de colégios privados criados por ex-docentes de escolas como o COC e o SETA nos mostram que, além do poder econômico, o status (ou a condição de prestígio) adquirido por determinados profissionais – no caso, ex-professores – configuram-se não apenas no campo econômico, mas também no campo social, visto que tal reconhecimento os auxiliou a se integrar e adquirir posições distintivas no mercado dos estabelecimentos de ensino privado na cidade. Como defendem Weber e Bourdieu, o poder não está apenas no campo econômico, mas também nos campos social e no político.

(...) o poder econômico não é, evidentemente, o “poder” como tal; pelo contrário, o poder econômico pode ser consequência de um poder que tem outro fundamento (...) o poder calcado exclusivamente no critério econômico, na posse, portanto, da moeda ou na possibilidade de acesso a ela, não se traduz automaticamente por uma honra ou prestígio social (WEBER, 1973, p. 61 – 62).

Maria Alice Nogueira (1997), em um artigo em que analisa a relação das classes médias e da escola na obra de Bourdieu, lembra que as distinções simbólicas podem retraduzir as distinções econômicas, segundo uma lógica própria (NOGUEIRA, 1997, p. 112). Embora o texto faça referência à luta entre classes, podemos associá-lo à luta das escolas por manter o padrão ou status adquirido. A autora ressalta que, para Bourdieu, a situação de um agente não deve ser analisada de forma estática, “(...) mas sim no sentido da trajetória social que o indivíduo ou o grupo está percorrendo: de ascensão, de declínio, de estabilidade” (NOGUEIRA, 1997, p. 112).

Daí a importância de identificar a situação do Cecília Meireles neste mercado com mudanças tão significativas quanto recentes. Há ainda outro signo de distinção de que os colégios da cidade lançam mão, como uma espécie de efeito demonstração do prestígio que julgam ter adquirido no universo das escolas privadas existentes na cidade: a nota que os seus alunos obtêm no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado anualmente.

Assim, parte-se do pressuposto de que a nota que jovens alunos obtêm no ENEM garantiria um determinado status à escola em que ele cursou o ensino médio e, portanto, a nota serviria como um “selo de garantia” que confirmaria a qualidade de ensino da instituição em que o estudante realizou ou concluiu o ensino médio³⁸.

Dessa forma, para finalizar essa síntese sobre as escolas que conformam a rede particular de ensino de Rio Preto, mostramos um quadro das organizações educacionais privadas daquela rede (Quadro 1), hierarquizadas a partir de duas variáveis: a nota que a escola obteve no ENEM em 2011³⁹ e o valor das mensalidades que praticou em 2012. Os dados apresentados a seguir servem para balizar a situação do Cecília Meireles, bem como conhecer o posicionamento das famílias e jovens investigados na hierarquia social do município, pois oferece alguns indicativos, como valores pagos como mensalidade. Por fim, ressalta-se que esses valores oscilam bastante, visto que há muita negociação entre pais/responsáveis e escolas, nas instituições situadas nas faixas média e média inferior. É comum que as escolas iniciem as matrículas para o ano seguinte já no mês de agosto e que os pais procurem aquelas que ofereçam maiores descontos.

Conforme se pode observar, o uso de tais variáveis permitiu contribuir com um quadro com dois níveis hierárquicos: o alto e o médio. Entretanto, os dados obtidos permitiram reposicionar as escolas situadas no estrato médio da

³⁸ Leite (2011), em pesquisa que envolveu uma escola privada confessional católica, situada na cidade de Belo Horizonte, relata que o colégio reestrutura o seu projeto pedagógico para que os alunos obtenham êxito no ENEM. Ainda afirma que a pontuação obtida no ENEM e o número de aprovados na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) são alguns dos critérios dos pais/ responsáveis para escolher a escola dos filhos.

³⁹ Para compor a tabela, foram utilizados os dados do ENEM de 2011, divulgados no ano de 2012, no jornal Diário da Região. Disponível em: <http://www.diarioweb.com.br/novoportal/Noticias/Educacao/118695,,De+50+escolas+top,+49+saopagas.aspx>. Acesso em: 22/11/2013.

Com relação aos dados das mensalidades, os valores referem-se ao 1º ano do ensino médio e não incluem matrícula e material didático. Podem ser negociados descontos que variam de 5% a 20%, de acordo com o desempenho do estudante ou a data de pagamento da mensalidade.

³⁹ Dados disponíveis em: <http://www.diarioweb.com.br/novoportal/Noticias/Educacao/118826,,Escola+top+no+Enem+custa+um+carro+por+ano.aspx>. Acesso em: 22/11/2013. Com algumas das instituições (cujo valor não foi divulgado no jornal), entramos em contato por telefone, e os valores nos foram gentilmente fornecidos. Em alguns casos (colégios Santo André e São José), os valores encontram-se disponíveis no site das instituições.

sociedade. Assim, foi possível re-hierarquizá-las do seguinte modo: média inferior, média intermediária e média superior.

Na base da hierarquia, temos cinco escolas que obtiveram nota inferior a 550 pontos no ENEM-2011 e praticaram mensalidades entre R\$300,00-R\$600,00, em 2012. No topo da estratificação, foi possível posicionar cinco unidades escolares, que praticaram mensalidades acima de R\$1.000,00 e cujos alunos obtiveram entre 619 e 655,88 pontos no ENEM: escolas Kelvin, London, Anglo, Intellectus e São José.

O quadro formulado contribuiu também para posicionarmos o colégio Cecília Meireles, espaço-tempo central dessa pesquisa, na hierarquia dos estabelecimentos de ensino privados de Rio Preto. Conforme demonstrado, ele ocupa uma posição média intermediária, ao lado de oito estabelecimentos privados que atendem diferentes etapas da educação básica: os colégios Seta, Esquema Universitário, Albert Sabin, Santa Tereza D'Ávila, Dr. Zerbini, Liceu, Partenon e SESI⁴⁰ (unidade 410).

Quadro 1 - Hierarquia das escolas privadas situadas em São José do Rio Preto⁴¹, segundo nota obtida no ENEM-2011 e mensalidade praticada em 2012 (em R\$)

Variáveis	Escolas	Posição ocupada na hierarquia
Notas no ENEM entre 619 e 655,88 Mensalidades acima de R\$1.000,00	Kelvin, London, São José, Anglo e Intellectus.	Alta
Notas no ENEM entre 600 e 616 Mensalidades que variam entre R\$700,00 e R\$1.000,00	Objetivo, Santo André e Lamarck.	Média superior
Notas no ENEM entre 550 e 599 Mensalidades que variam entre R\$300,00 e R\$700,00	Seta, Esquema Universitário, Albert Sabin, Cecília Meireles , Santa Tereza	Média intermediária

⁴⁰ Não desconhecemos as questões políticas e ideológicas que envolvem a consideração de uma escola do SESI (Serviço Social da Indústria) como uma instituição exclusivamente privada. Contudo, também é do nosso conhecimento que as unidades de ensino fundamental dessa instituição praticam a cobrança de mensalidades e que elas não atendem de maneira indiscriminada e sem processos seletivos aos filhos dos trabalhadores do setor industrial que demandam o acesso àquela etapa da escolarização básica.

⁴¹ Quatro instituições não estão na tabela porque não tiveram a nota do ENEM divulgada. Isto acontece quando menos de 12 alunos do 3º ano do ensino médio realizam a prova.

	D' Ávila, Dr. Zerbini, Liceu, SESI (unidade 410) e Partenon.	
Notas no ENEM inferiores a 550 Mensalidades que variam entre R\$300 a R\$600,00	SESI (unidade 338), Interativo, SESI (unidade 430), Adventista e Ressurreição.	Média inferior

"Tabela desenvolvida com base nos dados coletados sobre as escolas privadas de São José do Rio Preto para o presente estudo"

Os estabelecimentos privados que ocupam a mesma posição que o colégio Cecília Meireles emergiram no cenário educacional da educação básica riopretense em diferentes contextos históricos e foram fundados por grupos com interesses distintos como, por exemplo, o Santa Tereza D'Ávila, o Seta e a unidade do SESI, que têm projetos pedagógicos relativamente diferenciados. Porém, além da cobrança de mensalidades e a mesma nota obtida no ENEM-2011, eles perseguem um objetivo comum: oferecer serviços de educação básica aos filhos de famílias de diferentes estratos das classes médias de São José do Rio Preto.

A partir dessas considerações, julgamos pertinente apresentar alguns elementos que melhor possam caracterizar o colégio Cecília Meireles, uma vez que, na minha pesquisa, além de compreendê-lo como um estabelecimento de ensino da rede privada – com projeto pedagógico próprio, com endereço específico e que atende a legislação educação em vigência –, ele foi também entendido como um grupo social que tem contribuído para os processos de socialização das novas gerações das classes médias de Rio Preto, assim como tem se constituído num espaço-tempo no qual os seus jovens estudantes tecem relações sociais e vivenciam sociabilidades múltiplas (CANDIDO, 1964; AZANHA, s/d).

2.3. Situando a escola pesquisada: o colégio Cecília Meireles

O início das atividades do Cecília Meireles data do ano de 1998, e estas não decorrem necessariamente dos processos de disputas e reestruturação que marcaram o mercado das escolas particulares de Rio Preto

nos últimos 20 anos, tampouco têm relações com as instituições educacionais privadas de natureza confessional.

Os dados da pesquisa de campo⁴² indicam que o início das atividades educativas do Cecília Meireles derivou de empreendimento comercial familiar, e a sua instalação se deu em uma casa residencial, que passou por processos de reforma e adaptações de modo a abrigar salas para atender à demanda por educação infantil e por séries iniciais do ensino fundamental I: 1ª a 4ª série. À medida que a demanda social para as séries finais do ensino fundamental foi se configurando e batendo às portas da escola, os seus proprietários foram criando novas turmas. Dessa forma, inicialmente, o colégio se integrou à rede de escolas privadas de Rio Preto, visando a atender a demanda potencial de crianças das classes médias às etapas da educação infantil e ensino fundamental.

Em 2002, os seus donos edificaram um novo espaço físico para a instituição, situada no mesmo bairro onde estava localizada a casa inaugural, porém, desta feita, a partir de um projeto arquitetônico que lhe conferiu uma ‘cara de escola’, pois contava com espaços mais adequados a salas de aula (não mais uma adaptação dos quartos), além de pátio, quadra, anfiteatro e laboratórios de ciências e informática destinados ao ensino fundamental e médio.

Em 2003, eles tomaram a decisão de atender a demanda social potencial do ensino médio. As turmas tinham menor número de alunos na época e atendiam especialmente moradores do bairro em que o estabelecimento estava situado. Assim, diferentemente de outras escolas privadas de Rio Preto, como o São José, o Santo André ou o London, o Cecília Meireles tem construído a sua identidade como uma escola privada de bairro. A denominação de “escola de bairro” é citada por Lelis (2005), que utiliza a expressão para designar uma escola de pequeno porte frequentada por uma clientela de ensino fundamental que mora nas proximidades. No caso do Cecília Meireles, há também os jovens estudantes do ensino médio, cuja maioria é oriunda das proximidades, portanto, a escola tem o seu cotidiano

⁴²Dados obtidos a partir de diálogo com a mantenedora e coordenadora pedagógica da instituição.

estruturado pelos modos e estilos de vida de famílias pertencentes a distintos estratos da classe média local⁴³.

O bairro em que se localiza a instituição é marcadamente residencial, não muito distante do centro da cidade e com uma presença maciça de oficinas mecânicas, lojas de autopeças, bem como de outros tipos de comércio em duas avenidas principais que cortam o bairro e o ligam a outras áreas da cidade. A área urbana em que o colégio está situado é econômica e socialmente valorizada, porque abriga um campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP), única universidade pública no município.

No entorno do colégio, há mais casas residenciais do que prédios. Residências amplas, com portões e muros altos com cercas elétricas e câmeras de segurança contrastam com algumas casas pequenas de portão baixo e prédios com apartamentos pequenos, construídos mais recentemente para oferecer moradia a estudantes da universidade.

No ano de 2009, foi construída uma nova sede do colégio, em um terreno vizinho, para abrigar as salas de ensino fundamental I, antes instaladas em local alugado. O colégio cresceu em número de alunos nestes anos, mas ainda é visto como uma ‘escola de bairro’, porque não é reconhecido entre as escolas de prestígio da cidade. No ano de 2011, conseguiu uma maior visibilidade regional, porque atingiu uma média relativamente alta no ENEM e apareceu – em valores – próximo ao colégio London, por exemplo. Porém, no ano seguinte, não conseguiu manter tal posição e figura, atualmente, em uma posição mediana. Luta para continuar a manter o status de referência em qualidade de ensino, mesmo sendo uma escola pequena.

Com relação à estrutura física, o colégio tem duas unidades: uma destinada aos alunos de 1º a 5º ano e outra destinada aos alunos de 6º a 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio. A unidade em que se localiza o ensino médio tem dois andares: no piso térreo, ficam as salas de 6º a 9º do ensino fundamental e, no piso superior, as do ensino médio, além dos laboratórios de ciências e anfiteatro. Todas as salas do ensino médio contam

⁴³ A direção e a coordenação pedagógica do Cecília Meireles não aprovam a adjetivação que alguns alunos ou pais de alunos aplicam ao colégio, denominando-o de uma “escola de bairro”, sobretudo,, em função do menor número de alunos (do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio não chega a ter 400 alunos) quando comparado a instituições de ensino maiores.

com equipamentos multimídia, com projetor e caixas de som. Há um anfiteatro com lousa digital e uma biblioteca com acervo amplo e diversificado.

A escola não tem inspetores de alunos; nos intervalos, uma das secretárias faz esse trabalho. Os mantenedores argumentam que não faz parte da filosofia da escola contratar inspetores, pois os alunos devem saber como se comportar. Quando há alguma ocorrência disciplinar, os próprios alunos procuram uma das secretárias ou relatam-na ao professor na aula seguinte ao intervalo, para que a questão seja resolvida ou para que sejam tomadas as medidas necessárias.

2.3.1. O ensino médio oferecido pelo Cecília Meireles

Durante o nosso trabalho de campo, não foi possível identificar ou encontrar um documento que pudéssemos chamar de projeto pedagógico do colégio Cecília Meireles para as diferentes etapas da educação básica. Entretanto, pode-se afirmar com margem de segurança que, desde o início das atividades educacionais da etapa do ensino médio da instituição, os seus docentes e alunos utilizam material apostilado modular adquirido do Sistema Positivo de Ensino⁴⁴.

O material didático-pedagógico utilizado é diferente das tradicionais apostilas bimestrais que são entregues aos alunos a cada dois meses. É dividido por temas e disciplinas. Os alunos recebem todos os módulos no início do ano letivo, e os professores trabalham com o conteúdo deles ao longo dos bimestres, por exemplo, na disciplina de História, há os seguintes módulos: História Antiga I, História Antiga II, dentre muitos outros; em Física, há Introdução à Mecânica e Dinâmica, todos conteúdos do 1º ano do ensino médio.

Esse material parece não ser adotado por muitas das escolas que utilizam o Sistema Positivo. No Cecília Meireles, tanto a direção da escola como os responsáveis pela coordenação pedagógica e os docentes afirmaram

⁴⁴O Sistema Positivo de Ensino é um sistema educacional que oferece material didático, conteúdos digitais, assessorias em diversas áreas para escolas da rede privada e, eventualmente, municipais. É um dos maiores sistemas educacionais do país atualmente. Segundo a ABT (Associação Brasileira de Tecnologia Educacional), tem mais de 2.600 escolas conveniadas, que recebem material apostilado e assessoria do grupo, com sede na cidade de Curitiba- PR.

apreciá-lo muito, porque acreditam que ele seja mais completo do que as tradicionais apostilas bimestrais e que dá maior liberdade aos professores, no que se refere à ordem na abordagem dos conteúdos disciplinares, que pode ser escolhida de acordo com as necessidades da escola.

O colégio oferece vagas para a etapa do ensino médio apenas no período matutino e conta com apenas três classes/turmas: uma de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano.

No período da tarde, são realizadas as monitorias ou plantões de dúvidas das disciplinas curriculares. Aqueles alunos com média inferior a 7,0 são convocados a frequentar estas aulas – que são ministradas por professores diferentes dos que dão as aulas pela manhã – semanalmente. Há uma avaliação (prova) bimestral, além de um trabalho, para avaliar o aproveitamento deste “reforço”, cujas notas serão somadas à média do semestre obtida pelo aluno. É uma espécie de ‘recuperação paralela’, mas alunos que tenham dúvidas podem frequentar as monitorias esporadicamente.

No Cecília Meireles, o plano de trabalho dos docentes que atuam no ensino médio – aulas, práticas e processos avaliativos –, visam a preparar os estudantes para que obtenham sucesso nos vestibulares das universidades estaduais públicas e federais. Por exemplo, há, no calendário anual da escola algumas semanas em que os professores devem abordar o conteúdo do vestibular e o formato das provas da UNESP, USP, UNICAMP e ENEM, são as chamadas semanas temáticas, e há uma semana para cada ‘universidade’, entre os meses de abril e setembro. Acontecem também os simulados (simulação das provas de vestibular) sempre no último sábado de cada mês, pela manhã. A presença nos simulados aos poucos se tornou obrigatória⁴⁵.

Nos anos de 2010 e 2011, o colégio obteve uma nota considerada elevada no ENEM e ficou entre as dez escolas com melhor pontuação na cidade. No ano de 2012 – ano em que foi realizada esta pesquisa –, a nota divulgada caiu bastante, e esse foi um dos motivos para que a escola realizasse algumas mudanças nas formas de avaliação.

⁴⁵ No ano de 2010, só era obrigatória para o 3º ano. No ano de 2011, era obrigatória para o 3º ano, mas o 2º ano poderia participar, caso o aluno quisesse. A partir de 2012, a presença tornou-se obrigatória para todos os alunos do ensino médio.

A direção da escola esforça-se para construir uma imagem da instituição que a associe à qualidade de ensino e a mantenha entre as escolas privadas que são consideradas de “prestígio e qualidade de ensino” na cidade.

Segundo as observações, a escolha por cursar o ensino médio no Cecília Meireles nem sempre é uma prioridade entre os alunos que concluem o ensino fundamental. Na transição do ano de 2010, verifica-se, por exemplo, que o colégio contava com duas salas de 9º ano com pelo menos 20 alunos em cada uma. Entretanto, desse conjunto aproximado de 40 alunos, apenas 20 escolheram permanecer na escola. A instituição se surpreendeu com muitos alunos considerados ótimos, com notas boas, que migraram para outros colégios: especialmente aqueles com apelo religioso e que têm mais anos de funcionamento na cidade ou maior número de salas de aula e, conseqüentemente, de alunos.

Não é incomum que uma das queixas dos estudantes do Cecília Meireles se refira a isso: ao fato de o colégio ser pequeno. São sempre as mesmas pessoas que reclamam que, no “colégio X” (concorrentes maiores e com maior número de alunos), tem um monte de salas de primeiro colegial, “dá até pra paquerar no recreio”.

Nos anos de 2011 e 2012, houve a adesão que se esperava, e as salas dos primeiros anos do ensino médio atingiram mais de 30 alunos⁴⁶.

2.3.2. A opção pelo Cecília Meireles

Alves (2010), em um artigo em que investiga o efeito das escolhas familiares sobre a aprendizagem na cidade do Rio de Janeiro, destaca que o tema das trajetórias familiares e a escolha da instituição escolar tem ganhado força na área da sociologia da educação e que muitas variáveis interferem na decisão da família:

⁴⁶São José do Rio Preto conta apenas com uma Escola Técnica Estadual (ETE) que oferece ensino médio e que, segundo o senso comum, possui a mesma qualidade de ensino das instituições privadas mais tradicionais ou concorridas do lugar. Anualmente, a ETE realiza processos seletivos para o ensino médio, e alguns alunos do Cecília, ao serem aprovados nos exames promovidos em tais seletivas, deixam o colégio para ingressar na escola técnica pública. O contrário também ocorre: alunos do Cecília prestam a prova e não são aprovados.

Pesquisas sobre escolhas familiares mostram que os critérios não são determinados apenas pelos projetos familiares e representações sobre a escola. O volume e a estrutura dos diferentes tipos de capital (econômico, cultural, social) adquiridos pelas famílias ocupam uma posição de destaque interferindo no processo de escolha do estabelecimento de ensino para seus filhos. A desigualdade, tanto na posse quanto nas formas de apropriação de tais capitais pelas famílias dos diferentes grupos sociais, vai interferir não só na determinação dos critérios de escolha, como, sobretudo, revelar as condições de escolha de escola de cada família, delimitando os “horizontes possíveis” (Carvalho, 2004 apud ALVES, 2010, p. 455).

O estudo de Alves contou com uma amostra de 5 mil crianças que cursavam o 2º ano do ensino fundamental, em 2005, em escolas municipais, federais e privadas, considerando a distância entre o local de moradia e a instituição e o desempenho das crianças. Os resultados apontam para um melhor resultado de aprendizagem daqueles alunos cujas famílias escolhem escolas federais ou escolas privadas e não mostra diferença entre as crianças que estudam a uma pequena distância ou e aquelas que moram longe da escola. Com relação ao diferencial de qualidade buscado pelas famílias, Alves destaca que, muitas vezes, as classes médias acabam por

[...] pressionar as escolas para alocarem os alunos por turma por nível de habilidade, por receio de que a presença de crianças de classes populares diminua o grau de exigência dos professores e conseqüentemente, a qualidade do ensino (VAN ZANTEN, 2003 apud ALVES, 2010, p. 464).

No nosso questionário, os jovens estudantes do Cecília Meireles responderam às perguntas: quem escolheu a escola em que estuda? E por que escolheu esta escola? Sabemos que estes dados não têm o mesmo grau de confiabilidade porque passam pelo “filtro juvenil”: são os estudantes quem se tornam porta-vozes de uma decisão do adulto. Contudo, entendemos que podem trazer indícios sobre as escolhas familiares e os sentidos da escolarização para as classes médias, além de perpassar questões de gênero: se a decisão é uma função do pai ou da mãe, por exemplo.

Em artigo que analisa a construção cultural da paternidade nas famílias de classes médias, Romanelli (2003) faz referência a algumas permanências no que se refere à tal concepção: o pai continua sendo a autoridade doméstica,

apesar das relações entre pais e filhos não se fundarem mais na hierarquia e no autoritarismo, como em outras gerações. O autor chama a atenção para o aspecto da socialização. Em todas as famílias entrevistadas (dez famílias da cidade de Ribeirão Preto - SP), houve unanimidade acerca da responsabilidade materna sobre a socialização e educação dos filhos: todos os sujeitos pesquisados têm a concepção de que a educação dos filhos cabe apenas à mãe (ROMANELLI, 2003, p. 84). A partir destas leituras, queríamos buscar dados que nos permitissem afirmar se há uma clivagem de gêneros para a escolha do colégio ou os cuidados com a escolarização dos herdeiros entre as classes médias.

Dentre os 63 jovens do Cecília Meireles, a predominância é de casos em que quem escolheu a instituição de ensino foi a mãe, com uma frequência de 26 respostas contra as 15 em que o responsável por isso foi o genitor masculino. A partir daí, obtivemos números menores, como o pai e a mãe juntos no papel de responsáveis por tal escolha, com 8 respostas; e, com o mesmo número de frequência 5, duas outras situações: eu (o jovem respondente) e eu (jovem) e os meus pais como tomador da decisão. Um dado interessante é que os 5 jovens que responderam que foram eles quem a escolheram (escola) são do sexo feminino.

Consideramos que este dado pode ser um indício de que essas famílias ainda concebem o cuidado com os filhos – e educação deles – como um atributo cuja maior responsabilidade cabe ao universo feminino. Romanelli (1995), no texto *Autoridade e poder na família*, já discorria sobre as formas de organização da família, especialmente sobre como se constituem as bases do poder e da autoridade dos pais e dos filhos nas relações domésticas. No que se refere ao dado observado na pesquisa – a maioria das mães escolhe esta escola para os seus filhos –, julgamos importante analisar outra passagem do texto.

Na aparência a mãe age como mediadora e representante do pai, ocupado com outras atribuições. Mas, na realidade, é na vivência doméstica que marido e esposa paulatinamente selecionam, organizam e constroem um repertório de regras, preceitos e orientações comuns às aspirações de ambos e que são aplicados, em especial pela mãe, na socialização dos

filhos. Se não há acordo perfeito entre os cônjuges acerca desse repertório simbólico, eventuais discordâncias e desavenças são aplainadas em função de um objetivo comum, que consiste na manutenção das conquistas sociais da família e nas possibilidades de sua ascensão social. A possibilidade de concretização dessas aspirações depende, em larga medida, da ação socializadora da mãe, que deve preparar adequadamente a prole para alcançar os objetivos esperados pelos pais. Em função disso, a mãe não pode ser considerada mera representante da vontade do pai, totalmente subordinada a sua autoridade e poder e, em nome do qual, exerce autoridade sobre os filhos (ROMANELLI, 1995, p. 84).

A estratégia de escolarização das classes médias envolve a participação e a decisão da família, para garantir o seu status ou permanência em um estrato social mais privilegiado. Esta observação é importante para compreender como as relações familiares são muito dinâmicas e assentadas sobre valores difusos: o poder de decisão feminino sobre a educação dos filhos está alicerçado na associação entre a condição de mãe e a de 'organizadora' das relações familiares.

Quando questionamos sobre os motivos pelos quais os familiares escolheram a escola, encontramos diversas situações. Com uma frequência semelhante: 19 decisores escolheram a escola pela qualidade do ensino e 16, pela qualidade do ensino associado à proximidade da sua residência ou trabalho. É possível inferir que a escolha da instituição obedece à exigência de uma formação de qualidade, mas também a uma questão instrumental – que é a proximidade de casa ou do trabalho. Em terceiro lugar, 11 jovens disseram que os pais escolheram o colégio porque tiveram a indicação de parentes e/ou amigos ou porque os irmãos dos estudantes já haviam estudado ali. Os resultados, em forma de tabela, são:

Tabela 4 – Por que escolheu esta escola ?

Por que escolheu esta escola	Frequência
Proximidade da residência ou trabalho dos pais	7
Ensino de qualidade	19
Ensino de qualidade e perto de casa	16

Indicação de amigos, parentes ou irmãos	11
Parentes que trabalharam/trabalham na instituição	2
Gostou quando a conheceu	2
Preço acessível e qualidade do ensino	3
Foi a primeira que encontrou	1
Era uma segunda opção, ao não conseguir matricular-se em outra	1
Não respondeu	1
Total	63

"Tabela desenvolvida com base nos dados coletados (questionário) em novembro de 2013 no colégio Cecília Meireles para o presente estudo"

Nogueira (2013) chega a resultados um pouco distintos em uma pesquisa realizada com famílias cujos filhos estavam matriculados em escola particular na cidade de Belo Horizonte. Os resultados do seu estudo apontam para a prevalência de critérios instrumentais como a facilidade de transporte, a localização e os preços sobre critérios como a qualidade de ensino ou a filosofia pedagógica, como mostra o trecho a seguir.

Os depoimentos coletados demonstram ainda que a qualidade do ensino ofertado não constitui o critério principal de escolha do estabelecimento de ensino. No cerne das decisões parentais, preponderam, de fato, elementos como a preocupação com a segurança dos filhos (dentro do estabelecimento e suas adjacências), com o público atendido (as “boas e más companhias”), com as condições disciplinares (a ordem reinante na sala de aula), com o tratamento dispensado ao aluno (individualizado ou massificado). Se a questão da qualidade de ensino não constitui senão um dentre outros fatores observados por esses pais ao optarem pela escola particular, isso se deve ao fato de que: (i) por razões óbvias, colocam o zelo pela integridade física do filho acima de todas as outras questões; (ii) seus antecedentes culturais e escolares não os municiam das condições necessárias a uma escolha do tipo “avaliatório”, nos termos de Ballion, ou seja, uma escolha alicerçada em critérios internos ao processo de ensino-aprendizagem (conteúdos curriculares, filosofia pedagógica etc.) (NOGUEIRA, 2013, p. 127).

Na nossa pesquisa, o critério da localização apareceu com menor frequência e foi predominante unicamente quando atrelado à qualidade do ensino.

A diversidade de possibilidades de escolha entre as classes médias da sociedade também é assinalada por Dubet e Martuccelli (1997) na obra *En la Escuela – sociologia de la experiencia escolar*. Neste livro, o autor apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com alunos das etapas de educação básica francesa: a escola elementar, o colégio e o liceu, que visava compreender quais tipos de ator social e de sujeitos se formavam ao longo do processo de escolarização. Com relação à escolha da escola pelas classes médias, o ele chama a atenção para o fato de que são necessárias mais investigações que abordem essa questão e, por isso, pontua que os critérios são incertos e difusos. No caso da França, há a preocupação ao redor de três variáveis: a reputação da escola, associada à presença de imigrantes; a natureza pedagógica; e, ainda, os critérios de eficácia. O autor destaca que os critérios de eficácia acabam predominando sobre os demais.

Para los padres de las clases medias, la escuela está al servicio de un proyecto de logro social. El objetivo bien parece ser el “culto de los resultados”, objetivo confesable a través del orgullo de seguir cotidianamente el trabajo del niño, menos confesable cuando las exigencias de éxito someten a los escolares a presiones demasiado fuertes (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 151).

Talvez também seja interessante notar que os jovens também participam das escolhas da escola. Se somarmos os alunos que escolhem a instituição sozinhos ou com a ajuda dos pais, o total (frequência) chega a 11, número que não pode ser desprezado. Além disso, tal dado nos diz muito sobre as novas configurações das relações familiares. Os jovens das camadas médias escolhem, e não mais apenas obedecem aos pais ou são obrigados a reproduzir a moral imposta por estes.

As cinco mulheres que disseram ter escolhido a escola sozinhas têm motivos diversos para tal opção, e três delas afirmam ter elegido o colégio pela qualidade do ensino. Uma delas já havia estudado na instituição durante parte do ensino fundamental e médio (1º ano), saiu e fez o 2º ano do ensino médio

em outra escola e retornou ao Cecília Meireles no 3º ano (ano de 2012). As outras duas alegam os seguintes motivos: uma conta ter se sentido ‘acolhida’ pela escola, e a outra diz que gostou da instituição quando a conheceu. É uma prática comum das escolas particulares da cidade de São José do Rio Preto, especialmente no segundo semestre, receberem alunos e famílias e mostrar as suas dependências ou até promover conversas com os seus professores. No caso do colégio Cecília Meireles, há uma pessoa – uma das coordenadoras pedagógicas – designada para tal função.

Por fim, os citados motivos confirmam que o colégio Cecília Meireles é uma escola de bairro, no sentido de atender à demanda das classes médias que moram nas proximidades da instituição e ainda de um grupo que não abre mão de um ensino de qualidade para os seus filhos. Esses resultados corroboram o que dizem diversos autores – Guerra et al (2006), Souza e Lamounier (2010) e Neri (2011) – sobre as classes médias e os investimentos na educação. Contudo, é necessário fazer uma caracterização mais detalhada das famílias das classes médias a que pertencem os jovens do Cecília Meireles, o que realizaremos no capítulo a seguir.

Os processos de escolarização, podemos dizer, continuam sendo uma espécie de “demarcação” de classe.

Ser nova classe média também é consumir serviços públicos de melhor qualidade no setor privado, aí incluindo colégio privado, plano de saúde e o produto prêmio, que é a previdência complementar (NERI, 2011, p. 19).

A partir de uma caracterização mais ampla, será possível começar a conhecer melhor os jovens e o modo como vivenciam e matizam uma das principais premissas das suas famílias.

3. Uma caracterização dos estudantes ensino médio do Colégio Cecília Meireles: os sujeitos da pesquisa

No capítulo anterior, buscamos apresentar a localidade em que estão situados os sujeitos deste estudo – estudantes do ensino médio –, bem como descrever a escola privada a que estão vinculados.

A cidade de São José do Rio Preto foi descrita como um centro urbano de porte médio do interior estado de São Paulo, que integra a região denominada de “Califórnia Brasileira”, pois demonstra significativo grau de desenvolvimento socioeconômico e satisfatórios índices de desenvolvimento humano.

Além disso, foi apresentada a escola Cecília Meireles como um estabelecimento de ensino privado, uma “escola de bairro”⁴⁷, situada nos estratos intermediários da hierarquia das organizações privadas de educação básica daquela localidade.

Para apresentar os jovens pesquisados, recorreremos a alguns dos registros do caderno de campo, respostas dadas por eles ao questionário, as suas falas, enfim, informações advindas dos procedimentos metodológicos que possam contribuir para conhecer melhor os estudantes e as suas famílias.

No dia em que a observação foi iniciada, em uma manhã de setembro, cheguei cedo para observar a entrada dos alunos pela manhã. A escola não tem porteiro, e uma funcionária chega mais cedo, mas só abre o portão a todos às 6h45. Alguns alunos chegam mais cedo – às 6h40 ou 6h35 – e esperam na calçada até que a funcionária (que também trabalha na cantina) abra a escola às 6h45, impreterivelmente.

Alguns alunos sentam-se no chão, encostados ao portão, com os seus celulares; outros conversam em pequenos grupos – depois de cumprimentarem-se com beijinhos no rosto ou apertos de mãos. As aulas começam às 7h, e, às 6h50, o espaço destinado à espera é pequeno para agrupar tantos jovens.

Os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio esperam no mesmo espaço. Mas, enquanto os menores – meninos – falam de jogos,

⁴⁷ Não é possível mencionar o bairro em que a escola se situa, porque isto permitiria a sua identificação e romperia o contrato que assinamos, de manter o sigilo e anonimato das identidades da escola e dos estudantes.

ciclopes etc., os do ensino médio conversam sobre as tarefas do dia e tiram as dúvidas sobre a prova de Biologia, sobre trissomia do cromossomo etc. Ao meu lado, algumas meninas conversam (todas do 1º ano do ensino médio) e, quando uma delas chega, mostrando o papel impresso com a matéria, outra diz:

“– Nossa! Isso que é preguiça de copiar e prestar atenção na aula.”

A primeira responde:

“– Não, eu presto atenção na aula, só não copiei tudo...”

Vez ou outra, o assunto é entrecortado por outras preocupações, como a garota que conta estar muito brava porque perdeu o seu lápis de maquiar os olhos no dia anterior e de manhã teve que passar apenas sombra.

Um dos alunos chega, me vê sentada em um dos bancos e brinca:

“– Ah, é aluna nova?”

Respondo com um sorriso e digo que estou observando-os para a minha pesquisa de mestrado.

Há pouquíssimos bancos para eles ficarem sentados. Os que chegam mais tarde vão se aglomerando em pé, próximos à porta da entrada. O sinal toca. Todos se dirigem rapidamente (alguns não tão rapidamente) às salas de aula.

(Caderno de campo, da parte Observações extraclasse, p. 7)

Embora o Caíque (aluno do 1º ano do ensino médio) tenha tido uma recepção afável e as meninas também tenham me cumprimentado amigavelmente, não foi fácil estabelecer um diálogo com os jovens estudantes do Cecília Meireles. Muitas vezes, pelos corredores, nas salas de aula, eu me via compelida a chamar a atenção, a agir como docente dali que fui – dei aula para os jovens pesquisados no ano anterior.

Nesse dia, diversas vezes, tive que domar o olhar e a fala, para que conseguisse observar como eles se comportavam e para que não ficassem preocupados se eu iria levar problemas disciplinares ou de conduta à direção. Intrigava-me o fato de que sempre conseguiam ‘brechas’ para sair um pouquinho da aula, verificar rapidamente o celular, descansar debruçados sobre a carteira, como se dormissem, para, minutos depois, levantarem-se e

participarem normalmente das atividades. Eventualmente, um dos alunos conversava comigo na sala de aula, perguntando sobre a pesquisa.

Nas primeiras aulas a que assisti, expliquei do que se tratava o estudo e que, essencialmente, gostaria de conhecê-los melhor. A maioria sorria e dizia:

“– Mas você já conhece a gente, é só escrever aí no seu caderno.”

Desde o começo, era evidente que a relação que os jovens estabeleciam com o tempo em sala de aula não era o mesmo tempo imposto pela instituição, não era o tempo vivido pelos adultos. Muitas vezes, eles suspendiam as atividades escolares para dar atenção às amizades; as suas escolhas falavam muito mais alto. Em uma das vezes em que, no intervalo, sentei-me em uma das mesas da cantina, junto com os alunos do 3º ano, o sinal de retorno à aula tocou e, uns cinco minutos depois, um dos estudantes me olhou e disse:

“– Você vai voltar pra sala com a gente?”

Respondi que sim, ao que ele replicou:

“– Então, fica “sussa”, porque a gente chega atrasado.”

Depois se levantaram, seguindo vagarosamente para a sala de aula.

(Caderno de campo, da parte Observação em sala de aula, p.23)

Diante do novo, sentia-me dividida: ora reconhecia a aspereza dos conteúdos das disciplinas, tão distantes do mundo juvenil, e entendia o porquê do tédio, da não adesão às aulas, ora pensava que eram todos irresponsáveis que não queriam compromisso com a escola. E a pergunta, inquietante, continuava comigo: qual o sentido da escola para esses jovens? O que faziam ali? A cada dia, eu descobria algo novo, “passagens secretas” (FABBRINI e MELUCCI, 1992, p. 5) que se descortinavam à minha frente. Como um viajante que sempre vai ao mesmo lugar, sentia-me ora compelida a sentenciar o que – aparentemente – sempre vi e se repetia, ora inclinada a reconhecer a adolescência em todas as suas nuances, inclusive com as permanências de uma fase de sonho e tantas possibilidades, como escrevem Fabbrini e Melucci.

L'adolescenza non è una malattia, ma una stagione della vita.
Fatta di turbolenze e di stagnazioni, di azioni che si esauriscono

in gesti, di progetti che rimangono sogni. L'adolescenza termina ma non passa mai. La sua memoria o il suo strascico si prolungano nelle grandi tappe dell'esistenza, con un'eco vivida continuamente ridestata (FABBRINI e MELUCCI, 2004, p. 7).

Com os relatos acima, quero dizer que não foi fácil, inicialmente, conhecer o universo desses jovens, porque eu tinha a impressão de que já os conhecia e, portanto, bastava confirmar algumas suspeitas e escrevê-las. Ao longo dos três meses de observação diária, fui elaborando um olhar e uma escuta mais sensível, menos pontuada pela perspectiva docente. Essa sensibilidade e a atenção necessárias cotidianamente são lembradas de modo quase poético, pela pesquisadora Caierão (2008, p. 64): “Por isso, para conhecer, compreender os sujeitos estudantes é necessário pôr-se a caminho com eles nos labirintos que se ocultam nas linhas paralelas dos corredores.”

Assim, dados esses cuidados de aproximação e sensibilidade, solicitei que os estudantes respondessem um formulário com 81 questões fechadas e abertas, visando a elaborar uma caracterização sociodemográfica e socioeconômica deles e de suas famílias e, assim, melhor demonstrar que são jovens pertencentes às classes médias de Rio Preto.

Para melhor caracterizá-los como sujeitos jovens inscritos em estratos das classes médias, foi levado em conta o percurso de escolarização dos jovens em escolas públicas e privadas, a situação a respeito do universo do trabalho e as suas opções de lazer. Com relação às suas famílias, foi considerada a composição dos seus núcleos familiares, a situação sócio-ocupacional dos seus pais e mães, o capital cultural escolar dos progenitores – máximo nível de escolarização atingido – e a capacidade de aquisição de bens consumo das famílias (MILLS, 1976; WEBER, 1977; BOURDIEU, 1979; NOGUEIRA, 1997; GIDDENS, 2005; SOUZA e LAMOUNIER, 2010).

A partir dos dados levantados com o questionário e ainda de registros do caderno de campo, será apresentada uma caracterização dos estudantes que interagiram com o estudo.

3.1. As interações dos estudantes com o instrumento de coleta de dados

As classes correspondentes à etapa do ensino médio do colégio Cecília Meireles contam com os seguintes números de estudantes: o 1º ano é composto por 33 jovens; o 2º ano, por 24; e o 3º, por 14; o que perfaz um universo de 71 sujeitos. Deste conjunto, 63 estudantes aceitaram participar da pesquisa.

Do ponto de vista numérico, os alunos do 1º ano foram os que mais interagiram com instrumento de coleta de dados, apenas um deles declinou em respondê-lo, pois não obteve antecipadamente a autorização dos pais e/ou responsáveis.

No 2º ano, do total de 24 jovens, 19 aceitaram participar da pesquisa. Nesta sala, ocorreu a recusa por parte de alguns jovens, que consideraram a investigação muito ‘invasiva’, pois o questionário continha perguntas para as quais eles não queriam fornecer as respostas, como, por exemplo, a sobre renda média familiar. Nesse caso, ressaltai que eles teriam a possibilidade de deixar algumas questões em branco; então, os jovens pediram para terminar de responder ao questionário em casa e afirmaram que o devolveriam depois. Entretanto, apesar de inquiridos, sempre diziam que o haviam esquecido, até que um dia um deles me contou, informalmente (em uma das aulas a que eu assistia), que ele e os amigos – quatro indivíduos do sexo masculino – não queriam participar da pesquisa.

No 3º ano, por sua vez, de um total de 14 jovens, 12 aceitaram participar do estudo, e dois homens não quiseram, um deles de forma declarada. O jovem afirmou que não aceitaria participar, pois não queria fornecer dados que diziam respeito só à sua família, mesmo depois de eu ter ressaltado a importância de conhecê-los. O outro jovem não verbalizou nenhuma resposta, manteve-se em silêncio quando perguntado sobre a sua participação e devolveu o questionário em branco.

3.2. Uma caracterização dos estudantes a partir de dados sociodemográficos

As idades dos estudantes que responderam ao questionário situam-se no intervalo de 14 a 18 anos de idade, com um maior número de alunos (33), em 2012, com 15 anos. A partir desses dados, foi possível verificar que grande

parte dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles tiveram percursos de escolarização sem acidentes, embora em todas as turmas houvesse alunos cujas idades estavam em descompasso com a série ideal a ser cursada.

Tabela 5 – Idades dos estudantes do ensino médio do Colégio Cecília Meireles que responderam ao questionário, 2012

Idades	Estudantes			Total
	1º ano	2º ano	3º ano	
14	5	-	-	5
15	25	13	-	38
16	2	6	5	13
17	-	-	6	6
18	-	-	1	1
Total	32	19	12	63

Dados coletados em questionário com os jovens do Cecília Meireles para a pesquisa.

Entre os jovens participantes, 54 se auto identificaram como brancos, e 9 se autodeclararam não brancos: 6 pardos e 3 negros. No conjunto, as mulheres predominaram sobre os indivíduos do sexo masculino: 41 mulheres e 22 homens responderam ao instrumento de coleta de dados. Todos afirmaram ser solteiros e não ter filhos.

A maioria (50 indivíduos) nasceu na cidade de São José do Rio Preto - SP, 11 estudantes declararam ter nascido em outras cidades do estado, e apenas dois jovens eram oriundos de famílias que vieram de outros estados, Mato Grosso e Minas Gerais. Quase todos moram na área urbana da cidade, com exceção de uma jovem do 3º ano, moradora da zona rural.

Na Tabela 6, temos que, dos 63 sujeitos que responderam ao questionário, a maior parcela (43) integrava famílias biparentais, e apenas 11 informaram integrar um núcleo familiar monoparental – viviam só com a mãe. Foram poucos (2) os que declararam viver em famílias com outros arranjos – só com irmãos, avós ou tios. Apenas quatro estudantes afirmaram viver em famílias recompostas.

Tabela 6 - Composição dos núcleos familiares de moradia dos estudantes do ensino médio do Colégio Cecília Meireles, 2012

Integrantes do núcleo familiar	Frequencia
Pai e mãe	43
Pais e avós	1
Só com pai	2
Só com mãe	11
Mãe e padrasto	3
Pai e madrasta	1
Só com avós	1
Só com irmãos	0
Com outros parentes - tios e avós	1
Total	63

Dados sobre a composição dos núcleos familiares dos jovens que responderam ao questionário, em 2012, para a realização do estudo.

Segundo o IBGE (2010), as famílias de casais com filhos no Brasil diminuíram de 63,6%, em 2000, para 54,9%, em 2010. No entanto, no universo pesquisado, o número de famílias nucleares⁴⁸ continua bem superior ao dos demais grupos. Entre os estudantes do ensino médio que dialogaram com a pesquisa, a maioria integra famílias compostas por quatro ou cinco membros – 31 deles têm apenas um irmão, e 12 têm 2 irmãos. Um total de 13 estudantes registrou integrar um núcleo familiar de três pessoas, sendo, portanto, filhos únicos.

Quanto à responsabilidade de sustento das famílias, 40 estudantes informaram que os pais (homens) são os principais responsáveis por isso, e 15 declaram que tal responsabilidade é exclusivamente das mães. Embora tenha sido ressaltado para os estudantes que escrevessem apenas quem mais

⁴⁸Por família nuclear, entendemos a configuração de família que envolve pai, mãe e filhos. É definida como: “Em linhas gerais, esse modelo de família (nuclear) tem como atributos básicos: uma estrutura hierarquizada, no interior da qual o marido/pai exerce autoridade e poder sobre a esposa e os filhos” (ROMANELLI, 1995, p. 75). Sabemos que na contemporaneidade há novas configurações de família, contudo, no nosso estudo, priorizamos esta definição por constituir-se como maioria entre os entrevistados.

contribuía para a composição da renda mensal familiar, alguns fizeram questão de assinalar que tal responsabilidade era tanto do pai como da mãe.

3.3. Percursos de escolarização dos estudantes antes do ingresso no ensino médio

Quanto aos percursos escolares dos sujeitos, nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, e aos dados sobre a natureza dos estabelecimentos em que realizaram aquelas etapas da educação básica, constatamos que todos tiveram a oportunidade de acessar e frequentar a educação infantil. Neste caso, mais da metade deles (37) passou por estabelecimentos da rede privada, 14 realizaram a educação infantil em estabelecimentos da rede pública, e 12 combinaram passagens por estabelecimentos educacionais públicos e privados. Quanto ao ensino fundamental, há um número maior de alunos, 47, que o realizaram exclusivamente em escolas da rede particular; 11 frequentaram parcialmente estabelecimentos de ensino da rede pública; e apenas 5 acessaram e concluíram esta etapa da educação básica em instituições escolares da rede pública (Tabela 7).

Tabela 7 - Percursos de escolarização na educação infantil e no ensino fundamental e natureza dos estabelecimentos de ensino frequentados pelos estudantes

Educação Infantil/Estabelecimento			Ensino Fundamental/Estabelecimento		
Privado	Público	Público e Privado	Privado	Público	Público e Privado
37	14	12	47	11	5

Dados fornecidos pelos jovens do Colégio Cecília Meireles, em questionário para a pesquisa no ano de 2012.

Ainda sobre os percursos de escolarização no ensino fundamental, foi possível verificar que apenas três alunos sofreram reprovações – dois jovens do sexo masculino do 1º ano (em outra escola privada) e uma jovem do 3º ano que repetiu o 1º ano do ensino médio no próprio colégio Cecília Meireles.

Os dados acima evidenciam que todos tiveram a oportunidade de acessar e frequentar a etapa da educação infantil em estabelecimentos privados e também em estabelecimentos públicos, o que evidencia a vigência de ações governamentais – local ou estadual – para esta etapa da educação básica em São José do Rio Preto.

Por outro lado, os mesmos dados revelam que, entre os estudantes do ensino médio, foi possível constatar percursos de escolarização em estabelecimentos de natureza tanto pública quanto privada. Desse modo, verificou-se que naquele universo havia um subconjunto com um número significativo de jovens que estavam finalizando o nível da educação básica conformado por um percurso escolar do tipo todo privado (LELIS, 2005, p. 149), assim como se constatou a presença de outro subconjunto que configurou percursos de tipo híbrido, em que, antes do ingresso no ensino médio, foram combinadas passagens por instituições educacionais públicas e privadas. Tal situação pode ser compreendida a partir das reflexões de Lelis (2005) em que ela argumenta que jovens que integram famílias pertencentes a estratos das classes médias realizam percursos de escolarização “menos erráticos”,

(...) o que não quer dizer que sejam lineares e sem rupturas. Afirmar o sucesso da escola privada *tout court* diante do insucesso generalizado da escola pública pela via dos índices de reprovação é temerário, uma vez que o sucesso não pode ser medido apenas pelo desempenho acadêmico final, expresso em classificações sob forma de notas ou conceitos. Há um conjunto de estratégias invisíveis acionadas pelos pais que encobrem o rendimento escolar real dos filhos em determinadas escolas privadas e, portanto, seus processos de ensino e aprendizagem, os quais precisam ser investigados pelos pesquisadores, como, por exemplo, a movimentação por entre escolas no decorrer do ensino fundamental (LELIS, 2005, p. 148-9).

Os dados levantados sobre as trajetórias escolares dos jovens são semelhantes aos encontrados por Nogueira, no que se refere às situações de “percurso misto”.

Nas situações de “percurso misto”, a passagem de um setor a outro se dá em 86% dos casos, no sentido do público para o privado. As transferências se concentram nos estágios iniciais de escolaridade, revelando que, para esse grupo, o uso da

escola pública decresce na medida em que se avança na carreira escolar (NOGUEIRA, 2008, p. 129).

3.4. Os estudantes pesquisados e as relações com a esfera do trabalho

No conjunto de estudos sobre a juventude brasileira contemporânea (SPOSITO, M. P., *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*. v 1 e v. 2, 2009), há um grupo de autores que considera que, para um melhor dimensionamento e compreensão da condição juvenil na nossa sociedade, é preciso considerá-la (a juventude) a partir de situações que a transversalizam⁴⁹ (Idem, 2010) e condicionam a vivência da juventude de grandes contingentes de jovens brasileiros, o caso, por exemplo, de experiências que muitos deles conformam na esfera do trabalho – formal ou não formal.

Para alguns autores, na nossa sociedade, o “trabalho também faz juventude” (SPOSITO, 2010; DAYRELL, 2007; NAKANO & ALMEIDA, 2007), mesmo entre jovens pertencentes a famílias que se posicionam em diferentes estratos da classe média (ROMANELLI, 2008). A partir de tais referências, foram levantados dados sobre as relações que os sujeitos do universo pesquisado estabeleceram ou estabeleciam com a esfera do trabalho.

A constatação do estabelecimento de relações no mundo do trabalho poderia mostrar planos socializadores diversos daqueles do interior da família, da escola e das interações com os pares. Por outro lado, verificar se eles estabeleciam, ou não, relações com o mundo do trabalho, favoreceu a compreensão de determinados sentidos que os jovens atribuem à escola e à escolarização.

Os dados levantados indicam que a experiência de inserção e de socialização da/na esfera do trabalho é uma realidade de reduzido número de sujeitos pesquisados, pois, dos 63 alunos entrevistados, apenas dez afirmaram estar inseridos no mundo trabalho, seja de forma contínua ou intermitente. Neste subgrupo, alguns registraram as razões que os levaram a combinar os tempos da escolarização como os do trabalho. Para um dos estudantes,

⁴⁹ A autora chama a atenção para situações da juventude que devem ser pesquisadas considerando a articulação de diversas esferas: família, escola, amizades, trabalho, vida no bairro, lazer, entre outras. Uma perspectiva transversal seria, portanto, capaz de articular as relações entre as esferas e permitir uma melhor compreensão sobre como a sociedade está presente e se faz na vida dos jovens (SPOSITO, 2010, p. 100).

trabalhar significava a conquista de relativa independência financeira com relação à família: “conseguir meu próprio dinheiro”. Outro admitiu que a experiência do trabalho de forma simultânea com a da escolarização ocorria em função de “pressões dos pais e da família”. Já, para quatro outros, trabalhar tinha o sentido de se engajar nos “negócios da família”. Para dois deles, a experiência de trabalho habitava a vida juvenil, porém não de modo contínuo: “quando dá, ajudo meu pai na empresa dele”, ou “na verdade ajudo meu tio, mas não é um trabalho registrado”.

No conjunto mais numeroso de alunos que informaram não trabalhar (53), foi possível verificar que tal situação era uma decisão dos pais ou com eles partilhada, seja em função da idade do jovem, seja em virtude da não necessidade de combinar estudo e trabalho, ou ainda, sobretudo, por conta da centralidade que os estudos devem assumir nesta estação da vida para uma adequada preparação para o futuro. Nos registros obtidos (dos questionários) alguns exemplos das justificativas para o não trabalho e a importância conferida aos estudos:

“Porque sou estudante.” (André, 1º ano do ensino médio)

“Não preciso, priorizo (sic) outras atividades.” (Rafael, 1º ano do ensino médio)

“Não possuir idade suficiente, e também a dedicação aos estudos.” (Camila, 2º ano do ensino médio)

“Não há necessidade e meus pais também não deixam.” (Ananda, 3º ano do ensino médio).

“Não preciso financeiramente e para focar nos estudos.” (Gabriel, 2º ano do ensino médio).

“Meus pais não deixam; acham desnecessário e querem que eu estude.” (Leandro, 1º ano do ensino médio).

“Porque senão, eu não daria conta de estudar e para me focar nos estudos.” (Talita, 1º ano do ensino médio).

“Porque meus pais e eu damos preferência aos estudos.” (Paulo, 2º ano do ensino médio).

Neste caso, os exemplos poderiam se multiplicar dezenas de vezes. Contudo, eles são suficientes para demonstrar a centralidade que a escola, os estudos, os saberes escolares assumem nas suas experiências juvenis, tanto para os estudantes, como, sobretudo, para os seus pais, sublinhando a importância que famílias de classe média conferem à escola e aos estudos para a ampliação do volume do capital cultural na formação/socialização dos herdeiros (BOURDIEU, 1979).

Mas a forma como esse conjunto de estudantes do Cecília Meireles vive a condição juvenil evidencia ainda que a representação de juventude que orienta a ação dos seus pais e deles mesmos é aquela identificada como a denominada “moratória social”.

Los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia, de un contexto social protector que haz posible la emisión, durante períodos más amplios, de los signos sociales de lo que generalmente se llama *juventud* (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 5).

Exemplo do acima afirmado são alguns registros formulados por alunos, também no questionário, nos quais estes assinalam a importância da condição que têm nas suas vidas o status de estudantes, a importância de dedicar esse tempo à formação e à preparação para o futuro ou ainda que o fato de ser estudante e jovem significa assumir restritas responsabilidades:

“Me dedicar aos estudos para ter um futuro profissional de sucesso, bem sucedido.” (Tauane, 1º ano do ensino médio).

“Não trabalho, porque sou estudante.” (Vanessa, 1º ano do ensino médio).

“Tenho que me dedicar aos estudos e sou preguiçoso.” (Gabriel, 1º ano do ensino médio).

Além das relações com o mundo do trabalho, para melhor caracterizar os sujeitos com os quais se dialogou, e a partir das indicações de Sposito

(2010), foram solicitados dados que pudessem referenciar as atividades de lazer que eles realizam no tempo livre de obrigações sociais – escola ou escola e/trabalho (ELIAS & DUNNING, 1992).

3.5. Lazer e tempo livre dos estudantes pesquisados

Diversos autores assinalam a importância da investigação sobre o lazer para compreender melhor como os jovens vivenciam esta fase da vida. Brenner, Dayrell e Carrano (2005) destacam que:

É principalmente nos tempos livres e nos momentos de lazer que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 30).

Portanto, ao fruir o seu tempo livre, os jovens acabam exercendo a sua autonomia e capacidade de escolha, imprimindo o seu estilo, elaborando as suas próprias dinâmicas de interação. Pais (1990) também afirma que “(...) é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem uma maior visibilidade e expressão” (PAIS, 1990, p. 591).

Elias e Dunnig (1992) caracterizam as atividades lazer como um espaço tempo em que, com a aprovação social, pode-se expressar publicamente um nível moderado de emoção. Os autores chamam a atenção para as diferenças que existem entre ócio e tempo livre, visto que nem todo o tempo livre é destinado a atividades recreativas.

As atividades de lazer ainda têm uma relação direta com a questão de classe e de capital cultural dos sujeitos, visto que as escolhas e possibilidades de desfrutar do tempo livre podem se restringir ou ampliar-se, dependendo das condições materiais e de infraestrutura nas quais os indivíduos estão imersos. Os autores que já citamos destacam tal condicionante:

O lazer é uma atividade social historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural, que constitui sujeitos e coletividades. A base material da existência é um dos mais fortes limites da inserção diferenciada no mundo do lazer (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 31).

Para os estudantes que contribuíram com a pesquisa, não falta poder aquisitivo para usufruir de atividades como ir ao cinema, ao teatro, a shows etc. Grande parte dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles, como já destacamos aqui, vivem a juventude como uma “moratória social” (MARGULIS e URRESTI, 1996) e, portanto, possuem um tempo livre que pode ser dedicado a atividades afastadas do mundo escolar ou do universo do trabalho.

Na pergunta do questionário “como ocupa o seu tempo livre?”. solicitava que os alunos registrassem três práticas em ordem hierárquica. Portanto, a pergunta era aberta e as três respostas, livres. Para melhor caracterizá-las, apresentamos os resultados, considerando a variável de gênero (Tabela 8):

Tabela 8 – Atividades de lazer informadas pelos estudantes do ensino médio do Colégio Cecília Meireles, 2012

1ª. Opção de Lazer	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Televisão	9	1	10
Computador/ internet	13	7	20
Leitura	8	0	8
Dormir	6	2	8
Esportes	1	9	10
Namorando	0	1	1
Sair	1	2	3
Telefone celular	1	0	1
Dança	1	0	1
Tocar violão	1	0	1

Total	41	22	63
--------------	-----------	-----------	-----------

Dados com base nas respostas dadas pelos estudantes a questionário para a pesquisa.

A tabela acima se refere à primeira escolha dos jovens e foi respondida por todos os participantes desta pesquisa. Percebe-se que a maioria das mulheres preenche o tempo livre com o acesso à internet e uso do computador, enquanto entre os homens há uma ligeira diferença que coloque a prática de esportes em primeiro lugar. As mulheres também preferem mais a televisão que os homens, com uma diferença significativa: 9 mulheres veem TV em seu tempo livre, e apenas um garoto manifestou fazer escolha semelhante.

Estes resultados apresentam semelhanças e diferenças com relação aos dados da pesquisa denominada Perfil da Juventude Brasileira⁵⁰. Na investigação a principal atividade de tempo livre dentro de casa realizada pelos jovens é assistir televisão, embora seja importante ressaltar que a maior porcentagem de jovens que faz isso tenha ocorrido entre os homens das classes sociais mais empobrecidas. Ouvir rádio – a segunda atividade mais comum no cotidiano dos jovens da pesquisa Perfil da Juventude Brasileira – sequer foi citada entre os jovens do Cecília Meireles.

Com relação à atividade de leitura, percebemos uma nítida semelhança: em ambas as pesquisas há uma diferença significativa entre os gêneros, sendo que as mulheres citam muito mais a leitura do que os homens. No caso do Cecília Meireles, nenhum dos homens participantes vivencia a prática da leitura como atividade de lazer.

Com relação à prática de esporte – atividade preferida dos jovens do sexo masculino – os dados confirmam o estudo da UNESCO (2006) e do Perfil da Juventude Brasileira (2003): o envolvimento em práticas esportivas também é predominante entre jovens do sexo masculino e pertencentes às classes mais favorecidas e/ou médias (A, B e C). Temos, portanto, uma diferenciação entre as atividades praticadas pelas mulheres, restritas ao espaço doméstico e às atividades praticadas pelos homens, que envolve a circulação entre espaços públicos: a prática de musculação em academia e o futebol – de campo e de

⁵⁰ A pesquisa foi realizada em 2002, com jovens de 15 a 24 anos, de 25 estados brasileiros e 198 municípios. Os resultados estão disponíveis em livro e em relação ao lazer, também em dois artigos distintos escritos por BRENNER, DAYRELL e CARRANO (2005; 2008).

salão – são as modalidades mais comuns entre os garotos. Esta diferenciação entre homens e mulheres, com relação às atividades realizadas (mulheres assistem TV, e homens praticam esportes), é interpretada por alguns autores como um indicador da:

(...) tradicional divisão socioespacial brasileira, na qual os homens possuem maior mobilidade sociocomunitária no espaço público, enquanto as mulheres estão mais circunscritas ao espaço doméstico e tem menor mobilidade para praticar atividades extrafamiliares. (BRENNER et al, 2008, p. 34)

Quando separamos os resultados por turma, temos algumas particularidades. Eles não são apresentados aqui na forma estatística, porque o conjunto de cada turma configura um número reduzido de estudantes. No caso do 1º ano, dentre os 32 jovens participantes, a maioria das mulheres ocupa o tempo com o uso do computador e/ou internet e também com atividades de leitura. Os homens apresentam o mesmo número de ocorrências para a prática de esportes e para o uso do computador. No 2º ano, dentre um total de 19 participantes, a maioria das mulheres assiste televisão no seu tempo livre, enquanto os homens praticam esportes ou saem de casa. No 3º ano, dentre os 12 participantes, a maioria dos indivíduos do sexo feminino declarou dormir no tempo livre, enquanto os do sexo masculino praticam esportes ou utilizam o computador.

Ao serem questionados sobre as atividades de lazer que realizam fora do ambiente doméstico, assim como a frequência com que realizam cada uma das atividades, permitiu elaborar a Tabela 9, abaixo.

Tabela 9 – Atividades de lazer realizadas fora de casa e frequências que as atividades são práticas, por estudantes do ensino médio do Cecília Meireles

Atividade	Frequências que a atividade é prática					
	Nunca	Raramente	Mensalmente	Uma vez/semana	Mais que três vezes/semana	

						NR
Encontrar e reunir amigos	1	2	6	24	28	02
Ir à casa de parentes	1	13	14	27	8	0
Ir a botecos, bares e restaurantes	4	17	11	14	8	0
Almoçar e/ou jantar em restaurante	2	18	17	21	5	0
Festas	6	17	18	17	4	01
Cinema	3	14	27	19	0	0
Ir ao teatro	32	26	4	1	0	0
Espectáculo de dança	36	26	1	0	0	0
Visitar museu	39	23	0	0	0	1
Visitar exposições de fotografia, pintura e artes gráficas	36	23	0	0	0	1

Ir a biblioteca	24	23	7	3	5	1
Ir ao shopping	2	8	19	29	5	0
Sair para fazer compras	6	9	30	16	2	0
Sair para namorar	13	18	5	7	19	1

Dados obtidos a partir do questionário proposto aos jovens em 2012.

A partir dos dados acima, podemos inferir que as atividades – fora de casa – mais realizadas pelos jovens são as saídas para encontrar os amigos, namorar, ir à casa de parentes, almoçar e/ou jantar fora, ir a festas e ao cinema. Também aparecem em destaque as idas ao shopping e saídas para fazer compras. Em menor porcentagem, aparecem as idas ao teatro, a espetáculos de dança, museus e bibliotecas. Estes dados são semelhantes àqueles apresentados pelas pesquisas já mencionadas aqui: Perfil da Juventude Brasileira (2003) e UNESCO (2006). Assim como os jovens oriundos das camadas populares, os estudantes das classes médias também apresentam um baixo capital cultural (BOURDIEU, 1998), embora seja necessário fazer algumas ressalvas.

O município de São José do Rio Preto tem apenas cinco museus e não possui nenhum parque cultural, que seja equipado com palco, salas de exposições, local para a prática de esportes de forma simultânea, apenas três clubes (que só podem ser frequentados por aqueles que são associados, mediante pagamento de título e mensalidades) e o SESC⁵¹. A cidade tem algumas áreas destinadas a caminhadas e/ou corridas: a área mais bem equipada localiza-se em frente a um conjunto de condomínios horizontais de alto padrão e próxima à represa municipal – um represamento do rio Preto –, que abastece a cidade; outra área fica perto da área central da cidade, em uma

⁵¹ Na página oficial do SESC, a instituição é definida da seguinte maneira: “Com a missão de contribuir para o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida dos empregados do setor de Comércio de Bens, Serviços e Turismo, o Serviço Social do Comércio - SESC promove atendimento nas áreas de educação, saúde, alimentação, cultura, ação social, turismo e lazer.” Disponível em: <http://sesc.sistemafecomerciodf.com.br/porta/index.php/o-que-e-o-sesc>. Acesso em: 03/11/2013.

avenida que dá acesso à região norte, numa área de continuação do rio Preto, que segue canalizado. Aqui queremos dizer com o termo “bem equipada” que essas áreas têm: aparelhos de ginástica permanentes, pista de caminhada e corrida, ciclovia e relativa arborização, isto é, os espaços privilegiam a prática de esportes. As exposições de fotografia e pintura acontecem em espaços restritos, como escolas destinadas ao ensino de pintura, ou nos shoppings. Portanto, mais do que creditar apenas aos jovens a ausência de conhecimento e participação das expressões culturais, é preciso reconhecer que a própria infraestrutura urbana do município não lhes oferece tantas opções.

A valorização do consumo, como já foi dito aqui, também é um ícone e indicador de uma espécie de autoidentificação das classes médias (GUERRA et al, 2006).

Por fim, podemos dizer que tal situação acaba mantendo uma baixa mobilidade pelos espaços da cidade: os jovens circulam em espaços restritos, marcadamente os mais prósperos. Se, por um lado, as classes mais empobrecidas têm dificuldades de circular pelas cidades, devido ao acesso ao transporte público, além de questões simbólicas, as classes médias também pouco circulam pelo espaço urbano, priorizando as oportunidades de consumo e/ou os encontros com os pares e a família. O shopping center é o lócus privilegiado, porque ali não se depara com a presença de pedintes e há uma sensação de segurança que faz com que os pais deixem os filhos irem passear com os amigos sem que estejam submetidos aos riscos dos espaços públicos da cidade.

Leite (2011) também encontrou dados semelhantes entre os jovens da sua pesquisa, oriundos das classes médias na cidade de Belo Horizonte: eles ocupam o tempo com a internet e a televisão, vão aos shoppings, cinemas e clubes, espaços privados que oferecem maior ‘controle’. O autor também afirmou que merecem mais pesquisas os aspectos que se referem ao lazer e às práticas culturais dos jovens das classes médias e levantou a hipótese de haver um “certo isolamento social” (LEITE, 2011, p. 108) com relação à frequência de espaços públicos e eventos abertos ao público, de forma geral.

Para completar e finalizar a caracterização dos estudantes do ensino médio do Cecília Meireles, são apresentados e analisados os dados levantados sobre os seus núcleos familiares, dando a ênfase, primeiro, ao capital escolar

(máxima escolaridade atingida) de pais e mães dos sujeitos da pesquisa; e, segundo, identificando a situação sócio-ocupacional dos jovens no momento da aplicação do questionário e, por fim, o potencial de consumo de bens duráveis e não duráveis.

É necessária esta incursão, para comprovar que os estudantes com os quais a pesquisa dialogou são, de fato, representantes de famílias pertencentes aos estratos médios da classe média inserida no espaço urbano de São José do Rio Preto, além de possibilitar ao leitor uma compreensão contextualizada sobre quem são estes jovens e quais variáveis estão contidas nas suas concepções sobre a escola e a escolarização.

3.6. O capital cultural escolar de pais e mães dos estudantes pesquisados

Aproximadamente 20 pais dos estudantes pesquisados possuem ensino médio completo (regular e/ou profissionalizante); 14 deles conquistaram o diploma do ensino superior; e 5 deram continuidade a esta educação no nível dos estudos pós-graduados. Ainda que nesse universo tenha se constatado a presença de pais com menos de oito anos de estudo – ensino fundamental incompleto (6) –, não verificamos a indicação de progenitores não alfabetizados (Tabela 10).

Tabela 10 – Capital escolar dos pais dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles, 2012

Escolaridade	Frequência
Ensino Fundamental Incompleto	6
Ensino Fundamental Completo	1
Ensino Médio Incompleto	7
Ensino Médio Completo	17
Técnico Profissionalizante	3
Ensino Superior Incompleto	4

Ensino Superior	14
Mestrado	2
Doutorado	3
NR	6
Total	63

Tabela obtida a partir das respostas dos jovens ao questionário.

Quanto à escolaridade das mães dos sujeitos da pesquisa, foi possível constatar que elas possuem um maior número de anos de estudos que os pais. No conjunto de 63 progenitoras, apenas duas não concluíram o ensino fundamental, 15 concluíram o ensino médio (regular ou profissionalizante), e 31 se diplomaram no ensino superior, sendo que, dessas, cinco chegaram aos estudos pós-graduados. Neste universo, também não registramos a presença de sujeitos não alfabetizados (Tabela 11).

Tabela 11 – Capital escolar das mães dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles, 2012*

Escolaridade	Frequencia
Ensino Fundamental Incompleto	2
Ensino Fundamental Completo	1
Ensino Médio Incompleto	3
Ensino Médio Completo	14
Técnico Profissionalizante	1
Ensino Superior Incompleto	6
Ensino Superior	26
Mestrado	3
Doutorado	2
Não sei informar	5
Total	63

*Tabela obtida a partir dos dados do questionário respondidos pelos jovens.

Com relação ao capital cultural escolar de pais e mães dos estudantes, verifica-se que eles são detentores de um número de anos de estudos muito superior ao da população brasileira com 10 anos ou mais. Segundo o IBGE, em 2011, este subconjunto da população apresentava aproximadamente 7,3 anos de estudo⁵². Na amostra desse estudo, 50 pais atingiram mais de oito anos de escolarização, enquanto um número maior de mães (55) conquistou a mesma condição. Tais dados contribuem para reforçar a tendência mais geral da situação de escolaridade das mulheres brasileiras com relação à dos homens com 10 anos ou mais de idade. Eles fornecem subsídios para assinalar a posição de classe média dos sujeitos da pesquisa.

Talvez resida aí um marcador da autoridade feminina no que se refere à escolha da escola e à educação dos filhos. Romanelli (1995), em um artigo intitulado *Autoridade e poder na família*, destaca a ampliação da participação das genitoras no universo familiar, associada ao espaço conquistado pelas mulheres no mercado de trabalho, por exemplo. Essas tensões existentes nas classes médias abalam a tradicional autoridade dos pais. No mesmo artigo, o autor menciona explicitamente a entrada da mulher no mercado de trabalho, mas poderíamos pensar que, implicitamente, aí também podem ser incluídos os níveis mais altos de escolarização, pelo menos no caso em que analisamos.

Ao mesmo tempo, o saber paterno perde sua eficácia, pois as experiências que ele continua a traduzir estão situadas em um passado que não é mais congruente com um presente marcado por mudanças intensas e rápidas (ROMANELLI, 1995, p. 85).

Já que falamos a respeito do trabalho, vejamos como se dá a inserção de pais e mães dos jovens estudantes no mercado de trabalho, considerando a sua atual ou a sua última ocupação profissional e o setor de atividade.

⁵² Informe do IBGE (2011) indica que “em 2011, a população [brasileira] de 10 anos ou mais de idade tinha, em média, **7,3** anos de estudo. **As mulheres**, de modo geral, **eram mais escolarizadas que os homens, com média de 7,5 anos de estudo**, enquanto eles tinham **7,1** anos de estudo” [grifos meus]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1. Acesso em: 10/11/2012.

3.7. A situação sócio-ocupacional dos pais e mães dos estudantes que integraram o universo da pesquisa

Quanto à situação sócio-ocupacional dos 63 pais dos estudantes, não foi possível identificar a profissão exercida por seis deles, seja porque os estudantes não souberam informar ou porque se recusaram a fazê-lo. No subconjunto dos demais 57 pais, temos que 13 deles ocupam empregos regidos por contrato formal de trabalho, no setor privado, e seis são funcionários/servidores públicos. Na Tabela 12, abaixo, verifica-se, ainda, outro subconjunto de 38 pais cujo exercício das ocupações profissionais é marcado por maior autonomia, pois 18 deles foram declarados como empresários/empregadores; 14, como trabalhadores autônomos; cinco foram assinalados como profissionais liberais; e apenas um pai foi registrado como proprietário ou arrendatário de terra.

Se associarmos o nível de escolaridade atingido pela maioria dos pais à situação profissional atual dos 59 progenitores, teremos alguns elementos para afirmar que eles integram diferentes estratos das classes médias de São José do Rio Preto.

Tabela 12 – Situação sócio-ocupacional dos pais dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles em 2012

Ocupação	Frequência
Agricultor (proprietário de terra ou arrendatário)	1
Empregado, com carteira assinada	13
Empresário/ empregador	18
Funcionário público	5
Militar	1
Profissional liberal	5
Trabalhador por conta própria	14
Outra situação	2

Não sei informar	2
Não respondeu	2
Total	63

Dados obtidos a partir do questionário proposto aos jovens.

A respeito dos dados relativos às ocupações atuais das 63 mães dos estudantes, de 11 delas não foi possível obter informações. Quanto às ocupações das demais 52 progenitoras, verificou-se que dez delas não estão integradas à esfera do emprego formal; 16 desenvolvem atividades ocupacionais com contrato formal de trabalho no setor privado; e 17 são funcionárias/servidoras públicas (Tabela 13).

Tabela 13 – Situação sócio-ocupacional das mães dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles em 2012

Ocupação	Frequência
Do lar	10
Empregada, com carteira assinada	16
Empregada, sem carteira assinada	1
Empresária/ empregadora	4
Funcionária pública	16
Militar	1
Profissional liberal	2
Trabalhadora por conta própria	2
Outra situação	6
Não sei informar	5
Não respondeu	0
Total	63

Dados obtidos a partir do questionário proposto aos jovens.

Por outro lado, diferentemente do constado para os pais dos estudantes, temos um conjunto menor de mães que exercem ocupações profissionais marcadas por maior autonomia: quatro delas foram declaradas como empresárias/empregadoras; duas atuam como profissionais liberais; e duas trabalham por conta própria. Ainda que o quadro geral sobre as ocupações profissionais atuais das genitoras dos jovens pesquisados contenha diferenças com relação ao quadro conformado pelos dados ocupacionais dos pais, as posições ocupadas pela maioria das mães no universo do trabalho reforçam a ideia de que os estudantes sujeitos da pesquisa são filhos de famílias das classes médias. Tal assertiva é reforçada quando lembramos que o nível de escolaridade das mães dos nossos jovens é maior do que o atingido pelos pais.

Ainda com relação às ocupações profissionais das mães, foi possível constatar que 14 delas trabalham em funções ocupacionais do magistério, no setor público, contudo, os seus filhos estudam em escola do setor privado. Alevato (1999), em pesquisa sobre as representações sociais de “escola de qualidade” entre professores de escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, constata que apenas 5% dos professores da escola pública que consultou tinham os seus filhos matriculados em instituições educacionais públicas. Ainda assim, estes colocavam como razão principal para isso o fato de não terem condições de pagar uma escola privada (ALEVATO, 1999, p. 101). A não matrícula em instituição pública dos outros 95% é analisada, na pesquisa da autora, da seguinte forma:

Ao mesmo tempo a não-matrícula dos restantes baseava-se em argumentos como a ‘tradição’ ou a ‘seriedade’ da escola escolhida, ou ainda o fato de ser mais ‘puxada’ que as escolas públicas. Muitos não percebiam que suas afirmativas embutiam, ao mesmo tempo, uma descrença no próprio trabalho que desenvolviam e uma desmobilização com relação à possibilidade de transformarem sua própria prática. Aparentemente, era “assim mesmo” que deveria ser... (Ibid, p. 102).

Não queremos, com essa comparação, simplesmente transpor os dados de uma escola pública do Rio de Janeiro para as opções das mães do colégio Cecília Meireles de decidirem não matricular os seus filhos na escola pública. No entanto, temos um nicho a ser pesquisado e, portanto, algumas

possibilidades de análise. Ainda segundo Alevato (1999), as visões – e representações – de uma escola de qualidade também são permeadas pela égide do consumo – e pagar por uma escola é um elemento de diferenciação, que pode conferir status social.

Numa sociedade de privilégios como a que vivemos, “ser alguém” significa diferenciar-se, distinguir-se da massa de ninguém que circula nas ruas em busca de mínimas condições de sobrevivência (Ibid, p. 101).

3.8. Potencial de consumo de bens duráveis e não duráveis e posição de classe das famílias dos jovens estudantes

Souza e Lamounier (2010) ressaltam as dificuldades em estabelecer se uma família integra as classes médias tomando como critério-objetivo apenas a sua renda mensal. Para os autores, uma possibilidade de superar tal impasse seria associar a renda mensal ao potencial de consumo das famílias. A partir de tal critério, é possível estratificá-las (as famílias) em classes de consumo (econômicas) A, B, C, D e E, de acordo com pontuação que elas obtêm em função da posse de bens duráveis, quantidade de empregados domésticos e grau de instrução do chefe de família⁵³.

No caso dos jovens pesquisados, segundo a divisão das classes econômicas da ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais), foi possível levantar os dados apresentados na Tabela 14, a seguir.

Tabela 14 – Posição de classe econômica das famílias dos estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles, segundo critérios da ABEP, 2012

Classe Econômica	Pontos	Frequência
A1	42 -46	2
A2	35-41	19

⁵³ Trata-se do Critério de Classificação Econômica Brasil, da ABEP. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>. Acesso em: 23/11/2013

B1	29-34	22
B2	23-28	17
C1	18-22	3
C2	14-17	0
D	08-13	0
E	0-7	0
Total		63

Fonte: ABEP, 2012 em associação com os dados obtidos no questionário.

Nota-se a predominância do estrato B1, seguido por A2 e B2. Tais estratos mostram que os jovens do colégio Cecília Meireles têm considerável poder econômico de consumo. Por tais elementos, reafirmamos que os estudantes que interagiram com a pesquisa pertencem a classes médias, que gozam de um padrão de vida confortável. Todas as famílias têm, pelo menos, um automóvel, e apenas dois domicílios não possuem máquina de lavar roupas.

Quando comparamos os dados das classes econômicas de forma separada (por salas – 1º, 2º e 3º ano do ensino médio), a classe do 3º ano é a mais homogênea. Ela compõe-se de 14 alunos, dos quais 12 participaram da pesquisa. Do total de participantes, nove jovens correspondem ao estrato B1; dois, ao estrato B2; e apenas um, ao C1. A sala de aula do 1º ano é a mais abastada economicamente, com muitos sujeitos incluídos nas classes A2 e B1. O 2º ano, por sua vez, apresenta porcentagens muito semelhantes entre os grupos A2, B1 e B2.

Por fim, outra possibilidade de mensurar as classes sociais e determinar a sua abrangência é o critério utilizado pelo IBGE, que se apoia no número de salários mínimos, cuja divisão é mais simples. Tendo por base o salário mínimo de 2012, que é de R\$622,00, teríamos a configuração disposta na Tabela 15.

Tabela 15 – Classificação das classes econômicas no Brasil, por montante de salários mínimos auferidos, segundo critérios do IBGE, 2012

Classe	Salários Mínimos (SM)	Renda Familiar (R\$)
A	Acima de 20 sm	R\$12.440,00 ou mais
B	10 a 20 sm	De R\$6.220 a R\$12.440,00
C	4 a 10 sm	De R\$2.488,00 a R\$6.220,00
D	2 a 4 sm	De R\$1.244,00 a R\$2.488,00
E	Até 2 sm	Até R\$1.244,00

Fonte: IBGE, 2012, associados aos dados fornecidos pelos jovens ao questionário.

Nesta pesquisa, uma das perguntas do questionário era acerca da renda – o valor total mensal recebido pela família. Entretanto, muitos dos jovens mostraram-se receosos e não declararam a renda familiar. Alguns afirmaram desconhecer-la, e outros declararam que não gostariam de informá-los a respeito de tal assunto. A postura mais aberta foi exceção, com a turma de jovens do 3º ano: todos responderam a esta questão. A reserva maior ocorreu no 1º ano e, depois, no 2º. Do total dos 63 participantes, 18 não responderam à questão, o que inviabiliza, de certo modo, o uso do critério do IBGE para a nossa pesquisa. Dentre os 45 participantes que responderam a esta questão, temos os resultados arrolados na Tabela 16, abaixo.

Tabela 16 – Classificação das classes econômicas dos jovens pesquisados, por montante de salários mínimos auferidos, segundo critérios do IBGE, 2012

Classe Econômica	Renda	Frequência
A	Acima de 20 SM	3
B	10 a 20 SM	13

C	4 a 10 SM	21
D	2 a 4 SM	10
E	Até 2 SM	0
Total		45

Fonte: IBGE, 2012 associados às respostas dos jovens ao questionário.

A partir do conjunto dos dados sociais e econômicos, podemos inferir que essa parcela da população pertence às camadas médias, tem um potencial elevado de consumo, se comparado ao rendimento médio do município, e combinou estratégias para conquistar – ou manter-se – na sua situação de classe. Percebemos que a escolarização é uma das vias para a conquista de espaço profissional, mais marcada no universo feminino. Outra via para isso é o empreendedorismo, como afirmam Souza e Lamounier, que destacam que “Ter um negócio próprio afigura-se tão importante como para inclusão na classe média quanto o diploma universitário, a casa própria ou um padrão de vida estável” (2010, p. 75). Dada a quantidade de pais que são empresários/empregadores, temos um grupo de pessoas com capital para investir em pequenas empresas ou em outras esferas da iniciativa privada.

Os jovens, por sua vez, desfrutam deste padrão de vida confortável, e estudar em um colégio privado parece compor o repertório que os distingue de outras parcelas da população juvenil. Frequentar uma escola particular, poder consumir as novas TIC, não se preocupar com o trabalho, são maneiras de garantir o status de grupo economicamente privilegiado e afirmar os próprios interesses, realizar as próprias escolhas num feixe maior de possibilidades.

Uma das formas de consumo que caracteriza as classes médias do Cecília Meireles diz respeito às viagens de lazer. Do total de 62 jovens (um dos jovens não respondeu à pergunta), 44 disseram que costumam viajar. A maioria dos entrevistados (28) informou que viaja frequentemente para ranchos, casas à beira do rio Grande, na fronteira do estado de São Paulo com o de Minas Gerais, em condomínios destinados a este tipo de moradia, e, pelo menos uma vez ao ano, para destinos conhecidos nacionalmente. As viagens

internacionais são realizadas com menor frequência e por uma porcentagem bem menor de estudantes (apenas 8 deles declararam que saem do país anualmente). As viagens para a praia são feitas pela maior parte dos sujeitos da pesquisa (um total de 42 jovens), no mínimo, uma vez ao ano.

Os dados encontrados confirmam a pesquisa e a constatação de Guerra et al (2006). Segundo os autores, para entendermos a classe média, não podemos deixar de lado os seus padrões de consumo – que a identificam e diferenciam como grupo. A partir dessa perspectiva, eles destacam que o gasto das famílias das classes médias é maior do que o das camadas mais pobres no que se refere às “(...) viagens, gasolina, álcool, aquisição e manutenção do veículo próprio (representando respectivamente 1,2%, 3,4%, 0,3%, 6,3%, 1,7% da totalidade de suas despesas” (GUERRA et al, 2006, p. 91).

Sabemos que alguns itens de consumo acabam por engendrar e constituir novos hábitos de comportamento. Isto ocorre com as chamadas novas TIC (tecnologias da informação e comunicação), que também ganham espaço e vêm se afirmando, cada vez mais, como objetos de desejo indispensáveis para os grupos juvenis pesquisados. Elas são compostas por objetos e serviços como computadores e internet, telefones móveis e/ou com acesso à internet. Pereira (2010), em uma pesquisa realizada em diversas escolas das periferias da cidade de São Paulo, afirma o seguinte:

As novas tecnologias não invadiram a instituição escolar apenas fisicamente pela inserção dos equipamentos, pois se as tecnologias são, como afirma McLuhan, extensões do humano e, dessa forma, continuidade do corpo humano, pode-se dizer incorporadas, ainda que não portassem nenhum equipamento, na medida em que essas podem transformar não apenas seus comportamentos e percepções do mundo, como também suas capacidades cognitivas (PEREIRA, 2010, p. 204).

No colégio Cecília Meireles, o cotidiano dos alunos é, constantemente, atravessado pelas novas TIC que, além de serem usadas para os estudantes ouvirem músicas, são utilizadas para acessar a internet e tirar fotos que, eventualmente, caem nas chamadas redes sociais, registrando momentos vividos durante as aulas. Os alunos do 1º ano do ensino médio também

criaram um grupo virtual na rede social chamada Facebook, para compartilhar tarefas e atividades escolares, como já foi mencionado aqui. Por enquanto, vamos ver alguns dados com relação ao tempo de uso e de aquisição destes bens.

3.9. O uso das novas TIC (tecnologias da informação e comunicação) pelos jovens do colégio Cecília Meireles

No questionário, perguntamos inicialmente aos estudantes se eles tinham acesso a computador em casa e, posteriormente, se tinham também acesso à internet. Um número total de 62 estudantes disse ter acesso a computador em casa e também à internet. Apenas uma estudante do 1º ano do ensino médio declarou não ter computador ou acesso à internet em casa. A família da jovem é de uma religião protestante e aparentemente os pais não permitem que a filha tenha o acesso à rede sem a presença de um adulto. Na sala de aula, constantemente, a garota aproveita para usar o telefone móvel para acessar a internet. Todos os jovens dessa turma (33) – 16 do sexo masculino e 17 do sexo feminino – têm telefone móvel e possuem videogame.

Quando questionados se utilizam a internet, 100% disseram que sim, com a frequência indicada na tabela abaixo (um dos jovens não respondeu à questão).

Tabela 17 – Frequência de acesso à internet, pelos jovens estudantes do Colégio Cecília Meireles, 2012

	Se utiliza a internet, com que frequência a acessa?						
	Uma ou duas vezes por semana	Três a quatro vezes por semana	Até 30 min. por dia	De 30min. a uma hora por dia	Uma a duas horas por dia	Três a seis horas por dia	Mais de seis horas por dia
Frequencia	3	5	1	6	20	21	6
	Total: 62 jovens						

Dados obtidos a partir do questionário respondido pelos jovens.

Não houve diferenças significativas no que se refere à questão de gênero ou com relação às diferentes turmas (1º, 2º ou 3º ano do ensino médio). Os jovens do Cecília Meireles (a maioria deles) utilizam a internet diariamente, durante um período de tempo que pode ser considerado elevado, uma vez que houve pouca diferença entre aqueles que a utilizam por duas horas no máximo e os que a utilizam por seis horas.

Os dados são semelhantes aos da pesquisa *Youth in Europe*⁵⁴, realizada com jovens europeus no ano de 2009 e que mostrou que

A quantidade de jovens (pessoas entre 16-24 anos) que acessa a internet diariamente ultrapassa 80% nestes países. (BECK-DOMZALSKA, et al, 2009, p. 143)⁵⁵.

Quando comparamos tais informações com a situação brasileira, os dados gerais são mais modestos e é perceptível a situação privilegiada na qual estão inseridos, socialmente, os jovens alunos do colégio Cecília Meireles. Segundo os dados do IBGE e do PNAD 2011, 46,5% dos brasileiros com 10 ou mais anos de idade tinham acessado a internet nos últimos três meses anteriores à pesquisa (coleta de dados) da PNAD. O percentual foi consideravelmente maior nos intervalos etários de 15 a 17 anos (74,1%) e de 18 a 19 anos de idade (71,8%)⁵⁶.

Inúmeras vezes, presenciei em sala de aula o uso da internet por meio do telefone móvel. Se considerarmos o tempo de sala de aula em que os jovens estão conectados, provavelmente, a resposta dada à pergunta “com que frequência acessa a internet?” está subestimada. Em diversas situações durante as observações de campo, a direção da escola “convocou” alunos do 1º ano, principalmente, porque dois jovens do sexo masculino postaram fotos de colegas enquanto estes dormiam na sala de aula. Era comum também que os próprios pais fossem buscar os filhos mais cedo e os avisassem que

⁵⁴ O título da publicação, em Língua Portuguesa é “Juventude na Europa. Um retrato estatístico”. A pesquisa foi amplamente apoiada visando à implementação de políticas públicas que respondam, de fato, aos desafios da juventude contemporânea.

Disponível em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-920/EN/KS-78-09-920-EN.PDF Acesso em: 05/11/2013.

⁵⁵ O texto original é o seguinte: “The share of young people aged 16–24 who accessed the Internet daily exceeded 80 % in these countries”.

⁵⁶ Dados disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2013/05/numero-de-usuarios-de-internet-e-de-pessoas-com-celular-cresceu-mais-de-100-no-brasil>. Acesso em: 03/11/2013.

estavam na frente do colégio por meio de mensagens via celular. Observei uma cena deste tipo no 3º ano, com o jovem chamado Breno, que pediu à professora da disciplina de História para ir embora mais cedo e teve o pedido negado inicialmente. A docente alegou que a secretária da escola deveria chamá-lo. O aluno, então, mostrou o celular, e a mestra atendeu a sua solicitação, visivelmente contrariada e advertindo-o que, da próxima vez, deveria pedir para os pais não lhe enviassem torpedos durante a aula.

No 1º ano, os alunos fotografavam diariamente as tarefas escolares, para postar no grupo virtual do Facebook. Os professores não autorizavam que fossem tiradas fotografias do quadro, exceto no caso das tarefas requisitadas.

Pereira (2010) relata quanto as novas tecnologias interferem nos modos de ser jovem e na relação dos alunos com a escola.

Em todas as escolas em que realizei pesquisa de campo pude observar esses novos itens não convencionais inseridos no interior da sala de aula com os alunos, o que corrobora a ideia aqui discutida, de rompimento com as regras da instituição para a articulação de um espaço de lazer e convivência juvenil. Dentre esses itens, o aparelho de telefone celular foi o que demonstrou maior protagonismo. Com as inovações tecnológicas que agregam novas funcionalidades para o aparelho telefônico móvel, esse passou a ter muito mais a oferecer do que as chamadas telefônicas, desempenhando também o papel de tocar música em mp3, transmitir emissoras de rádio, tirar fotos, servir como álbum de fotos e aparelho de exibição de vídeos ou seja, esses aparelhos funcionavam nesse contexto que eu acompanhei como equipamentos de multimídia que permitiam a introdução não prevista na escola de elementos voltados ao lazer e ao entretenimento (PEREIRA, 2010, p. 207).

Em síntese, a caracterização dos jovens não poderia deixar de apontar a relação com as novas TIC, porque elas pautam as subjetividades juvenis (BARBERO, 2008, apud PEREIRA, 2010, p. 208) e, conseqüentemente, os sentidos atribuídos à escola, visto que os sujeitos se socializam no âmbito da família, da escola, do trabalho (alguns) e do lazer, incluída aí a esfera digital.

Confirmamos as suspeitas apresentadas no capítulo anterior, no que se refere às novas formas de socialização e importância da escolarização para demarcar o capital cultural das classes médias e assegurar a manutenção do seu *status quo*. As famílias das classes médias caracterizam-se, de forma

geral, por acumular considerável tempo de estudo aliado ao empreendedorismo e não abrem mão de investir na formação da prole.

Esse conjunto de fatores e variáveis pode contribuir, embora não determinar, os sentidos que os jovens estudantes atribuem à escola e à escolarização, visto que, pelo que observamos até agora, a escolarização em escolas privadas é prioridade, e a escolha da instituição é realizada de acordo com a qualidade de ensino por ela oferecida, aliada a variáveis como a proximidade de casa.

No próximo capítulo, a partir dos registros realizados no caderno de campo, tentaremos reconstruir um dia de atividades dos estudantes do ensino médio no colégio Cecília Meireles. Adotamos tal perspectiva por julgar que a descrição das atividades escolares diárias vivenciadas pelos jovens estudantes pode contribuir para iniciar a apresentação dos sentidos que eles atribuem à escola e à escolarização.

4. O cotidiano dos jovens alunos no Cecília Meireles

“uma escola cheia de curtição com uma galera em clima de muita azaração”

“melhor escola do planeta infravermelho, morô?!⁵⁷”

No capítulo anterior, procuramos mostrar quem são os jovens pesquisados, as suas famílias, as suas formas de lazer preferidas, o ambiente urbano em que vivem e os novos modos de socialização propiciados pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, privilegiamos as pertencas de classe e o lazer dos entrevistados, visto que, a partir do universo do lazer, é possível conhecer “(...) os modos como se relacionam e interagem com os valores, normas e dispositivos de controle do mundo adulto” (ALMEIDA; CARRANO; DAYRELL, 2012, p. 3).

A partir de tal dimensão analítica, conseguimos aprofundar o conhecimento sobre os jovens não apenas da perspectiva de classe, mas também de como diferentes sujeitos passam a constituir territórios e direções que vão muito além dos domínios apregoados pelos adultos. Consideramos esta análise essencial, porque, por meio dela, é possível estabelecer uma *conexão geracional* (MANNHEIM, 1993), uma vez que os estudantes são coetâneos e também vivem sob os mesmos influxos de realidade.

O presente capítulo tem o objetivo de agregar densidade à descrição apresentada anteriormente, mostrando como os sujeitos da pesquisa agem no interior da instituição escolar, e também relacionar as ações deles aos valores que mobilizam a construção de sentidos para a escola e os processos de escolarização.

A inquietação para a pesquisa surgiu a partir da minha inserção no cotidiano escolar e, portanto, voltar a esse cenário é essencial, principalmente com o olhar balizado pelas leituras acerca da juventude, que proporcionaram uma visão dos sujeitos da pesquisa que vai além do estatuto de alunos. Sendo assim, “(...) como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a

⁵⁷ As frases foram retiradas de uma página da rede social Facebook, administrada por um ex-aluno e por dois jovens estudantes (um do sexo feminino e outro do sexo masculino) da turma do 2º ano do ensino médio. Este perfil foi criado, no dia 1 de fevereiro de 2013, com o objetivo exclusivo de realizar montagens e brincadeiras com relação à escola e a seus professores. .

enxergar a água” (BRUNNER, 2001, p. 140), propusemo-nos um “mergulho” em algumas das vivências dos jovens no colégio Cecília Meireles, para observar as suas condutas e estabelecer relações com os sentidos e valores que vivenciam.

Pais (1990), em uma pesquisa sobre os lares e as sociabilidades juvenis, adota procedimento metodológico semelhante.

(...) a vida cotidiana deve ser entendida como uma articulação de *campos simbólicos* e *pragmáticos*. A cada campo pragmático corresponde uma “galáxia” de sentidos (campo simbólico). As suas significações influem umas nas outras, de forma que o sentido mais global da vida cotidiana se encontra, por assim dizer, difuso num conjunto. Se consideradas de forma isolada, as práticas cotidianas dificilmente se entendem. Há que as *contextualizar*, isto é, necessário se torna submergi-las nas galáxias de sentidos que lhes correspondem, derivando a significação de cada uma dessas práticas de significação daquela articulação. (PAIS, 1990, p. 3)

O autor ressalta a importância de articularmos os campos pragmático e simbólico ou correremos o risco de tornar árido o caminho para compreender o cotidiano juvenil. Como se estivéssemos em um labirinto, os fios que nos guiam são a contextualização e passam, dentre outros caminhos, pelos pertencimentos de classe e *condição geracional* (PAIS, 1990, p. 3).

Para reconstituir esse cotidiano vivido no colégio Cecília Meireles, lançamos mão dos registros formalizados no caderno de campo e escolhemos as situações que julgamos representativas dos movimentos e ações dos jovens no espaço-tempo de dito estabelecimento de ensino⁵⁸.

Havia muitos relatos e o desafio era selecionar o que poderia ser mais representativo para mostrar, como, todos os dias, os jovens expressavam os seus valores e os sentidos atribuídos à escola. Duarte (2002), em um texto sobre o trabalho de campo na pesquisa qualitativa, enfatiza a dificuldade de analisar o material de campo de pesquisas qualitativas.

⁵⁸ As observações foram realizadas entre os meses de setembro a novembro de 2012 e, no ano de 2013, retornei ao campo nos meses de fevereiro e março, para observar melhor determinadas situações mais específicas. Uma situação que pode ser citada aqui como um exemplo da necessidade de retornar ao campo foi a ausência de observação da minha parte dos tipos de automóveis com os quais os alunos chegavam à escola. As observações foram realizadas em todos os espaços escolares: saguão (espaço destinado aos alunos quando estes chegam à escola), sala de aula, pátio, cantina, bosque e biblioteca (espaços utilizados pelos discentes nos intervalos ou no período vespertino).

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem ideia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele (DUARTE, 2002, p. 151).

A autora cita a necessidade de organizar o material e, então, proceder a análise, com “(...) olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no campo” (DUARTE, 2002, p. 152). A partir da releitura teórica, foi possível estabelecer um eixo organizador das interações juvenis na escola e estabelecer relações entre os sujeitos pesquisados e universos sociais juvenis de camadas médias em outros contextos escolares ou mais amplos.

Ao selecionar situações do cotidiano descritas no caderno de campo, foram priorizados momentos em que era possível sublinhar o entrecruzamento de sujeitos, instituição (escola) e normas, poderes e ação (ou não ação) dos adultos, relações e linguagens tipicamente juvenis, numa trama que mostrasse, na dimensão empírica, as relações dos jovens com o universo escolar e a tessitura de sentidos atribuída à escola e aos processos de escolarização. Tal postura conduziu, conseqüentemente, aos referenciais teóricos recentes que sobre juventude das camadas médias e escola, bem como à constituição e escolha de valores, entendendo estes como constituintes de um modo de vida. Pais (1999) lembra que é preciso muito tato ao se estudar valores, visto que “(...) determinados modos de vida não são diretamente deriváveis de uma álgebra hedonista de interesses próprios” (PAIS, 1999, p. 19). Aplicando a reflexão citada, esse mesmo autor afirma que os valores

(...) aparecem também articulados a “maneiras apropriadas” de os exteriorizar que refletem sistemas de *normas e de valores sociais*: as normas definíveis como expectativas – socialmente compartilhadas – que os indivíduos tem sobre o modo como os outros esperam que cada um deve se comportar; os *valores* remissíveis para sistemas de representações sociais ou ideologias que os indivíduos interiorizam. Por efeito de socializações diversas (PAIS, 1999, p. 19).

Esta reflexão nos remete diretamente às normas e especificidades do plano escolar, onde se materializam estilos, linguagens e formas de relações entre os seus “habitantes”. Nesta tentativa de compreender as relações entre juventude e escola, as subjetividades e interstícios entre o mundo juvenil e o mundo escolar, diversos autores ampliaram as possibilidades de interpretação. Portanto, o exercício da reflexão e interpretação do cotidiano dos jovens pesquisados ocorre à luz de referenciais já citados, como: DUBET (1997); DAYRELL (1997); SPOSITO (2003); MARGULIS e URRESTI (1996); FABBRINI e MELUCCI (1992).

Leite (2011) adota um procedimento metodológico semelhante: utiliza excertos da sua observação, bem como falas dos estudantes pesquisados, para compreender as dimensões em que são constituídos os modos de ser jovem dos alunos de uma escola privada de Belo Horizonte. Ele também ressalta a necessidade de compreender que a observação do comportamento diário pode ser um terreno plural de possibilidades se quisermos nos aproximar, de fato, do grupo pesquisado.

Nesse sentido, Triviños (1987) lembra que cada comportamento envolve significados, valores que são próprios dos sujeitos e de seu ambiente sociocultural e econômico (LEITE, 2011, p. 29).

Por fim, na imersão no campo, buscamos passagens em que pudéssemos visualizar as circunstanciais diárias em que são produzidas e vividas as relações entre os jovens e a escola e que pudessem ser construtoras dos sentidos atribuídos por aqueles à instituição e aos processos de escolarização. A opção foi por nomear cada momento observado como “trecho”, visto que o significado da palavra refere-se a “excerto”, “intervalo”, e pode remeter, concomitantemente, a tempo ou espaço. Graficamente, as descrições dos trechos são organizadas da seguinte forma: foi utilizada a mesma fonte do texto, os diálogos foram apresentados da mesma forma que as citações, as expressões utilizadas pelos jovens aparecem com o parágrafo estendido e em itálico, com uma nota de rodapé para esclarecer os seus significados. Ressalta-se que a identidade de todos os participantes é

preservada, como já foi explicitado quando tratamos das normas éticas da pesquisa expostas no primeiro capítulo.

4.1. A chegada à escola

Trecho 1 – Portão de entrada da escola para os alunos do ensino fundamental e ensino médio

Horário: 6h40

Chego à escola em uma manhã de terça-feira do mês de maio de 2013. A temperatura é um pouco baixa e o tempo está seco. Poucos chegam tão cedo. As aulas começam às 7h, e o portão é aberto às 6h45. Antes disso, quem chega deve esperar na calçada. Uma das primeiras alunas a chegar é a Roberta, do 3º ano do ensino médio, que se aproxima a pé depois de descer do ônibus a um quarteirão do prédio da escola. Ela é uma das únicas jovens a utilizar o transporte público para ir até o colégio. Dou-lhe bom-dia, e ela me responde cordialmente e, a seguir, começa a mexer no seu celular, coloca fones no ouvido e lê um livro da trilogia denominada *50 Tons de Cinza*. Alguns alunos do ensino fundamental também chegam, a maioria desce e prefere esperar na calçada. Uma estudante do 9º ano fica dentro do carro com os pais e só sai quando o portão é aberto. Conforme o portão é aberto, os alunos vão entrando e acercando-se dos seus amigos. A funcionária da escola que fica no portão é uma das coordenadoras pedagógicas da escola. Eu fico sentada próxima ao Gabriel do 1º ano do ensino médio. O seu amigo Vinícius chega logo, e então os dois começam a conversar.

Gabriel: E aí, mano, como é que foi lá no encontro de *anime*⁵⁹? Foi sábado, né? Eu vi as fotos que cê postou no Face.

Vinicius: Nossa, mano, foi louco! Tinha muita gente, mais do que no ano passado. Só no final que tava meio zoadó; o povo não organizou direito algumas apresentações, aí atrasou, tinha gente que ia embora... Aí trollaram⁶⁰ o evento, né?

⁵⁹ A palavra “anime” designa os desenhos animados ou qualquer animação produzida no Japão. Os encontros a que os alunos se referem são realizados pelo menos uma vez ao ano. Os participantes vão vestidos como os seus personagens preferidos das animações. Há concursos de melhor fantasia (cosplay), apresentações de bandas musicais, concursos de colecionadores, entre outras coisas.

⁶⁰ Trollar é uma gíria oriunda da internet que significa tirar sarro, zoar, chatear. Originalmente, o termo veio de troll (criaturas míticas da mitologia nórdica, espécie de ogros) e referia-se apenas a quem entrava em fóruns e chats virtuais para provocar os participantes.

Gabriel: Ah, que f...! Eu até ia lá, mas aí acordei tarde e nem deu coragem. E a tarde meu pai queria viajar pra casa da minha tia.

Vinícius: Ah, de boa. A Talita também foi. Ela tava de *cosplay*⁶¹ Esse ano eu não fui, mas o ano que vem vou fazer uma fantasia bem da hora, moleque. Aí cê vai.

Nessa hora, o Leandro chega e cumprimenta os meninos com um aperto de mão, imitando um tapa no ar. Novamente, inicia-se um diálogo.

Leandro: Ô, cês sabe se tinha alguma coisa pra hoje?

Gabriel: Ah, acho que não tinha nada. Ô, moleque, cê tá forte, hein? Óia os braço do menino!

Leandro: Aff... to cansado hoje. Ontem fiz treino pirâmide⁶².

Vinícius: E cê continua tomando suplemento?

Leandro: Opa, mano! Senão murcha, né. Ah, e também demora muito. Ô, cês num sabe... Ontem chamaram minha mãe aqui na escola, e eu vim junto. Nossa...! Ô, os professores falaram um monte. Ou eu paro de faltar ou vou reprovar. Até a diretora tava.

Vinícius: Ô louco! A diretora? Bom, comigo ela nunca fez nada, né. Mas e aí, então te trollaram bonito?

Gabriel: Ah, se fosse eu, não vinha não. Sei lá, inventava que tava doente, mano, mas não saía de casa.

Leandro: Ah, mas eu tô vagabundo mesmo, preciso estudar. Falei pra eles que eu queria tirar nota boa de um jeito fácil, mas aí eles riram e falaram que também queriam ganhar dinheiro sem trabalhar. (risos)

Gabriel: Ah, então nem foi tão mals...

Vinícius: É, pegaram leve.

Leandro: Mais ou menos, né. Agora ficar lá no meio deles, lá cercado de professor, direção, o c.... a quatro... aí é f..., mano. Nossa, não quero isso mais não!

(Caderno de campo, da parte Observações extraclasse, p. 14)

A seguir, o sinal rouco da escola soa e todos vão em direção às salas. Há uma única entrada para os estudantes do ensino fundamental II e do médio: um corredor curto e estreito, por onde passam apenas uns dois alunos por vez. A seguir, eles se dividem: as salas do ensino médio ficam no primeiro andar, e as do fundamental, no térreo. Há a opção de subir pela rampa (mais próxima

⁶¹ Cosplay é o nome que se dá às “fantasias”, o conjunto de roupas e acessórios que compõem um personagem. No diálogo, quer dizer que a Talita foi vestida como um personagem de animação japonesa.

⁶² Treino pirâmide: é uma forma de treino de musculação praticada em academias de atividades físicas. O “treino pirâmide” ao qual os garotos se referem é o treino pirâmide crescente com o objetivo de hipertrofia muscular. As séries de repetições de exercícios são feitas em ordem crescente: 8, 10, 12, por exemplo, exigindo, portanto, resistência e força cada vez maiores.

da entrada) ou pela escada, que fica no fim do corredor. Alguns dos jovens cumprimentam os professores que passam por eles no sentido contrário (descendo a rampa) para dar aulas para o ensino fundamental; outros seguem quietos, sem cumprimentar os docentes que passam. A maioria dos jovens estudantes, cabisbaixos, vai em direção à sua respectiva sala de aula, com a sua mochila nas costas e fones de ouvido nas orelhas, em grupos de no máximo três alunos (a rampa e a escada são estreitas).

As aulas começam às 7h da manhã e terminam às 12h40, sendo que há sete aulas por dia. As aulas têm 45 minutos cada e são separadas em blocos por dois intervalos: o primeiro, com duração de 15 minutos, começa às 8h30; o segundo, às 10h15 e termina às 10h25.

4.2. A fronteira entre ser aluno e ser jovem

A chegada à escola é uma espécie de fronteira entre o mundo juvenil e o mundo estudantil. Neste instante, os sujeitos observados vivem a confluência entre os modos de ser jovem e a necessidade de assumir o estatuto de aluno e portar-se como tal. Tudo começa no portão, onde eles se deparam com o controle da secretária ou de uma das coordenadoras pedagógicas, que conferem – não minuciosamente – se todos estão usando o uniforme. O prédio da escola tem dois pisos: o térreo e o primeiro andar, ao qual se tem acesso por uma rampa ou uma escada. No térreo, ficam as salas de 6º a 9º ano do ensino fundamental e, no piso superior, as salas do ensino médio. Todos os alunos, do 6º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio, esperam pelo sinal no mesmo espaço, uma área em formato retangular com frente ampla e pouco comprimento, cerca de cinco metros, no máximo, passando pelo portão de entrada e indo até a sala da secretaria. Nesse espaço, há poucos bancos para os estudantes se sentarem, e a maioria dos que chegam mais tarde fica de pé, com a sua mochila nas costas, usando fones de ouvido, ou com alguns livros nas mãos.

A secretaria, as salas da coordenação pedagógica e a da direção também ficam no piso inferior, do lado oposto ao das salas de aula do ensino fundamental II. No piso superior, junto às salas de aula do ensino médio, ficam os laboratórios de Ciências, a sala dos professores e o anfiteatro.

Os estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles pertencem a diferentes estratos da classe média riopretense (como já afirmamos no segundo capítulo, há indivíduos que representam desde a classe A1 até a C1) e recorrentemente expressam um estilo de vida associado ao consumo, como o uso do automóvel, do telefone celular, das roupas de grife que correspondem ao modelo de juventude presente nas concepções da mídia e nas representações do senso comum sobre este período da vida, segundo as quais os jovens são vaidosos e podem dedicar-se a cuidar da sua aparência.

Quanto ao uso do telefone celular, é preciso reconhecer que ele também é objeto comum entre as classes populares. Contudo, entre as classes médias, há uma constante ‘troca’ por aparelhos mais novos, com destaque para o moderno *iphone*⁶³, que agrega as funções de um celular e de computador, é mais complexo e ágil que outros aparelhos eletrônicos e digitais, como o *ipad*, que é ‘só’ um leitor portátil e, portanto, assemelha-se mais a um computador de mão. Durante as observações em sala, ficou evidente como as garotas faziam questão de mostrar às amigas as capinhas dos seus *iphones*, com personagens de Walt Disney ou outras estampas. O que deveria ser apenas um acessório para ‘proteger’ o aparelho converteu-se num artigo da moda: lacinhos, cristais e elementos que fazem referência a estilistas consagrados como Marc Jacobs são alguns dos modelos preferidos das alunas.

Assim, assumimos as premissas de Bourdieu (1977) e Giddens (1995) quando definem a noção de estilo de vida. Para esses dois autores,

Às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo a que chamamos estilos de vida) por que são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto (BOURDIEU, 1983, p. 82).

⁶³ Smartphone lançado pela empresa estadunidense Apple, cuja versão “mais simples” começou a ser vendida no Brasil apenas em 2008. O aparelho tem um sistema operacional moderno. Lançado em 2007, o aparelho acumula diversas funções como acesso a internet, câmera e diversos aplicativos que o tornam um aparelho mais “completo”, pelo menos entre os jovens pesquisados.

[...] como um conjunto mais ou menos integrado de **práticas** que um indivíduo adota não só porque essas práticas satisfazem necessidades utilitárias, mas porque dão forma material a uma narrativa particular de auto identidade (GIDDENS, 1995, p. 75).

Entendemos que o estilo se converte em status – como exemplifica Weber (1977) –, uma vez que diferencia os jovens e constitui-se como um signo de distinção entre funcionários e mesmo entre os próprios pares. Lembro-me da indignação de alguns alunos do 2º ano do ensino médio quando o professor de Geografia lhes disse que deveriam fazer uso de transporte coletivo por várias razões, pela sustentabilidade socioambiental, pela melhoria da mobilidade urbana etc. Uma aluna imediatamente respondeu que só andava de ônibus quem era pobre, e outro estudante disse que de carro ele era mais bem visto ao chegar aos lugares – o carro é “presença”. O professor insistiu, argumentando que em países europeus até os parlamentares utilizam transporte público para ir ao trabalho e, eventualmente, saem com os seus carros. Na sequência, os alunos fizeram uma ‘careta’, em sinal de discordância, e, sem dizer mais nada, ficaram em silêncio discordante.

O espaço da escola é, portanto, construído cotidianamente pelos jovens, que, desde a sua chegada, vão imprimindo ao lugar as marcas da sua presença.

O espaço se torna, assim, uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira geografia da aterrissagem em que se mesclam a identidade e a memória do grupo (CARRANO e PEREGRINO, 2003, p. 15).

Mostrar-se pode significar uma referência ao próprio corpo, à constituição de uma forma física e estética. Quando analisamos a conversa dos meninos, percebemos que o diálogo gira em torno de três referências. Duas delas não têm uma relação direta com a vida escolar: as culturas juvenis (*anime*) e a preocupação com o corpo (treino de musculação). Contudo, aparece de forma notória a necessidade de se constituir como aluno, quando o jovem Leandro relata a conversa que os profissionais da escola tiveram com a sua mãe e com ele. O “não escolar” (SPOSITO, 2003) pode ser exemplificado

como a ida ao encontro de *anime*, um evento em que pessoas que gostam de mangás (quadrinhos japoneses) vestem-se como os personagens dessas histórias e assistem a apresentações.

As escolhas e adesões que os jovens estudantes demonstram fazer a determinado estilo de vida, no interior do ambiente escolar, encontram respaldo e ressonância nos seus pares. É um incessante ir e vir, que também demarca o pertencimento a outros espaços, estilos e territórios que contribuem para a constituição de um modo de vida juvenil. Pais (1998), ao discutir a complexidade do estudo dos valores dos jovens a partir do eixo geracional, faz-nos um alerta dizendo que:

A identificação que aqui fazemos entre *estilos* e *modos de vida* não deriva apenas, ou simplesmente, de uma conexão léxico/lógica. (...) Um *estilo de vida* pode definir-se como um conjunto de práticas através das quais os indivíduos se esforçam por *estilizar* a sua vida, isto é, fazendo corresponder diferentes aspectos da sua vida (alimentação, vestuário, habitação, etc.) com modelos que não emanam necessariamente da cultura “dominante” ou da sua própria cultura (PAIS, 1998, p. 23).

Dayrell (2007) também faz referência ao estilo que, além de demarcar a identidade juvenil, perpassa as culturas desse público.

Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Portanto, ao escolher um estilo e adotá-lo, os jovens podem gestar modos de vida que se vinculam a ele. Estilos e modos de vida podem estar relacionados à questão de classe – ou não – e manifestam-se de diferentes formas, seja nos discursos, nas condutas e/ou nas culturas. Por exemplo, a preocupação com a estética do corpo – que deve ser delineado, com músculos definidos – manifestada por Leandro, quando diz que toma os suplementos para não ‘murchar’, isto é, para ver os seus músculos sempre em destaque,

mostra a adesão a um estilo estético corporal que, por sua vez, cria um modo de vida. Há um *modus operandi* (constante) que envolve a manutenção do “shape corporal”. Em diversas aulas observadas, principalmente os indivíduos do sexo masculino falaram sobre os seus treinos na ‘academia’, mostraram-se ansiosos e vaidosos pelos ganhos de massa muscular e trocaram informações sobre suplementos alimentares destinados a acelerar o ganho de massa muscular. Esta imagem de juventude, associada à pertença de classe e a determinado biótipo estético-corporal, é, para os estudantes, um “vehículo de distinción y de legitimidad” socioeconômica e geracional (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 5).

Em outra ocasião, a conversa que o jovem Leandro tem com a mãe, os professores e a direção do colégio confirma a difícil empreitada que é para alguns dos jovens pesquisados constituírem-se como alunos, viver o estatuto de discente. É difícil para o jovem dar um sentido à educação formal que esteja relacionado ao aprendizado ou à sua formação. Os sentidos institucionais da escola parecem ruir diante da sua juventude. O garoto, em tal conversa, confessou que gostaria de garantir boas notas sem, contudo, ter que realizar grandes esforços escolares. Essa possibilidade é prontamente rechaçada pela mãe do rapaz, pelos seus professores e pela coordenadora pedagógica, sujeitos adultos que ecoam as normas estabelecidas pela instituição. Na linguagem dos próprios jovens estudantes, a resposta dos adultos ao seu desejo “trollou” Leandro. Em suma, podemos dizer que a escola quer ‘enquadrar’ o jovem, convertendo-o em aluno.

Existe aqui um choque entre os sentidos conferidos à escola: o sentido dado pelos adultos e o atribuído por Leandro e os seus amigos. Os primeiros conferem à escolarização a diretiva do aprendizado, do esforço que resultará em uma preparação para o vestibular e, mais tarde, alicerçará o exercício profissional. Por isso os professores tentaram persuadir o garoto de que o conhecimento seria útil e o esforço era necessário e compensador. Argumentaram com uma pitada de ironia, comparando a inatividade do aluno à de um adulto que quisesse ganhar dinheiro sem trabalhar. Leandro, por sua vez, não desejava ir à escola e tinha um número excessivo de faltas que poderia comprometer o seu ano letivo. Os sentidos exteriorizados na sua fala referem-se ao reconhecimento da necessidade de voltar a estudar. Contudo,

para ele, parece não haver uma razão para isso. Talvez a razão seja porque esteja associando a condição a estar “muito vagabundo” e não queira essa imagem para si mesmo.

Lelis (2005) também questiona se “É próprio da adolescência das camadas médias uma relação pouco laboriosa com o estudo?” (LELIS, 2005, p. 153). A autora perguntou aos jovens estudantes sobre o tempo que dedicavam a estudar e obteve os seguintes dados:

Considerando que o tempo gasto com o estudo expressa uma relação com a escola e com a aprendizagem dos conteúdos cognitivos, os dados sugerem, à primeira vista, que os estudos para a maioria dos alunos não chegam a comprometer o cotidiano de sua vida adolescente: 73% dos alunos utilizam-se de uma a três horas por semana para o estudo, passando a 23% aqueles que gastam de três a cinco horas semanais. Do mesmo modo, se interrogados sobre o estudo nos finais de semana, 62% afirmaram estudar apenas algumas vezes, enquanto 12% afirmaram estudar quase sempre (LELIS, 2005, p. 152).

Por fim, é importante ressaltar a resistência que o jovem Leandro demonstra para interiorizar o papel de aluno, que só parece legitimar-se a partir do momento em que as faltas excessivas ou as notas podem colocar em risco o aproveitamento no ano letivo. Dubet e Martuccelli (1997) escrevem sobre o processo de constituição dos jovens em alunos.

La experiencia escolar se presenta como **una prueba** en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de la acción. Tomemos un ejemplo sumario: El de las significaciones del trabajo escolar o, más sencillamente, de las razones que conducen a un alumno a trabajar. El alumno puede trabajar porque es así, porque ha interiorizado la obligación del trabajo en su familia y en la escuela, y esto es esencial. Pero este alumno debe y puede también trabajar si es capaz de percibir la utilidad, escolar o no, de este trabajo, si está en condiciones o en posición de anticipar ganancias, lo que no recubre exactamente el primer tipo de significación (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 84). [grifo meu]

O estudante Leandro pouco interiorizou a lógica do trabalho escolar e, portanto, um dos sentidos atribuídos à experiência educacional é o de uma

“prova”. A princípio, este substantivo parece assumir o significado de desgosto, uma espécie de teste pelo qual o aluno tem que passar. No entanto, pode-se dizer que esse “achado” a respeito dos sentidos da escola ainda é rápido e tangencial. É preciso que vejamos se este sentido encontra ressonância para muitos outros jovens. À continuação, serão apresentadas algumas das observações realizadas em sala de aula, que amplificam o universo do Cecília Meireles.

4.3. O período das aulas

Trecho 2 - Aula de Matemática no 2º ano

Horário: 7h

O sinal soa às 7h. Os alunos chegam aos poucos à sala de aula. É uma segunda-feira de uma semana em que terá feriado prolongado, e os estudantes parecem estar animados. O professor de Matemática dará aula no 2º ano. Entro na sala e explico aos alunos porque ficarei observando a aula. Digo que quero conhecê-los melhor e saber o que pensam sobre a escola, para escrever uma dissertação de mestrado.

Davi: Mas você já conhece a gente, Rosana.

Rosana: Hum... Acho que não o suficiente para um trabalho, Davi.

Davi: Então tá, né!

Sento-me ao em uma cadeira de plástico, no fundo da sala.

O professor inicia a aula perguntando aos presentes como ligar o projetor. Alguns alunos, brincando, respondem dando as instruções: “tem que ligar na tomada primeiro”. Outros falam, quando vêem o professor subir em uma carteira para acionar o aparelho instalado no teto da sala: “tomara que caia”. Em um clima de descontração, a aula se inicia.

Uma secretária da escola vem até a classe, portando uma caixa de papelão, na qual o professor deve depositar os telefones móveis, com uma etiqueta com o nome do aluno proprietário em cada aparelho. O docente pergunta quem está com celular, e poucos estudantes entregam os seus. Depois, o próprio professor desce para levar a caixa até a secretaria do colégio. Nesse ínterim, um aluno (Davi) pergunta em voz alta para os colegas

se algum deles tem um pulôver listrado. Eu pergunto a ele o motivo da indagação, e ele responde que é porque vai a uma festa a fantasia.

Uma aluna – Beatriz- chega atrasada e mostra um conjunto de cartas a outro colega (Anderson), dizendo:

“– Olha, trouxe quatro baralhos!”

O colega sorri, mostra-se feliz e fala que levou um também.

O professor projeta o conteúdo da disciplina na lousa, elementos de geometria, e segue apresentando os slides, numa aula expositiva.

Os jovens começam a se organizar, aproximando as carteiras e formando grupos. Nesta classe/turma, há um casal de namorados que sempre senta junto (Rodolfo e Roberta), e um grupo composto por Geisa, Carla, Jaqueline e Amanda também. Eventualmente, outros grupos se formam, mas estes dois são praticamente “permanentes”.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 14-15)

Trecho 3: Aula de Literatura no 2º ano

Horário: 7h45

Durante a aula de literatura, no 2º ano, a professora Abigail faz uma apresentação sobre o Movimento Tropicalista. Em determinado momento, contextualiza o período histórico brasileiro – os anos 60 – e as aspirações de parte da população brasileira na época. Comenta que havia uma utopia para determinados grupos e que hoje isso não existem mais. Ocorre o seguinte diálogo:

Geisa: Professora, o que é utopia?

Abigail: Gente, alguém sabe o que é utopia? Pra gente pensar junto.

(silêncio na classe)

Abigail: Seria a construção de uma civilização perfeita, o sonho de uma civilização em que todos tivessem direitos iguais, por exemplo. Vocês já viram socialismo utópico, em História ou Geografia? É mais ou menos isso.

Abigail: Tem gente que critica o momento atual, porque essas utopias desapareceram, agora os sonhos são mais individuais. Vocês tem algum sonho coletivo?

Edson: Ah, acho que não. Só se for da família. Família vale, professora?

Abigail: Não, seria um coletivo mesmo, algo maior... (sic) entendido como uma aspiração para a humanidade inteira.

Edson: Não, aí não, né!

Enquanto a apresentação continua, alguns grupos conversam baixinho – a atenção é canalizada para os amigos e o celular. A aluna Bianca mantém o aparelho telefônico no colo. A mesma conduta é adotada pelas estudantes Carla e Geisa, sentadas juntas no fundo da sala. Joaquim conversa com Edson baixinho esporadicamente.

Quando a professora sai da sala, Beatriz fala, quase sussurrando, com o colega Anderson:

“– Nossa, coitada da Abigail! Ela se esforça, mas o povo não tá nem aí.”

O Anderson responde:

“– Ah, até que hoje foi legal, o povo até ficou quieto. Não sei se ouviram, mas pelo menos não trollaram ela, né?”

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 25-26)

Trecho 4: Aula de Matemática no 1º ano

Horário: 8h45

Eu chego à classe, e os alunos me perguntam se ficarei na sala. Explico que preciso observá-los, para coletar dados para o meu trabalho de mestrado. O Lucas Israel diz:

“– O Gustavo [nome do professor] é legal.”

Uma aluna (Talita) pergunta:

“– Você vai ficar na aula da Abigail também, é? Vixe, você vai ver o circo!”

Alguns alunos ficam desconfiados com a minha presença, embora eu ressalte que o objetivo não é avaliar o seu comportamento, mas conhecê-los melhor. O professor inicia a aula perguntando quem pode auxiliá-lo. Uma aluna insiste, e ele concede:

“– Então tá bom, será a Talita.”

A seguir, ele propõe uma situação problema em que ela deve vender bolo para comprar um PC. A partir daí, explica o que é uma função. Os alunos o ouvem, e ele mostra o passo a passo do problema. Alguns (Luis Eduardo, Paulo, Stefânia) o interrompem para tirar dúvidas entre uma passagem e outra. O professor alterna momentos de exposição do conteúdo – a partir de um problema proposto – e explicação das resoluções da questão proposta, no

quadro negro (lousa). Quando o mestre dá as costas para os alunos, eles conversam rapidamente sobre diversos assuntos. Mas, quando é preciso retomar a atenção, ele não precisa chamar muito a atenção dos estudantes, o que evidencia que é detentor de alguma autoridade perante os alunos dessa turma/classe.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 16-18)

Trecho 5: Aula de Literatura no 1º ano

Horário: 9h30

A aluna Talita comporta-se de forma irônica com a professora o tempo todo. A professora Abigail levou uma apresentação em slides sobre o período histórico e literário denominado de Barroco. A garota repete, de forma diferente, o que a docente diz:

Professora: Gente, essa é uma foto de uma igreja, em Ouro Preto, com adereços artísticos de arte barroca. Vejam as paredes douradas, porque eram cobertas por ouro.

Talita: Ah, é né, são paredes da igreja cobertas de ouro, por isso que tá dourado?

Professora: Sim, Talita.

Professora: O contexto histórico é o seguinte: a Europa está vivendo a Reforma e a Contrarreforma católica.

Talita: Então a Europa passa pela Reforma Protestante?

Professora: É, Talita, foi o que eu acabei de dizer.

Neste momento, alguns alunos riem baixinho, e Luis Eduardo desqualifica a professora, dizendo para um amigo:

“– Olha isso, cara, a Talita fica zoando, e ela não percebe nada!”

A seguir, a mestra pede para que voltem a prestar atenção na aula e segue sem fazer qualquer menção às ‘brincadeiras’ que a sala fazia. Mas os alunos começam a fazer vários pequenos grupos e a conversar baixinho. O clima da aula da Abigail é bem diferente do da anterior, de Matemática. Muitos jovens estão dispersos e não parecem dar muita importância ao que é dito, e a aluna Talita continua a repetir o que a professora diz, interrompendo-a constantemente durante a aula.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 18-19)

Trecho 6: Aula de Matemática no 3º ano

Horário: 10h25

Enquanto o professor não chega do intervalo (atrasa-se cerca de 5 minutos), os alunos mudam a disposição das carteiras.

O docente chega e se justifica, contando aos alunos que estava falando com a coordenação pedagógica. O aluno Breno brinca com o professor dizendo que ele podia ter ficado conversando mais tempo, que isso não tinha problema. O mestre sorri sem esticar mais a brincadeira e inicia a aula. Avisa que o tema do dia é equação de 2º grau e conversa com os alunos sobre o que eles se lembram do assunto, recapitulando alguns conceitos prévios rapidamente. Alguns dos estudantes respondem às perguntas formuladas pelo docente. A Maria verifica o celular rapidamente, entre questionamentos e respostas do professor e dos colegas. O docente passa a teoria na lousa e pede que os alunos copiem. Eventualmente, estes, enquanto copiam, chamam o professor e pedem para que ele jogue papel no lixo para eles (quase todos estão sentados no fundo da sala), e o mestre os atende.

O aluno Breno faz uso do telefone móvel. Em um determinado momento, a Andréia formula uma pergunta ao professor – sobre a matéria - e ele faz o seguinte comentário:

“– Por incrível que pareça, a Andréia falou uma coisa útil!”

Os alunos riem, e o docente explica o que a aluna perguntou.

Maria continua com o celular no colo, faz uma pergunta ao professor e ouve a resposta atentamente.

A exposição continua, e os alunos Breno e Bernardo se debruçam sobre a carteira. Levantam-se rapidamente, e Bernardo comenta com o professor as fórmulas do exercício proposto. Desde o início dessa aula, o Roberto está de óculos escuros e pede ao professor para ir ao banheiro. Este consente. Em determinado instante, trava-se o seguinte diálogo entre o professor e alguns alunos:

Professor: Gente, há outra resolução, mas, se vocês não souberem fazer conta de cabeça, é melhor nem fazerem.
Maurício [chamando uma colega]: Andréia!

Andréia olha com cara de brava para o Maurício e ele responde:

“– Calma! Eu ia pedir uma caneta emprestada!”

O professor conclui a resolução sem dar atenção à brincadeira entre os alunos.

Ao fim da aula, os alunos estão curiosos sobre a nova professora de Literatura. Perguntam-me o nome dela, mas lhes digo que não sei. Algumas estudantes afirmam o que segue:

Julia: Nossa, eu tinha dó da Abigail.

Rosana: Por quê?

Julia: Ela era muito boazinha.

Mauricio (em tom de brincadeira): Ó, vamos falar com a Luciana, pra Abigail voltar. A gente reclama da nova professora e pede pra ela voltar.

Maria: Ó, nem se essa professora for muda, a Abigail é melhor!

Jaqueline: Ela só era boa porque a gente falava qualquer coisa e tinha nota. E agora, acho que a gente vai ter que estudar.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 24-26)

Trecho 7: Aula de Química no 3º ano

Horário: 7h

Quando dá início à aula, o professor pergunta aos alunos sobre o final de semana. Alguns respondem que não fizeram nada. Andréia comenta que está 'p...', porque no fim de semana (no domingo) a jogaram na piscina as 20h30 da noite.

O docente anuncia aos alunos um novo conteúdo e escreve no quadro por aproximadamente 20 minutos. Enquanto isso, o Breno muda a carteira de lugar, senta-se junto com a Andréia e depois divide o fone de ouvido com ela – que também utiliza o celular.

Os alunos copiam o conteúdo e, enquanto espera que terminem, o professor puxa um assunto com alguns deles:

Professor: Gente, vocês viram o que aconteceu num presídio ontem?

Vinicius e Maurício: Não.

Professor: Teve um incêndio num presídio [não menciona onde] e sete presos esconderam-se no banheiro e morreram.

Parece que eram todos condenados por estupro, assassinato [Dá risada, e muitos dos alunos (Maurício, Vinicius, Janaína, Juliana, Breno) também riem:].

Vinicius (com um sorriso no rosto): Coitados, professor!

Maurício: Que pena que o banheiro não era maior!

Professor: É, né, pra caber uns 70 logo!

Professor: Ah, mas o pessoal dos direitos humanos tá preocupado!

Todos terminam sorrindo, até mesmo o aluno Luís dá risada e solta um sorriso largo (ele geralmente não emite som algum, não faz uso da fala, em momento algum, em virtude de um suposto trauma).

A seguir, o professor explica o que foi exposto na lousa e propõe que façam algumas atividades no caderno. Os alunos resolvem os exercícios pedidos com o auxílio da calculadora e, eventualmente, chamam o mestre para tirar dúvidas. A Andréia quebra o silêncio, conversando com o Renato:

“– Gordo, aprendi a fazer trança; Eu tinha mó vergonha, o Gordo sabia fazer trança e eu não!”

Depois, passando rapidamente entre carteiras, o professor confere os exercícios realizados pelos estudantes e retorna a explicação dos conceitos.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 22-23)

4.4. Ser jovem e ser aluno: encontros, desencontros e ambivalências

Em uma trilha semelhante à de Dubet e Martuccelli (1997), no que concerne à dificuldade dos jovens em assumir o estatuto de aluno, Dayrell (2007), citando Sacristán (2003), afirma que o jovem constitui-se como aluno em um processo que envolve a sua condição juvenil e relações intergeracionais, dentre outras instâncias que acabam pontuando tensões e conflitos constantes. Sobre o conflito vivido pelos jovens na sala de aula, o autor explica:

Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo (DAYRELL, 2007, p. 1121).

As cenas descritas nos dão várias imagens que tornaram possível compor um enredo sobre o que é ser aluno em cada uma das turmas. Os jovens se esforçam para serem alunos: copiam o que os professores escrevem na lousa, eventualmente participam das aulas, tiraram as suas dúvidas,

resolvem os exercícios propostos. Contudo, a observação realizada para esta pesquisa sobre a conduta de aluno diante do trabalho escolar permite-nos afirmar que a experiência dos alunos e alunas não é homogênea nas aulas de todas as disciplinas. Há uma espécie de assimetria no seu comportamento: a maior ou menor adesão ao trabalho escolar, que envolve relações entre o professor e o aluno, depende da aula que lhes é oferecida, da atividade didática proposta, do desempenho do docente, da empatia que eles estabelecem com as disciplinas e mestres.

A princípio, fiquei desconcertada diante de estudantes do 3º ano do ensino médio, que dividem a atenção entre conjuntos díspares de estímulos: o telefone móvel, a escuta de uma música, a discussão de questões sobre o conteúdo apresentado pelo professor, a “zoeira” com os pares. Os alunos não deixam de lado os aparelhos telefônicos e, ao mesmo tempo, tentam engajar-se nas atividades da sala de aula e conversar com os colegas. Na sala de aula, as suas ações não obedecem a uma lógica unívoca, são múltiplas e variadas. Os jovens estudantes imprimem à sala de aula – e às relações que mantêm com os professores/adultos – uma lógica própria, com tempos e ritmos variados, pautados em múltiplos pertencimentos e interesses. A lógica dos estudantes consiste em realizar diversas atividades ao mesmo tempo: tem acesso à internet e assiste às aulas; permanecem debruçados sobre a carteira (como quem dorme) e, em seguida, retornam às atividades comuns à sala de aula (copiar matéria, fazer exercícios) ou conversam com os amigos e “prestam atenção” ao mesmo tempo.

É notória a forma como os estudantes do 1º ano criticam a professora de forma jocosa, com um desdém complacente, em uma quase demonstração de soberba. O comportamento de Talita, aluna dessa turma que exerce certa liderança entre os pares da classe, revela a polarização de comportamentos em duas aulas e diante de dois professores distintos: nas aulas de Matemática, expressava adesão irrestrita às atividades propostas pelo professor e, durante as de Literatura, apresentava uma postura ambivalente: atendia as exigências do trabalho escolar, porém de forma irônica e dissimulada. Isto demonstra que a incorporação do estatuto de aluno ocorre no interior de uma relação e que os jovens definem em qual disciplina, em qual

relação didático-pedagógica tal incorporação será revelada e o vínculo com o professor será autorizado.

Os sentidos da escola e dos processos de escolarização expressos pelos estudantes, de forma geral, parecem ser ambíguos. É importante destacar que, ao escolher pela definição da ambiguidade, não queremos desqualificar ou emitir nenhum juízo de valor negativo sobre as escolhas e condutas dos jovens, mas sublinhar os sentidos diversos que constituem a sua conduta. Mannheim (1993) destaca, por exemplo, a dificuldade para definir se determinado grupo da juventude é conservador ou progressista. O autor diz que é possível encontrar em um grupo conservador uma corrente mais “avançada” e, ressalta, ainda, que não é possível fazer uma associação pura e simples entre a idade cronológica e uma determinada visão de mundo (MANNHEIM, 1993, p. 216). Portanto, é preciso levar em consideração os vínculos dos jovens com as demais gerações e os elos históricos e sociais que compartilham.

Souza (2006) destaca a potencialidade da mudança e, ao mesmo tempo, o “peso da herança” sobre as gerações juvenis, o que é, por si só, caracterizador de uma dualidade na qual os jovens se inserem.

Os jovens portam, então, o peso e a ambiguidade de não terem como absorver, voluntária e completamente, o conjunto de conteúdos acumulados de sua cultura, que são o suporte e a estabilidade das gerações anteriores. Por outro lado, levam a vantagem de poder avaliar o “inventário cultural” disponível, que pode tanto ajudar a esquecer o que já não é mais útil quanto desejar o que ainda não foi conquistado (SOUZA, 2006, p. 10).

Sob esse enfoque, podemos compreender o desencontro entre as condutas e as vozes dos adultos e dos jovens sobre os significados da escola. Os adultos/professores organizam o trabalho pedagógico sob uma égide que valoriza a postura individual, o uso de aulas expositivas e da abstração, enquanto os jovens parecem reivindicar uma organização mais flexível, que atenda a múltiplos interesses, não apenas àqueles restritos à aquisição de conhecimento. O “inventário escolar” constituído não parece fazer parte das aspirações dos estudantes, que, por sua vez, recusam, resistem insistentemente a cumprir as atividades que lhes são propostas.

Os alunos que contribuíram com a pesquisa sabem que devem estudar e o fazem em muitas situações. Contudo, a forma como a instituição escolar organiza as atividades pedagógicas não os satisfaz. Ora há um fosso entre a instituição e os jovens, ora se constrói pontes.

Dubet e Martuccelli (1997) relatam situação semelhante na França, a partir da fase denominada colegial⁶⁴. Os autores afirmam que a diversidade de professores, as técnicas e as formas de controle distintas que utilizam desenvolvem capacidades estratégicas. Os jovens pesquisados valorizam positivamente as disciplinas em que obtêm sucesso (a jovem Talita, Matemática) e desvalorizam as demais:

El interés intelectual emerge sin duda, pero permanece demasiado frágil para establecer una vinculación con los estudios (DUBET e MARTUCELLI, 1997, p.194)

Os autores assinalam que, a partir da adolescência, os alunos desenvolvem uma verdadeira tensão, “(...) una ruptura entre el alumno y el adolescente” (Ibid; p. 196).

Con la adolescência se forma un “si mismo” no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que “afectan” a la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él (Ibid; p. 197).

Em meio a estas tensões, a lógica escolar e as suas subjetividades, os jovens exercitam o aprendizado do ofício de aluno. A Talita comporta-se como os “payasos”: “(...) formula perguntas idiotas o fuera de lugar, rompe el ritmo de la clase” (Ibid, p. 240).

Cândido (1964) já salientava que, dentro da escola, há uma corrente de sociabilidade própria, em que os jovens alunos exprimem as suas demandas, necessidades e desejos. Por isso, ele sublinha a necessidade de começar o estudo da “estrutura social da escola” pela sociabilidade juvenil e pelo

⁶⁴ O sistema de ensino francês é dividido em três etapas: elementar, colegial e liceu. Este último corresponde ao nosso ensino médio.

(...) que há de específico na sociabilidade da criança e do adolescente em face do adulto; aos tipos de agrupamento por eles desenvolvidos; ao mecanismo de seleção dos líderes; ao conflito com os padrões sociais impostos pela educação, etc. (CANDIDO, 1964, p. 2)

Neste cenário, os “payasos” e os “bufones” de Dubet (1997) são exemplos das formas que os adolescentes buscam para forjar um modo de vida próprio em um ambiente que só os concebe e quer vê-los como alunos.

Segundo Dubet (1996), a experiência escolar se vê perpassada por uma lógica tríplice: a da integração, a da estratégia e da subjetivação. A primeira, da integração, refere-se à capacidade de os indivíduos internalizarem as lógicas dos papéis sociais a eles atribuídos (no caso dos sujeitos da pesquisa, o de alunos). Na lógica da estratégia, a identidade é vista não apenas como integradora, mas como um recurso que pode ser mobilizado para aumentar o poder, conceder status e influenciar ou atingir determinados fins. Por fim, a lógica da subjetivação é uma espécie de campo em que se vive a luta contra a dominação e contra a alienação. A conduta do indivíduo é sempre questionada para que ele seja o autor da sua própria vida. Nogueira (2006) assim resume as três lógicas de Dubet (1996):

Essas três lógicas se interpenetram. O indivíduo, simultaneamente, participa da vida social, busca nela se integrar, e a questiona no que possui de injusto para a sua existência. A lógica estratégica é, portanto, uma lógica complementar à lógica de integração, mas não lhe completa posto que a crítica. Nesse sentido, a subjetivação se interpõe entre as duas outras lógicas e impede, por um lado, a completa identificação do indivíduo com a sociedade e, por outro lado, que se torne um calculista por mobilizar os recursos simbólicos disponíveis (NOGUEIRA, 2006, p. 93).

A instituição (escola) também mantém uma posição ambígua diante das estratégias adotadas pelos jovens para escapar ao papel de aluno, que não é exercido todo o tempo, mas apenas em situações pontuais ou estratégicas. No 2º ano do ensino médio, presenciei a tentativa da escola de recolher todos os celulares na primeira aula. Quando questionei por que isso ocorria apenas naquela classe, fui informada de que a aluna Geisa teve o celular confiscado por um dos professores na semana anterior e, portanto, a

sala toda estava sendo ‘fiscalizada’ mais de perto. Entretanto, em todas as outras aulas, com exceção das no 1º ano, observei os alunos usando o aparelho celular em sala, e os professores não percebendo ou não querendo chamar a atenção deles.

Cândido (1964) explica que a conduta dos educadores deve atender a determinadas normas. Contudo, os valores que se originam na própria escola acabam por se sobrepor e algumas vezes se sobressair às normas administrativas.

Neste terreno, o estudante deve preparar-se, sobretudo, para considerar as resultantes sociais da coexistência de adultos e imaturos. Aqueles exercem um conjunto de pressões que atendem mais aos interesses da organização social do que aos interesses destes, e estes reagem a seu modo, procurando dar expressão à sua sociabilidade própria (CÂNDIDO, 1964, p. 3).

Embora já tenha sido feita referência à sociabilidade própria da escola, neste trecho isso também pode ser relacionado aos professores de Matemática e Química da escola pesquisada, que conseguem uma adesão relativa às atividades propostas adotando uma postura mais flexível que a da instituição.

Lelis (2005) também encontra em um dos seus resultados esse engajamento para fazer o “mínimo necessário” (LELIS, 2005, p. 151). A autora afirma que esta é uma das estratégias dos estudantes para definir quais tarefas são, de fato, necessárias e o que ganharão (nota) com o seu empenho em realizá-las.

4.5. O intervalo

Trecho 8: Intervalo de aulas

Horário: 8h30

Sento-me junto com os alunos do 3º ano em uma das mesas do espaço da cantina. Há três garotas do 3º ano (Maria, Julia e Vanessa) e três garotos (Vinicius, Maurício, – do 3º ano – e Gabriel e Edson – do 2º ano). As meninas iniciam uma conversa sobre vídeos de pedidos de casamento postados na internet, na página do *Youtube*. A Maria conta que a sua irmã foi pedida em casamento numa praça, com um anel de diamante, depois de um

mês de namoro. Os meninos riem, dizendo que se casariam na hora. Pergunto-lhes, por quê? Maurício responde:

“– Por causa do diamante!”

O Gabriel mantém uma conversa paralela com a Vanessa sobre a festa a que o Hugo (ex-aluno da escola e namorado da garota) foi no fim de semana. O permanece meio alheio às conversas e mexe no celular, em silêncio. O Vinicius conversa comigo:

Vinicius: Rosana, você vai ficar com a gente na próxima aula?

Rosana: Sim [acho que ele percebeu a minha inquietação, porque o sinal para voltar à classe já havia batido].

Vinicius: Então fica sussa, porque a gente chega atrasado.

Eu espero todos se levantarem. Os alunos caminham em direção à sala de aula sem pressa, sem preocupação alguma de estarem atrasando o início da aula alguns minutos.

(Caderno de campo, da parte Observações extraclasse, p. 22-23)

Trecho 9: Intervalo das aulas

Horário: 10h15

No segundo intervalo, eu fico na sala do 1º ano, e muitos alunos gostam de permanecer na classe. Alguns garotos compraram lanche (salgado) na cantina e estão comendo na sala de aula. Um grupo de meninas também come e conversa em tom baixo. Um aluno do 3º ano, Breno, fica junto com Gabriel e Vinicius, do 1º ano, e liga o celular na caixa de som da sala, para potencializar o volume do aparelho. Primeiro, eles ouvem uma música pop de uma cantora inglesa⁶⁵, depois ouvem um funk⁶⁶ brasileiro atual, cujo refrão é

⁶⁵ Trata-se da cantora Adele.

⁶⁶ O funk, na definição clássica, originou-se nos Estados Unidos, na década de 1960, a partir da mistura dos ritmos soul, jazz e *rhythm and blues*, feita por afrodescendentes. No Brasil, o funk tornou-se mais popular a partir da década de 1970, no Rio de Janeiro. Segundo Vianna (1988), eram realizados em média 700 bailes na região metropolitana do Rio nos fins de semana, em áreas do subúrbio. Na década de 1980, o funk passou a incorporar uma batida do hip hop estadunidense, denominada “som de Miami” ou “Miami bass”, além de explorar uma temática sexual. Este cenário alterou-se nos anos 1990, quando o ritmo conquistou espaço na mídia e em classes sociais mais abastadas. Vianna (1988) define o baile funk da seguinte maneira:

A festa é excesso, em todos os sentidos, para não fazer sentido algum. O som muito alto, o contraste entre as luzes que piscam sem parar e a escuridão quase dominante, as danças cada vez mais intensas, os gritos de satisfação, a ameaça sempre presente da violência. A festa é loucura, afirmação inconsequente e irresponsável de que a vida vale a pena ser

“*ai, meu Deus, como é bom ser vida loka*”. Os alunos Breno e Lucas (do 1º ano) dançam, sozinhos, na frente da sala, enquanto os amigos mexem nos celulares.

(Caderno de campo, da parte Observações extraclasse, p. 30-31)

4.6. O espaço tempo da liberdade

Os intervalos do ensino médio no Cecília Meireles acontecem em dois curtos espaços de tempo: o primeiro tem 15 minutos e o segundo, dez minutos. O espaço em que os alunos podem circular é a cantina, no piso inferior, que tem algumas mesas e cadeiras de plástico, uma quadra e um espaço com árvores (chamado de bosque), além das próprias salas de aula, que ficam abertas para que, caso queiram, eles permaneçam ali. A biblioteca também é visitada pelos estudantes quando precisam emprestar ou devolver livros e, algumas alunas (Helena, do 3º ano, por exemplo) vão até lá para conversar com a bibliotecária. Como já foi dito, a escola não possui inspetores e, quando ocorre algo que pede a intervenção de um adulto, os próprios alunos ou os professores se encarregam de comunicar o fato à coordenação ou à direção, imediatamente após o intervalo.

O intervalo do ensino fundamental acontece em outro horário, então o espaço para os alunos do ensino médio é relativamente amplo, e os grupos conseguem ocupar todos locais disponíveis, sem que haja muita aglomeração ou barulho em excesso. Os jovens se reúnem em pequenos grupos – como foi exposto nos relatos acima – de acordo com as redes de amizade que eles estabelecem. Estas redes não se restringem aos colegas da turma, mas,

vivida. A alegria apesar de toda a miséria do cotidiano (VIANNA, 1988, p. 108).

Atualmente, tem ganhado destaque, na cidade de São Paulo, um estilo diferenciado do funk, denominado “funk ostentação”, estilo com o qual os jovens do colégio Cecília Meireles se identificam. As letras exaltam marcas de roupas, bebidas, carros, joias, dentre outros. Segundo Silvio Essinger, autor do livro *Batidão: uma história do funk*, o estilo “ostentação” deriva de uma influência de *rappers* dos Estados Unidos, como o grupo 50 Cent, que lançou o disco *Get rich or die tryin* (Fique rico ou morra tentando). Nas palavras de Essinger: “O sucesso do funk de ostentação em São Paulo casa com a tradição da cidade de escutar hip-hop americano”. Esta corrente do funk diferencia-se da carioca, cujas letras exaltam temáticas mais ligadas à sexualidade.

Sobre a caracterização do funk ostentação, o conteúdo pode ser encontrado em: <http://revistaepoca.globo.com/cultura/noticia/2012/09/o-funk-da-ostentacao-em-sao-paulo.html>

normalmente, agregam alunos das diversas turmas, especialmente os do 2º e 3º anos.

Observá-los no intervalo, no início da pesquisa, era muito incômodo. Eu me sentia invadindo um espaço-tempo em que podiam, de fato, ser eles mesmos, sem restrições quanto aos assuntos, quando podiam acessar livremente os seus aparelhos eletrônicos, celulares etc. Este sempre me pareceu ser o momento em que os jovens se sentiam livres, o momento em que subtraíam-se dos estímulos que a instituição escolar impõe.

Fabbrini e Melucci (1992) fazem referência a essa necessidade dos jovens de “se fecharem”, o que não significa incomunicabilidade com os adultos, mas a necessidade de um tempo para vivenciarem as próprias experiências, os seus dilemas e conflitos:

Há, portanto, para os jovens, a necessidade de dar alternância a contato e fechamento, à vontade de falar e de calar. Mas nesta idade são particularmente as dimensões do fechamento que são fortemente investidas de termos afetivos. Ter segredos, não falar com os adultos, isolar-se para pensar, estar por conta própria. Ter um amigo muito íntimo, o único amigo com quem se troca segredos, elabora-se uma linguagem muito particular, inventam-se palavras mágicas que se compartilham de modo exclusivo. Todas estas dimensões tem relação com a necessidade profunda de subtrair-se dos estímulos externos, de não ser receptores em tempo pleno (FABBRINI e MELLUCCI, 2002, p. 25).

Os trechos descritos anteriormente mostram a necessidade deste tempo particular, que é vivenciado pelos jovens para a criação das suas próprias “regras” e limites, o que mostra aos adultos claramente uma noção de separação entre o tempo escolar – organizado por estes – e o tempo juvenil, vivido segundo a lógica dos jovens estudantes. Como se estivessem demarcando o próprio território, os alunos adotam o atraso para voltar à sala como uma das características das quais não abrem mão.

Os equipamentos disponibilizados pela escola para serem usados durante as aulas – a caixa de som, por exemplo – também são apropriados pelos jovens no momento do intervalo, para subverter a lógica escolar. Conectada ao telefone celular, a caixa de som é utilizada para que possam ouvir livremente as suas músicas preferidas e dançar.

Tanto a música escolhida – e cantada por eles frequentemente – quanto o papo dos alunos do 3º ano na cantina fazem referência à necessidade de dinheiro e objetos de grife (como o anel de diamante) como legitimadores de um bom status social. Os garotos, por exemplo, disseram que aceitariam o pedido de casamento por causa do anel, colocando a questão socioeconômica como primordial para tomarem tal decisão. A letra da música cita diversos bens (desde boné até automóvel) e marcas como itens necessários para ser bem visto e conseguir relacionar-se com as mulheres desejadas ou escolhidas. A princípio, pensei que o adjetivo “vida loka” fizesse referência exclusivamente a relações com o ilícito ou ilegal, mas, segundo um ex-aluno do colégio Cecília Meireles, o significado vai além disso. Abaixo, a transcrição da conversa que tive com dois jovens, via internet (Facebook), no ano de 2013, para esclarecer melhor a expressão. O Gabriel é ex-aluno, mas, esporadicamente, vai ao Cecília para conversar com professores e fazer alguns estágios exigidos pela universidade. E o Mauricio é o aluno do 3º ano, participante da pesquisa.

Rosana: Oi Gabriel, tudo bem com vc?

Gabriel: sim,sim!

Rosana: Preciso de uma ajuda, se puder, por favor...

Gabriel: sim claro!

Rosana: O que significa ser vida loka para vocês, jovens de classe média? Não é só ser criminoso, né? rs

Gabriel: HSEUHESU não, é aqueles meninos e meninas q andam com aqueles bonezinhos mal colocado e essas piriguetes! resumidamente é isso! HSEUHESU

Rosana: Então... é um estilo?

Gabriel: pode se dizer a sim!! Aqueles que andam nas ruas com o celular tocando funk sem fone de ouvido é a melhor definição para vida loka! Nem todo vida loka é delinquente! Tem uns q andam assim só para se aparecer mesmo!

Rosana: Ah... entendi. Valeu!

Gabriel: de nada! HSUE

Rosana: Oi Mauricio, tudo bem? Preciso de uma ajudinha, se puder, por favor... A música Como é bom ser vida loka, que vocês ouviam na escola... Ela faz referência à ostentação e ao crime, né? Quando a letra diz por exemplo “na melhor hora nós ataca...” O que você acha?

Mauricio: Oi Rosana, tudo bem, e aí? Então, acho que o trecho que vc citou (sic) é sim uma referência ao crime e a música parece que traz a ideia de ostentação dos produtos do crime. Se bem que o foco parece ser mais sobre a ostentação do que à prática de algum crime em si, mas deixa claro que ambos estão relacionados.

Espero ter ajudado, qualquer coisa é só perguntar.

Rosana: Obrigada, Mauricio.
Mauricio: Imagina

Portanto, ser “vida loka” não é, necessariamente, apenas transitar entre o ilegal, mas ter um estilo fora do convencional, um estilo que mistura ostentação e malandragem. Os alunos Breno e Bernardo, do 3º ano, sempre a cantavam na sala ou no intervalo. Cantavam o refrão sempre em tom de brincadeira, mas diz um pouco sobre a forma como viam as transgressões às regras: a esperteza do malandro para conseguir prestígio é valorizada por alguns deles. O Breno, por exemplo, vez ou outra, dizia aos docentes e amigos que sempre tinha conseguido passar de ano sem estudar. Embora ele não fosse, via de regra, um “vida loka”, afirmar que foi aprovado sem estudar mostra que possuía essa ‘esperteza’ para burlar as normas do colégio. Talvez a música seja uma forma de verbalizar a recusa (ou uma possibilidade de uma fuga) da lógica escolar e também de ressaltar o valor do consumo na distinção social. Daí o sucesso do estilo de música paulistano denominado “funk ostentação” entre os jovens do Cecília Meireles, inseridos nas classes médias.

Podemos, brevemente, comparar o significado do funk para os jovens das classes médias com o seu significado para os jovens das classes populares. Dayrell (2001), em tese de doutorado realizada na cidade de Belo Horizonte, coloca o seguinte:

Ser funkeiro⁶⁷ não implica um conjunto de valores e comportamentos comuns, como uma “religião”, mas constitui uma forma determinada de vivenciar as demandas desta fase da vida. A identidade do funk é a oferecida pelo estilo de possibilidades de viver e expressar as pulsões, os desejos, as necessidades que caracterizam a condição juvenil. Assim, o compromisso do funk parece ser com a alegria e a diversão, o que fica evidente nas letras que cantam. Tanto é que não existe nenhuma exigência de coerência entre o comportamento pessoal e o comportamento como um MC, o que vimos existir entre os jovens que aderem ao rap (DAYRELL, 2001, p. 221).

Encontramos similitudes entre o contexto atual e o citado pelo autor, embora tenhamos um intervalo de tempo de mais de dez anos. O estilo funk continua carregado de alegria, sem o compromisso social que caracteriza o

⁶⁷ Dayrell sublinha que “Quando perguntados, todos os jovens definem o funkeiro como aquele que gosta de música funk, frequenta os bailes e “curte” a dança e o clima existente” (DAYRELL, 2001, p. 220).

rap. Tanto para os jovens de classes populares quanto para os pesquisados do colégio Cecília Meireles o funk simboliza diversão.

A seguir, está parte da letra da música ouvida pelos alunos em sala e à qual faço referência.

Como É Bom Ser Vida Loka ([Mc Rodolfinho](#))

É o som do mc rodolfinho
Mas dessa vez não tô sozinho,
Tô com kondzilla e com meu mano dj nino.
Pra todos vida loka

Bolso esquerdo só tem peixe,
E o direito ta cheio de onça,
Ai meu deus como é bom ser vida loka

De carrão, de motona,
O bagulho te impressiona,
Ela brisa, ela olha, ela pisca, ela chora,
Só pra andar de navona,
Ai meu deus como é bom ser vida loka

Traz bebida pras gatona,
Deixa elas malucona,
Camarote, área vip, baladinha monstra,
Ai meu deus como é bom ser vida loka
Final de semana, só aventura,
Fluxo também, se tem balada,
Casa lotada, se prepara que hoje tem.

E nós sai de casa pesadão,
Apavorando de carro zero,
Bate o contato da ix35,
Acelera o camaro amarelo.

Por fim, o espaço-tempo do intervalo é composto por essas passagens que mostram a criação de formas de preencher o tempo relacionadas às subjetividades dos jovens, aos seus gostos pessoais, e não necessariamente ao que a escola espera que façam. Este é o tempo livre para falar sobre o que quiserem, calar quando desejarem ou se manifestar por meio da música ou da dança. Ainda que o colégio não tenha espaços abertos aos estudantes (na sua estrutura física) para atividades culturais, os próprios alunos se encarregam de fruir do tempo e espaço de que dispõem do modo que mais lhes faça sentido.

4.7. Período vespertino

As aulas do turno da manhã do ensino médio vão até as 12h40. No período da tarde, o colégio atende aos alunos do ensino fundamental (6º a 9º ano) e também oferece aos estudantes do ensino médio a chamada “recuperação paralela” ou monitorias, aulas em que as disciplinas consideradas obrigatórias da grade curricular têm uma hora de aula extra por semana, com um professor diferente do que leciona a matéria pela manhã. Nestas aulas, o aluno pode tirar dúvidas, realizar exercícios, além de fazer uma nova prova, caso esteja com a média abaixo da mínima estabelecida pela escola (7,0).

Algumas das normas continuam a ser cobradas, como o uso do uniforme, por exemplo. No entanto, há poucos alunos, e, como as salas do piso superior ficam vazias, é comum ver os estudantes ocupando alguma delas para tocar violão ou dormir (o que era frequente entre as alunas do 3º ano, Alana e Ane). Diversas vezes, a coordenação foi chamada pelas faxineiras da escola, que encontravam alunas deitadas no chão das salas, dormindo.

Trecho 10: Biblioteca e cantina

Horário: 15h

Os alunos do 3º e 2º anos de ensino médio (Breno, Andréia e Edson) estão na biblioteca. É tempo de reunião com pais (mês de outubro), para apresentar o que a escola chama de ‘estimativa de notas’, pois o sistema de avaliação é semestral. Em outubro, os professores apresentam notas parciais aos pais e alunos. O aluno do 3º que está presente – Breno – diz que está preocupado com as suas notas. Ele pede para usar o computador para entrar no site da escola para ver as suas notas e diz:

“– Não é possível! Eu estou com 1,0 em gramática. Como a professora conseguiu fazer isso? Um de média!”

A Paula, funcionária da biblioteca, responde:

“– É, ou a professora fez ou você não fez nada, né, Breno?”

Ele afirma que não é possível. Acessa o boletim via internet e começa a fazer as contas do que precisa para recuperar as notas e fala em voz alta:

– É, em Português, nem adianta estudar, já estou de exame final. Preciso ver as outras em que eu preciso de menos pontos.”

O Edson e a Andréia dizem que não sabem como o Breno consegue tirar tantas notas baixas, se a escola dá “um monte de coisa”. O Edson fala:

“– Mano, você tem nota de atividade em sala, tarefa, o caralho a quatro... Como você consegue ter 1,0?”

O Breno se defende afirmando que no 3º ano não tem nota de tarefa, que ele perdeu uma parte da prova porque chegou atrasado etc.

A Andréia replica que, mesmo ajudando a mãe no trabalho, não fica com notas baixas.

E o colega fala que vai embora para o Japão se não passar no vestibular e vai trabalhar no ano seguinte ou depois. A bibliotecária afirma que não é fácil viver no Japão como imigrante e que ele vai perder tempo da sua juventude. O Breno responde que não liga e que, se não passar para nenhum curso nesse ano, no seguinte, vai fazer cursinho, mas não passa disso, porque “fazer cursinho mais que um ano é atraso de vida!”

Os amigos brincam dizendo que, primeiro, ele em que passar de ano na escola. O menino ri e diz que está atento, que vai focar nas matérias nas quais faltam poucos pontos para passar e que, em Português, só no exame final mesmo.

(Caderno de campo, da parte Observações extraclasse, p. 49-50)

4.8. A escola sob a ótica do lazer

Os alunos utilizam os espaços da cantina e da biblioteca para se reunir, conversar, tocar violão, sem nenhuma preocupação em ir embora. Podemos dizer que há uma recusa simbólica à dimensão formal da escola por meio do presente.

Tudo o que, no comportamento dos jovens, irrita os adultos é um sintoma significativo, certamente ambíguo, mas que contém um elemento de desafio simbólico porque o que é posta em discussão daquele comportamento é a própria lógica do agir adulto na sociedade. Por exemplo, se os adultos levam a sério o que os jovens com o seu agir estão dizendo sobre as coordenadas espaciais – temporais, é a inteira concepção de tempo e do espaço do mundo moderno que estão em jogo (FABBRINI e MELLUCCI, 1992, p. 31).

No trecho em que o jovem Breno, do 3º ano, mostra-se preocupado com as suas notas e faz planos para o futuro caso não consiga passar no

vestibular naquele ano, novamente presenciamos – na fala do jovem – a perspectiva de se fazer um “mínimo necessário” (LELIS, 2005, p.151), pelo menos no que se refere a algumas disciplinas, uma vez que em outras não há mais o que recuperar, a chance só será oferecida no fim do ano, no exame final. Aqui também podemos ressaltar uma visão que os jovens amigos do Breno (Edson e Andréia) têm a respeito do sistema de avaliação da escola: há muitas chances para que os alunos consigam atingir a média necessária.

Apesar de poder apenas estudar, o aluno com problemas de nota fala sobre a possibilidade de ir trabalhar no Japão, em vez de só estudar por muito tempo e entrar numa universidade. Há certa ‘urgência’, além da frustração na fala do jovem, que não quer fazer cursinho pré-vestibular por muito tempo, o que qualifica como ‘atraso de vida’. O seu desejo maior é entrar numa universidade logo, mas ele afirma que é possível reverter as suas escolhas e decisões.

A reversibilidade das escolhas e das decisões torna-se uma orientação compartilhada entre os jovens e alimenta a esperança ou a ilusão de que se pode mudar tudo. Enfim, a substituição crescente de conteúdos materiais da experiência com construtos simbólicos termina por confirmar quotidianamente a afirmação de que tudo pode ser imaginado. Que valor tem a experiência? Superada e invadida pelo apelo simbólico das possibilidades, ela arrisca de banalizar-se em um presente sem limites, desprovido de raízes porque pobre de memória e avaro de futuro como todo o produto do desencanto. A experiência se dissolve no imaginário, mas provar a realidade, com a sua dureza, produz frequentemente frustração, tédio, perda de motivação (FABBRINI e MELLUCCI, 1992, p. 32).

É possível delinear um cenário e uma ocupação mais livre da escola à tarde. Embora algumas preocupações estejam presentes, como a obtenção de notas melhores, o tempo e as ocupações não são definidas segundo esta necessidade. Ao contrário, o tempo é ocupado com as conversas com os amigos ou a realização de atividades extraclasse que não correspondem a atividades pedagógicas, mas, sim, têm outros objetivos, como a arrecadação de fundos para a formatura.

4.9. O comportamento individualista

Nos exemplos expostos acima, deparamo-nos com diversas situações em que os jovens estudantes agem de forma individualista, exigindo que os adultos satisfaçam as suas necessidades. Percebe-se isso na aula de Matemática no 3º ano, quando os alunos solicitam ao professor que jogue papel no lixo, por exemplo. Em outra situação, exposta a seguir, a aluna Beatriz, do 2º ano, diz que a escola deveria assinar uma revista de moda, porque, afinal de contas, ela gosta, isto é, a instituição deve atender aos seus interesses e preferências, e não, necessariamente, a algo que seja do interesse de todos.

Trecho 11: Intervalo das aulas

Horário: 8h30

Fico no sofá com alguns alunos do 1º e 2º anos (Beatriz, Talita e José Henrique) e ouço o seguinte diálogo:

Beatriz: A escola assina alguma revista ou jornal?

Talita: Superinteressante, Mundo Estranho...

Beatriz: Tinha que assinar Elle, Vogue!

Rosana: Por que você acha que deveria assinar estas revistas Bia?

Beatriz: Porque eu gosto de moda!

(Caderno de campo, da parte Observações extraclasse, p. 13)

Guerra et al (2006) faz referência a este novo tipo de comportamento, associando-o à emergência de uma classe média pós-industrial a partir da década de 1970. Segundo os autores, ao contrário da classe média trabalhadora do século XX (analisada por MILLS, 1971), a classe média atual caracteriza-se por uma grande diferenciação no que se refere às ocupações trabalhistas e às formas de inserção e valores socialmente compartilhados.

Isso acontece, em parte, porque a classe média pós-industrial tende a enfraquecer seus vínculos mais diretos com a coletividade, expressando cada vez mais um conjunto de valores cosmopolitas e, por isso mesmo, flagrantemente individualistas, universalmente partilhados apenas dentro do capitalismo moderno. A transformação da personalidade e o crescimento de importância da individualidade apontam para uma outra situação de percepção e formação deste novo

sujeito social, ainda que prisioneiro da diferenciação do consumo, status social e poder (GUERRA et al, 2006, p. 25).

De certa forma, Guerra et al (2006) dizem que o aprofundamento da divisão de trabalho, aliado a profundas mutações sociais, contribui para uma visão de mundo e comportamento de classe ainda mais individualista, em que a importância do consumo permanece.

Analisando mais especificamente o caso brasileiro, os autores ainda ressaltam uma característica que o diferencia de muitos outros países e que talvez nos ajude a entender o comportamento dos jovens pesquisados: o Brasil é um país que ainda mantém uma elevada desigualdade social e conta muita mão de obra barata e disponível. Isto faz com que muitos integrantes da classe média tenham acesso a serviços pessoais, como faxineira ou motorista, privilégios que seriam “(...) impensáveis para grupos similares de países desenvolvidos (GUERRA et al, 2006, p. 62). Eles citam as contradições que permeiam a visão de mundo desta classe média: “(...) de um lado, o sonho de modernidade, de progresso, de competência, de sucesso, de outro, o favor, o contato, o apadrinhamento, os serviços, a aparência (Ibid; p. 63).

Souza (2013) destaca questão semelhante ao analisar a classe média brasileira, qualificada por ele como “perversa e infantilizada”, porque, ao contrário de outros países, as classes médias e mais abastadas aqui não reconhecem a relação entre Estado e mercado e, por isso, justificam os seus privilégios como se eles tivessem sido fruto apenas do seu próprio esforço.

Portanto, podemos dizer que os jovens pesquisados expressam uma visão de mundo que é advinda da classe à qual pertencem. Julgam-se merecedores de vagas nas universidades públicas, mas este direito não deve se estender a todos. Por isso, são contrários a programas sociais com ingresso diferenciado para jovens de escolas públicas ou para minorias (negros e indígenas) e, na escola, cotidianamente, comportam-se de modo a salvaguardar os privilégios adquiridos e ressaltar as benesses e o padrão de consumo que possuem.

A partir dos enfoques percorridos até aqui, a conduta dos sujeitos no espaço escolar foi analisada de modo que permitisse a compreensão dos eixos formadores dos sentidos referentes à escola. Neste capítulo, procuramos dimensionar o “chão” da escola (AZANHA, 1992), concebido como o espaço e

o tempo em que os jovens convivem e criam os seus modos de viver e significar a experiência escolar. Assim, foi possível buscar, em todos os trechos, as possibilidades de articulação entre os sentidos e o cotidiano vivido pelos sujeitos pesquisados na relação com os pares e com os adultos, especialmente com os professores da instituição.

Com os relatos do caderno de campo analisados aqui, chegamos a alguns pontos de clivagens com relação aos significados e sentidos da escola, pelo menos implicitamente. Os jovens expressam posições ambivalentes a respeito da escola e dos seus processos de escolarização.

Este capítulo não objetivava apresentar os resultados da pesquisa, mas, sim, o processo de construção de tais resultados, a partir da experiência vivida pelos jovens cotidianamente. A seguir, exploraremos as ambivalências e posições distintas a respeito da escola de modo mais explícito.

5. Os sentidos que os estudantes das classes médias atribuem à escola e aos processos de escolarização: entre o dever ser, a prova e a trolação

Para mim a escola é o futuro, a gente tem que ter uma base e é na escola que ela começa. Frequento a escola porque é necessária, é uma obrigação na vida de um jovem.

(...) O bom da escola são as pessoas, lógico que há sempre exceções, porém é bom para fazer novos amigos e o que não gosto é que é um pouco cansativo, algumas matérias são chatas. A escola deveria oferecer mais tempo livre para os jovens, mais aulas práticas e até festas.

(Trecho da narrativa de Luana, 18 anos, aluna do 3º ano do ensino médio do colégio Cecília Meireles)

Além dos elementos do cotidiano analisados anteriormente, busca-se, no presente capítulo, “costurar” os sentidos que estudantes jovens das classes médias do meio urbano, vinculados a um estabelecimento de ensino privado, atribuem à escola e à escolarização.

Como explicitado anteriormente, a noção de “sentido” com a qual operamos tem como referência as formulações de Max Weber (2010), para quem o “sentido” está associado à finalidade da ação dos indivíduos em relação à alteridade, e esta consiste em um “fazer externo ou interno, [um] omitir ou permitir”, momento em que os indivíduos atribuem um “sentido subjectivo” a ação (WEBER, 2010, p. 07).

Deste modo, quando falamos dos sentidos e significados que os estudantes pesquisados atribuem à escola e à escolarização, estamos levando em conta as relações objetivas que eles estabelecem com os representantes adultos ou com os pares no interior do “mundo escolar” ou fora do “grupo social” conformado pela escola. Contudo, mesmo quando estivermos “fora da escola”, por exemplo, no caso das interações e trocas que os jovens formalizam nas redes sociais do mundo virtual, temos as atividades escolares como referências centrais.

Sendo assim, os sujeitos com os quais dialogamos – estudantes de classes médias, do meio urbano, socializados em diferentes espaços-tempos e que vivenciam a vida estudantil e a juventude como “moratória social” –, formalizam diariamente ações que são fundamentadas em finalidades ou

sentidos. Eles constroem um sentido subjetivo sobre o que é a escola e sobre o processo de escolarização a que estão submetidos.

Com o olhar pausado sobre as condutas, falas, valores que os estudantes explicitaram sobre o cotidiano intra e extraescolar, em meio às relações constantes que estabelecem com integrantes da geração adulta – especialmente os professores – ou com os pares, pudemos circunscrever algumas repostas para a pergunta que orientou essa pesquisa. Chegamos a um panorama que reitera o que já foi afirmado no capítulo anterior: os sentidos que os estudantes entrevistados e observados atribuem à escola e à escolarização não são unívocos; antes, são ambíguos ou múltiplos, às vezes coerentes, outras vezes paradoxais ou mesmo contraditórios. Se a escola é lugar de aprendizado, ela é também local de encontro com os amigos, de possibilidades de lazes, cenário da “trollação”. Não consideramos a ambiguidade como uma situação ou algo necessariamente negativo. Ela é o abrigo das possibilidades ou das virtualidades, e, por isso mesmo, está intrinsecamente ligada à própria juventude e aos tempos em que esses sujeitos e a escola vivenciam.

A própria instituição escolar vê-se em um momento em que o seu campo de ação não está mais tão claramente delineado. Se a juventude vive tempos de ambiguidade, a instituição educacional também não foge a este tempo plural. Segundo Pais (1998) e Cândido (1964), as instituições sociais – e, no caso da nossa pesquisa, a escola – seriam espaços depositários de valores e modos de vida em que convivem antigas e novas lógicas, devido à presença e convivência de diversas gerações. O colégio Cecília Meireles e tantos outros vivem, portanto, um momento de perda do monopólio nos processos de socialização dos mais novos no contexto da reprodução social e de questionamento das suas funções, em uma disputa pela redefinição das suas fronteiras institucionais (SPOSITO, 2003).

Além do contexto histórico, devemos, ainda, situar os jovens estudantes com relação ao pertencimento de classe. As incertezas que caracterizam as instituições também perpassam os estratos sociais denominados “classes médias”. Como já explicitamos no capítulo 3, os jovens estudantes pesquisados integram famílias de diferentes estratos da classe média. São famílias que compreendem que tanto os diplomas universitários

como uma qualificada preparação para o ingresso no mundo trabalho (GUERRA et al, 2006; SOUZA & LAMOUNIER, 2010) são vias e capitais que devem ser incorporados às experiências de filhos. Sendo assim, estes têm a “obrigação” de cumprir com disciplina e êxito o nível da educação básica – o ensino fundamental e o ensino médio –, caso queiram lançar mão das possibilidades que têm para manter o status social de que já desfrutam. Por outro lado, uma vez mais, gostaríamos de reafirmar que grande parte dos estudantes com quem dialogamos é de jovens que vivem a juventude como tempo de formação, em que podem realizar determinadas escolhas e revertê-las (Margulis e Urresti, 1996; Fabbrini & Melucci, 1992). Poucos foram os estudantes que registraram que combinam os tempos e ritmos da escolarização e do trabalho.

Para apresentarmos e analisarmos os sentidos que sujeitos desta pesquisa atribuíram à escola e à escolarização, lançamos mão dos diferentes registros que recolhemos no trabalho de campo: respostas dadas ao questionário, as narrativas formalizadas a respeito do significado da escola, os registros sobre as observações realizadas e as postagens/mensagens que os alunos do 1º do ensino médio elaboraram no grupo virtual do *Facebook*.

5.1. A importância da educação escolar para os estudantes do Cecília Meireles

Uma das questões propostas aos jovens estudantes no questionário visava apreender se eles atribuíam importância à educação escolar. A pergunta era: “A educação escolar é importante?”. Dos 63 estudantes que interagiram com o questionário, 61 registraram que “sim, ela é importante”. Apenas dois estudantes (homens) deram respostas negativas para a questão: um deles afirmou que a escola não cumpre a sua principal função: a educação – socialização – dos mais novos; o outro registrou que a educação escolar transmite conhecimentos “irrelevantes” e/ou que o conhecimento transmitido pela escola se prestava a “alienar as pessoas”.

A escola não ensina o principal, que é educação [motivo 1]. A escola ensina coisas que você odeia, como espanhol [motivo

2]. Gasta muito dinheiro sem dar muito em troca [motivo 3].
(Sandro, 1º ano)

A maioria dos conhecimentos não serão usados [motivo 1].
Esses conhecimentos serão descartados [motivo 2]. Aliena
muitas pessoas [motivo 3]. (Bernardo, 3º ano)

(Trechos obtidos através do questionário)

Além de indagarmos se a educação escolar era importante, solicitamos que indicassem, em ordem hierárquica, porque a escolarização era importante. Ao analisarmos as respostas que os estudantes registraram, constatamos que para eles tal modalidade de educação era importante principalmente, porque: 1) preparava-os para o futuro, fosse com relação à experiência próxima do vestibular, fosse quanto à formação para a conquista de um emprego ou uma ocupação socioprofissional; 2) era uma possibilidade de socialização; e 3) contribuía para o aprendizado de conteúdos ou saberes disciplinares. Esses sentidos são tangenciados pela convivência com os amigos e pela trolhação que dá um tom lúdico à relação dos jovens estudantes com a instituição.

Também foi apresentada uma discussão sobre a noção de prova que a escola assume para os jovens. Os estudantes não verbalizaram a instituição escolar exatamente como uma prova, mas este é um exercício de análise e interpretação que julgamos procedente diante da ambiguidade e de muitas dualidades nas afirmações dos sujeitos da pesquisa.

5.1.1. A educação escolar como “preparo para o futuro” e a escola como “obrigação”

Os sentidos que os jovens atribuem à educação escolar como “preparo para o futuro”, por um lado, podem ser compreendidos como a incorporação de uma fala do mundo adulto sobre uma das funções da escola e do seu específico processo de socialização. Por outro lado, não deixa também de expressar preocupações reais dos estudantes pesquisados – jovens de classes médias –, que, por viverem a juventude como um tempo de preparo, de formação e experimentações, fazem com que seja mais que plausível o fato de sentirem o peso de serem aprovados nos exames vestibulares, visando ao

ingresso no ensino superior ou ainda reais expectativas quanto às chances que terão de inserção no mercado de trabalho, por meio da conquista de um emprego ou de uma ocupação socioprofissional compatível com a posição de classe que detêm e o capital cultural transmitido pela família e pela escola. Muitos também registraram que sentiam a escola como uma obrigação “natural”, pois sempre foi assim.

As escolas são ambientes dedicados ao ensino e aumento do conhecimento de seus alunos. Tais conhecimentos ajudam na aplicação de futuras profissões que podemos exercer. Para mim, esse é o sentido da escola. Eu a frequento todos os dias porque sei que algumas coisas que me são ensinadas serão úteis para que entre em alguma universidade e tenha um bom futuro. (Trecho da narrativa de Davi, 2º ano)

A escola é uma das coisas mais importantes da juventude, é na escola que decidimos nossa vida profissional, para poder ter um futuro bom, conseguir empregos bons. (Trecho da narrativa de Bianca, 1º ano)

O ponto que mais me interessa na escola é a oportunidade constante de novas experiências e de adquirir conhecimento, que irá me ajudar no futuro, tanto entrar na faculdade quanto conviver em sociedade. (Trecho da narrativa de Giulia, 2º ano)

É a preparação para um vestibular ou seja, para um futuro. (Trecho da narrativa de Valéria, 3º ano)

O sentido da escola é preparar o [indivíduo] para a vida. Frequento a escola, pois sei da importância dela para a vida. (Trecho da narrativa de Daniel, 1º ano)

Para mim, a escola é importante, pois penso muito no meu futuro. Frequento a escola tanto por obrigação, tanto porque quero. (...) (Trecho da narrativa de Laura, 1º ano)

Todos frequentam a escola todo dia por obrigação, porque sempre foi assim. (Trecho da narrativa de Vivian, 1º ano)

Os relatos realçam a questão da ambiguidade: a escola é uma obrigação necessária, um compromisso do qual não se pode fugir, contudo, acena com a possibilidade de um futuro composto por profissionalização e conhecimento. Os sentidos da escolarização aparecem com um pé no presente (o dever ser) e outro no futuro (ensino superior e profissão).

5.1.2. A escola como socialização – apreensão de valores para a vida

A escola é a base da formação intelectual e social para os jovens, uma vez que tem um papel fundamental na educação do jovem. (Trecho da narrativa de Edson, 2º ano)

Nós vamos para a escola desde pequenos depois explicaria que isso é bom para o convívio, para relações com outras pessoas, a escola faz parte da vida de muitos, onde aprende-se valores morais entre alunos, professores e funcionários. (Trecho da narrativa de Geisa, 2º ano)

A escola é uma das coisas mais importantes da juventude, é na escola que decidimos nossa vida profissional, fazemos amigos e aprendemos a ter responsabilidade.

Amigo ET, te aconselho a ficar longe das pessoas que vão contra os seus fundamentos (os da escola), porque afinal, na escola, criamos fundamentos, opiniões. Jamais mude isso. (Trecho da narrativa de Roberto, 3º ano)

A análise dessas colocações mostra alguns pontos de convergência quanto aos sentidos da escola: a aprendizagem de valores morais e de conteúdos. Os jovens ainda vêem a escola como responsável pela sua preparação para o futuro e por torná-los “gente”, cumprindo com a socialização dos mais novos.

Contudo, além desse núcleo que sustenta a necessidade da instituição, aparecem algumas queixas sinalizando uma relação dúbia, formada por tempos e espaços preenchidos ora por certezas quanto à necessidade de frequência ora por dúvidas sobre a forma como as atividades escolares estão organizadas, as disciplinas com as quais não se tem afinidade e as obrigações que devem ser cumpridas.

Sendo assim, cabe delinear melhor o aspecto da socialização, que ocupa um lugar importante nas opiniões acima, antes de nos atentarmos às queixas, que sinalizam as dificuldades em assumir o estatuto de aluno.

Um dos jovens registrou, por exemplo, que aconselharia o ET a nunca mudar os valores aprendidos na escola, obedecendo à proposta de socialização dos adultos. Os estudantes também afirmaram que é na escola que se aprende a conviver com as diferenças: “lugar onde aprendemos a tolerar e aceitar as diferenças”. Uma distinção que talvez pudéssemos estabelecer entre as noções de socialização de Durkheim e a dos jovens pesquisados é o fato de que estes sabem – e sentem – que o processo envolve

muitas tensões. Embora preconizem que socializar é a função da escola, os jovens não concebem a “(...) coerção como uma etapa civilizatória em direção à liberdade” (SETTON, 2005, p.338), sabem que a socialização tem um preço e que não é tão simples suportar as disciplinas com as quais não se identificam ou que, para eles, não guardam nenhuma relação direta com os seus projetos de futuro.

Embora reconheçam que a escola os ensina a ser “gente”, os jovens também privilegiam, nas suas colocações, as suas ambivalências diante da instituição: alguns reconheceram a importância dela, mas também afirmaram que só a frequentam porque são obrigados, além de admitirem não conseguir corresponder ao que se espera deles – há momentos em que não conseguem exercer o ofício de alunos e alunas. Por isso, fazem questão de destacar que há uma distância entre a escola e os seus (dos alunos) interesses e, em virtude de algumas das disciplinas das quais não gostam, da “obrigatoriedade” de frequentar a escola, das provas – e de outras normas e rituais formais da instituição, como os plantões de dúvidas, que são obrigatórios para quem não atinge a média 7,0 – e da ausência de atividades extracurriculares, a escola parece tornar-se uma prisão. Os estudantes sentem o peso das normas institucionais que lhes minimiza o prazer de serem, ao mesmo tempo, estudantes e jovens e das sociabilidades diariamente vividas na instituição.

Para caracterizar as diversas orientações de conduta na contemporaneidade, Setton (2005) acredita ser proveitoso considerar as contribuições de Dubet (1996) e Lahire (1998), além de estabelecer uma relação com a obra de Giddens (1991, 1994), para associar os novos processos socializadores em um tempo em que há uma nova ordem social e, portanto, no qual a articulação entre o mundo material e a subjetividade traz à tona um novo tipo de homem, marcado pelos diversos pertencimentos. As novas formas de conduta exigem a combinação de diversas lógicas de ação (DUBET, 1996) por parte dos sujeitos. A essa combinação de diferentes lógicas não mais homogêneas o autor deu o nome de “experiência”.

A noção de experiência parece ser, segundo ele, a menos inadequada para designar as condutas sociais que não são redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação

uma série de decisões racionais. Seriam condutas organizadas por princípios estáveis, mas heterogêneos (DUBET, 1996, p. 93 apud SETTON, 2005, p. 343).

A partir desse pressuposto, podemos compreender melhor a multiplicidade de sentidos e as ambivalências presentes nos sentidos da escola para os sujeitos pesquisados: as próprias mudanças pelas quais sociedades ocidentais e, no seu interior, as instituições vêm passando, engendram mudanças no mundo subjetivo juvenil. Para tempos e espaços que são múltiplos, temos jovens que também se socializam em múltiplas esferas sociais e, em decorrência disso, experimentam múltiplos processos socializadores, com princípios e lógicas heterogêneos. “O indivíduo não adere totalmente a nenhum de seus papéis, que tem como tarefa articular lógicas de ação, que o ligam a cada uma das dimensões de um sistema” (Idem, p. 344).

Dayrell (2007) discute os processos atuais de socialização dos jovens e ressalta que estes circulam entre diversos espaços de socialização com contextos diferenciados e, por isso, aprendem a conjugar e a combinar as tantas lógicas e valores, muitas vezes, contraditórios. O autor concorda com Dubet (1994) e Lahire (2002;2005) no que se refere a esta nova condição juvenil.

Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. (DAYRELL, 2007, p. 1115).

Podemos dizer que o fato de os estudantes pesquisados ressaltarem a importância da escola para a socialização mostra que esta instituição ainda mantém-se como um espaço, por excelência, do aprendizado de como tornar-se um “ser social”, aceitando as normas sociais da convivência e da tolerância. Apesar da presença (quase onipresente) das novas tecnologias, das mídias, da relação com os pares, a escola deve, além de ensinar conteúdos, preparar os alunos para a vida, ensinando-os a internalizar valores morais.

5.1.3. A escola como espaço-tempo de aprendizagens

O fato dos jovens irem todos os dias na escola é porque necessitamos de muitas horas, dias, muito tempo para absorver todo o conhecimento que tenta ser passado. (Trecho da narrativa de Maria, 1º ano)

A escola é importante para ter conhecimento básico de matérias como: gramática, matemática, geografia, história, entre outros. E essas matérias são importantes para fazer o vestibular e garantir uma vaga em uma faculdade conceituada. a escola é um lugar de ensinamento tanto de vivência quanto de matérias. (...) Na escola, passamos uma vida, é nela que aprendemos teorias, ensinamentos que precisamos no dia-a-dia. (Trecho da narrativa de Carla, 1º ano)

Ela também serve para passar/ transmitir conhecimentos que serão úteis para passar no vestibular. (Trecho da narrativa de Rui, 1º ano)

Se considerarmos os trabalhos sobre a produção de sentidos a respeito da escola por parte dos jovens das classes populares e médias, algumas destas pesquisas sinalizam uma confluência de valores e sentidos com relação à escola e aos processos de escolarização. As investigações de Sposito e Galvão (2004) constataam que a demanda dos jovens de classes mais populares, além da socialização, é por um ensino mais completo, que ofereça possibilidades de enfrentar o mundo do trabalho, principalmente se considerarmos que, com uma origem social mais empobrecida, é muito mais difícil buscar recursos intelectuais que talvez só a escola possa oferecer. Isto nos permite dizer, inicialmente, que os sentidos atribuídos à escola por jovens de diferentes classes sociais são semelhantes, embora guardem algumas especificidades. Caierão (2008) também constata, em pesquisa em cujos sujeitos são jovens de dois colégios públicos da cidade de Passo Fundo (RS), que a escola carrega os sentidos de conhecimento e sociabilidade e que a aquisição de conhecimento é o priorizado pelos jovens.

Embora quase todos se refiram à convivência escolar como um fator importante na escolarização, a ênfase recai no conhecimento. Ninguém se matricula na escola para fazer amizades. Esta é decorrência e muitas vezes o grande motivo de permanência na instituição escolar, mas a razão primeira reconhecida por todos os jovens foi a de aprender, embora

muitas vezes os jovens que estavam começando o Ensino Médio completavam: “É porque meus pais querem”. “Sou obrigado.”; “Tem que estudar, né?”. Contudo, os jovens dos setores populares sabem que a instrução recebida na escola, por vezes fraca em algumas áreas, será determinante no mundo do trabalho onde precariamente estão inseridos (CAIERÃO, 2008, p. 202).

Dayrell et al (2009) relacionam algumas das pesquisas envolvendo sujeitos das classes médias e os sentidos e significados que eles atribuem à escolarização e à escola. Estes autores apresentam dados de dois estudos, que parecem convergir para a pesquisa realizada com os jovens do Cecília Meireles. Barbosa (1999) conclui que jovens de uma escola técnica federal do Rio de Janeiro constroem uma “acentuada relação estratégica” (DAYRELL, 2009, p. 78) com os seus processos de escolarização. Os estudantes desejam que a escola articule o conhecimento e o encontro, para que possam garantir as possibilidades de futuro, sem, contudo, excluir o prazer e o divertimento no espaço escolar. Matos (2001) fez uma investigação envolvendo indivíduos de classes populares e mais abastadas da sociedade e constatou que:

(...) os jovens, tanto da escola pública quanto da escola privada, têm posições semelhantes sobre o significado da escola, baseadas no discurso de senso comum sobre o valor da educação formal. Neste sentido, a escola foi considerada importante para todos eles, significando a preparação para o futuro relacionado à dimensão profissional. Mas também foi valorizada a sociabilidade, um espaço de encontro e ampliação de relações. Finalmente, a escola foi reconhecida também como um espaço de troca de conhecimentos. Reconhece-se a centralidade do professor, mas demandam-se conteúdos mais significativos, próximos da realidade e aulas mais “movimentadas”, utilizando novos meios para estimular o envolvimento do aluno (MATOS, 2001, p. 79).

Se os principais sentidos da escola são a socialização e o aprendizado, os motivos e os modos de presença nesse universo escolar são permeados por mais redes de significação que compõem os processos de escolarização. Estar entre os amigos, buscar espaços e tempos em que possam vivenciar a condição juvenil e articular diversão também é fundamental para os jovens do Cecília Meireles.

5.2. A escola como espaço de convivência, de fazer amigos e da trolhação

Pode-se inferir, a partir do depoimento dos estudantes, que a escola, atualmente, é um dos espaços-tempos que realiza a mediação entre o mundo privado e o espaço público, é onde se pode fazer amigos (escolhas pessoais, não necessariamente em virtude das relações familiares) e aprender o valor da convivência com o outro: a alteridade. Por isso, a escola é responsável pelo preparo para as experiências sociais em que as relações são marcadas por outros sinais ou signos: as relações de trabalho, as relações profissionais, a relação com as hierarquias do mundo do trabalho e do emprego – o patrão, o chefe etc.

A escola é um bom lugar para conhecer amigos (~~muitos~~ que levarei para vida toda), adquirir conhecimentos, aprender a conviver com as diferenças, respeitar o próximo e por ser um lugar que frequentamos diariamente, superar os problemas que ocorrem fora dela junto aos amigos.

Sempre gostei de frequentar esse ambiente, pois gosto de conversar e observar as reações, comportamentos das pessoas dentro dele. (Narrativa completa de Ananda, 3º ano)

A escola é um lugar onde vamos para aprender e para encontrar os amigos. Os professores nos ensinam e nos fazem estudar. (Trecho da narrativa de Janaína, 2º ano)

Além de interagir com várias pessoas de personalidades diferentes para, quando a pessoa possuir um trabalho, ter uma base de como vai ser, por exemplo – na escola a autoridade é o professor, e no trabalho é o chefe, o patrão... É importante ter essa noção desde pequeno, que na vida você vai ter que conviver com pessoas que você não gosta por causa do ambiente que você tem obrigação ou necessidade de frequentar. (Trecho da narrativa de Juliana, 2º ano)

A escola também é um lugar (...) para conhecer pessoas novas e ter amizades. (Trecho da narrativa de Paulo, 1º ano)

E na escola que (...) fazemos amigos. (Trecho da narrativa de Clara, 2º ano)

Novamente podemos inferir a importância da socialização para os jovens, a necessidade da escola para fazer a ponte entre o mundo privado, familiar, e a “sociedade”, expressa pelos estudantes quando estes se referem ao mundo do trabalho, por exemplo.

Contudo, apesar de verbalizar sentidos positivos com relação à escola e à escolarização, os sujeitos da pesquisa não deixam de formular críticas à instituição e ao seu específico processo socializador – a escolarização. Segundo os estudantes ouvidos, a instituição escolar pouco considera os interesses e demandas dos estudantes-jovens. Das críticas, podemos apreender as dificuldades que os alunos encontram para construir o estatuto/ofício de estudante/aluno de forma simultânea ao estatuto de jovem, situação que problematizaremos no capítulo anterior.

As críticas são múltiplas: ao sistema, à escola, aos professores, aos trabalhos escolares. É nessa etapa que os jovens experimentam as frustrações que vivenciam no interior da escola, na relação com os docentes e as disciplinas por estes ministradas, é quando encontramos o sentido da “trollação”.

A escola para satisfazer o jovem, deve procurar ouvi-lo e dentro do possível atender ao que é pedido. (Trecho da narrativa de Barbara, 1º ano)

Na escola deveríamos estudar coisas que nos interessam, mas sei que isso seria quase impossível. (Trecho da narrativa de Anderson, 1º ano, grifos do autor)

O que eu menos gosto é que temos que estudar coisas que não nos interessam.

Na escola deveríamos estudar coisas que nos interessam, mas sei que isso seria quase impossível. (Trecho da narrativa de Leandro, 1º ano, grifos do autor)

O que menos gosto é do plantão de dúvidas, porque é muito chato vir na escola muito cedo e de tarde.

Os professores deveriam ser amigos dos alunos, pois, com isso, a convivência fica muito mais fácil, além de diminuir a tensão das matérias consideradas chatas. (Trecho da narrativa de Daniela, 1º ano)

Acho que a escola deveria fazer algo ‘chamativo’ para atrair a atenção dos jovens, aulas dinâmicas. (Trecho da narrativa de Elisandra, 1º ano)

Às vezes acho o sistema da escola meio parecido ao de prisões, as vezes penso que estou ali para aprender as coisas na força, contrario do que acho certo. (Trecho da narrativa de Roberto, 3º ano)

Leite (2011) e Lelis (2005) também apontam para a elaboração, por parte dos jovens, de estratégias para ressignificar os modos de ser aluno e os processos de escolarização, frente às expectativas das famílias.

As famílias desenvolvem múltiplas estratégias para que o processo de escolarização dos jovens atenda às expectativas próprias da escola e de seu grupo social. No entanto, os jovens também criam suas próprias estratégias e desenvolvem seu universo simbólico face à escola, ou seja, todos reconhecem o valor da educação na sociedade, mas nem todos estão totalmente identificados com os estudos (LEITE, 2011, p. 83).

Ora, é este o indivíduo encontrado por nós na pesquisa: o aluno que é econômico na realização da atividade escolar, o aluno estrategista que usa o tempo com base no trabalho que precisa efetuar e que o faz com a lógica de “um mínimo necessário a um desempenho satisfatório”, independente do estilo de ensinar “do” professor, da maior ou menor afinidade com a disciplina (LELIS, 2005, p. 159).

Os estudantes do colégio Cecília Meireles também desenvolvem “estratégias” para dar conta do ofício de aluno sem perder as oportunidades para os espaços da amizade, o encontro, a “trollação”. Compartilhando sentidos múltiplos com relação à escola, querem garantir, além do aprendizado, um tempo para não fazerem nada, para apenas encontrarem os amigos e conversar, espaços e tempos para o lazer. Esses tempos e espaços são negociados constantemente em sala de aula, o que a torna-a um território de contínuas “negociações” com os adultos professores.

Numa das aulas a que assisti no 3º ano, a professora de História chegou e iniciaria a aula,, que começaria às 11h55 e terminaria às 12h40. Era a última aula de uma quarta-feira, e os alguns meninos – o Bernardo e o Breno – estavam debruçados, aparentemente dormindo na carteira. A docente chegou e cumprimentou a todos, sem chamar os garotos que dormiam. Perguntou se todos estavam bem e disse qual seria o assunto da aula enquanto ia ligando o projetor. Então se deu o seguinte diálogo:

Maurício: Ai, professora, a gente tá cansado.

Jaqueline: Dá aula livre, professora, pelo menos uma vez na vida.

Maurício: É, deixa a gente descansar. Na quarta só tem aula livre.

Professora: Gente, não posso. Impossível... mas que negócio é esse de aula livre toda quarta, como assim?

Maurício: Ah, a gente tem tempo livre para fazer outras coisas, sabe... (dá um sorriso contido, “de canto de boca”).

Professora (aparentando descrença): Hum... tá... Então tem aula livre toda quarta-feira?

Maurício: É.

Vitor: Ah, e as quatro primeiras aulas da quinta feira também!

Professora: Não posso, gente. Vamos estudar um pouquinho. Daqui a pouco, vocês vão pra casa mesmo.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 51)

A partir daí, a professora prosseguiu com uma aula expositiva, sem conseguir, contudo a atenção de todos, que, aparentemente, ouviam o que ela dizia, mas não faziam nenhuma intervenção para tirar dúvidas ou comentar algo.

Quando a aula terminou, fui rapidamente olhar o horário de aulas do 3º ano, para tentar compreender porque algumas disciplinas poderiam ser associadas a “aula livre” e outras não. Encontrei a seguinte tabela:

O horário de aulas do 3º ano do ensino médio – quartas e quintas-feiras

Quarta	Quinta
Geografia	Sociologia
Química	Matemática
Física	Psicologia
Geografia	Filosofia
Inglês	Matemática
Física	História
História	Geografia

Não foi encontrada uma lógica que permitisse compreender a menção dos jovens alunos às aulas livres. Nos dois dias citados, por exemplo, há disciplinas de diversas áreas do conhecimento: ciências exatas, da natureza e humanas. No dia seguinte, conversei com o Maurício sobre o assunto, logo antes do início da primeira aula:

Rosana: Maurício, ontem vocês falaram para a professora que tinha aula livre. O que vocês queriam dizer exatamente?

Maurício: Ah, Rosana, a gente queria trollar a professora. Quase que a gente conseguiu, eu acho.

Rosana: Ah, tá.

Maurício: É, se bem que, na quinta-feira é aula, assim, mais livre mesmo, né? Psicologia, Sociologia, Filosofia... Em Psico, a gente ainda fala da formatura, mas nas outras é suave.

Rosana: Hum...

Vinicius: Sempre sobra tempo pra gente fazer outras coisas, conversar ou dormir um pouco.

Maurício: É, às vezes, em Matemática é que não dá pra enrolar. Só quando ele dá exercícios.

(Caderno de campo, da parte Observações em sala de aula, p. 52)

Essa negociação e tentativa de “trollar” a professora pode ser compreendida como um espaço-tempo em que os sentidos atribuídos à escolarização tomam outro rumo, diverso do aprendido. É uma espécie de fuga, de busca dos estudantes, no espaço escolar, de um tempo em que possam estar livres, senão da escola, das obrigações que constituem o ofício de aluno. Algumas das disciplinas – Sociologia, Filosofia – aparecem desprovidas de importância, carregadas de um juízo negativo de que são fáceis (e/ou desprovidos de utilidade) e não exigem muito esforço.

Os jovens do colégio Cecília Meireles usam o termo “trollar” com certa frequência. Embora os termos “trollar” e “zoar” tragam algumas semelhanças, não há, entre os estudantes, frequência semelhante com relação ao uso do termo “zoar”. As semelhanças referem-se ao fato de que os dois verbos têm em comum os significados de “(...) fazer troça, brincadeiras; caçoar de alguém ou de alguma coisa” (FERREIRA, 2011, p. 922). Nogueira (2006) na sua tese de doutorado, mostra como a “zoeira” faz parte da construção das identidades juvenis e pauta as redes de associação entre estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental da chamada Escola Plural em Belo Horizonte⁶⁸.

⁶⁸ “A Escola Plural, experiência realizada em Belo Horizonte, propõe a reorganização dos tempos escolares através da implantação dos “ciclos de formação.” Diferente da escola seriada, o ciclo busca alargar a experiência do aluno na instituição escolar e favorecer o trabalho pedagógico ao eliminar a distorção idade/série identificada como uma das responsáveis pelo desestímulo do aluno em aprender e que o leva a evadir mais cedo dos bancos escolares. (NOGUEIRA, 2006, p. 59-60)

A zoação serve para quebrar o clima da sala de aula. Dar um outro sentido ao que se passa no interior da escola, acrescentando-lhe novas dinâmicas, investindo em atuações não prescritas aos papéis de aluno que não são, entretanto, de todo descartados. O que se engendra na sala de aula é uma alternância significativa entre velhas e novas inserções que, além de não eliminar as já consagradas pela dinâmica escolar, traz para essa uma tensão, pois zoar é por o clima da sala de aula em questão. É modalizar o enquadre primário atribuindo-lhe outros sentidos aos modos de estar em sala e torná-la significativa para os alunos e alunas. (NOGUEIRA, 2006, p. 110).

O termo “trollar” guarda uma relação mais estreita com a internet e as redes sociais⁶⁹, muito presentes nas vidas dos jovens pesquisados. Podemos dizer que o fato de serem usuários constantes de tais tecnologias, os sujeitos da nossa pesquisa acabam aproximando-se mais do termo, do que da palavra zoar, por exemplo. Segundo Zago (2012), a origem do termo está relacionada com uma expressão na língua inglesa: “trolling for suckers”, que, em português, significa “lançando a isca para os trouxas” (ZAGO, 2012, p. 152). A autora define o termo da seguinte maneira:

Na internet, costuma-se usar o termo “troll” para designar um indivíduo que perturba o bom andamento de uma comunidade virtual através de postagens de mensagens negativas ou fora de contexto (Ibid, p. 151).

Na sala de aula, portanto, Maurício tenta “trollar” a professora dizendo que há aulas livres às quartas e quintas-feiras, para convencê-la a não pedir que os alunos façam nada relativo aos conteúdos curriculares previstos.

Nesta busca de motivos que os convençam a cumprir o dever-ser escolar, os jovens encontram na convivência com os pares, na amizade e nas redes de sociabilidade as razões para ir à escola todos os dias. Vemos, portanto, que os estudantes afirmam que a educação escolar é importante, porque confere a socialização e o aprendizado. Contudo, quando são questionados se gostam de ir à escola e por que vão, os sentidos são tecidos em torno do encontro, da sociabilidade, das trocas com os amigos, majoritariamente.

⁶⁹ O termo teria surgido na Usenet, uma rede de computador ainda em uso, com fóruns de discussões de textos, organizadas em tópicos (ZAGO, 2012).

No Cecília Meireles, alguns alunos reivindicam um ensino médio que possa ser mais articulado com os seus projetos de futuro e lhes ofereça a possibilidade de eleger determinadas áreas do conhecimento ou disciplinas que lhes sejam mais úteis. A perspectiva de ver os amigos é colocada em primeiro lugar entre as coisas de que mais gosta por uma jovem estudante do 3º ano e, no caso da Bianca, do 1º ano, é o que mais a agrada na escola.

As escolas daqui (Brasil) deveriam fazer como as dos EUA, onde cada aluno escolhe as matérias que prefere. Deveriam dar mais liberdade aos jovens, deixando eles se vestirem como desejarem e coisas do tipo, pois isso evitaria a maioria das revoltas que estudantes fazem (liberar o consumo de drogas também). (Trecho da narrativa de Angela, 3º ano do ensino médio)

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. Não gosto de ficar sentada ouvindo vários professores falarem sobre diversos assuntos, o que se torna cansativo e muita informação para absorver.

Acho que a partir do momento em que o aluno escolhe uma profissão para seguir, a escola poderia fornecer apenas conhecimentos que lhe seriam úteis. (Trecho da narrativa de Bianca, 1º ano do ensino médio)

A amizade é uma das formas de amenizar o peso das tarefas escolares e a dificuldade em assumir o estatuto de aluno. Santos (1994), em uma pesquisa realizada com 1.200 indivíduos, conclui que o grau de felicidade e bem-estar varia segundo as redes de amizade que são constituídas. “Los amigos se muestran como una relación necesaria para obtener cierto grado de felicidad” (SANTOS, 1994, p. 08). O autor ainda destaca que, no seu estudo, os resultados mostraram que é melhor ter muitos amigos do que poucos e íntimos. Lembro-me do dia em que pedi para que os alunos da minha pesquisa respondessem aos questionários e muitos deles riram e fizeram chacota do instrumento quando chegaram à seguinte pergunta: “Você tem amigos?” A pergunta inicial teve 100% de respostas positivas. Apenas três jovens – dois do sexo feminino e um do masculino, do 1º ano – afirmaram que os seus amigos não estão na escola. Quando questionados sobre o número de amigos, a maioria – 30 sujeitos – informou ter 20 amigos ou mais; 17 disseram ter de

cinco a nove amigos; sete têm de dez a 14; seis, entre 15 e 19; dois têm entre dois e quatro amigos. Uma aluna não respondeu a esta pergunta.

O grupo virtual de uma rede social dos jovens alunos do 1º ano mostra que as amizades são importantes para ajudar a lembrar das tarefas, de avaliações, combinar possibilidades de faltar às aulas, entre outras situações. Vejamos um trecho de diálogo dos participantes:

30/09/2012 21h40

“Camila: Gente, não esquece que amanhã tem prova de literatura!!”

[O comentário foi visualizado por 40 integrantes do grupo e três jovens do sexo feminino curtiram a postagem.]

30/09/2012 21h48

“Talita: ainda não li o livro (rsrsrsrsrsrs) na verdade eu tentei ler, porém é muito difícil de compreender, então li um resumo...”

30/09/2012 21h49

“Talita: olá zero, como vc está?”

30/09/2012 21h54

“Vinicius: Arnold-o”

30/09/2012 22h47

“Professora de Literatura: sei... kkkkkk”

30/09/2012 22h48

“Talita: ‘-‘ to falando sério, não li o livro”

[Um jovem do sexo masculino (Rubens) curtiu o comentário.]

30/09/2012 22h48

“Talita: Ahhh Rubens, se curtiu o comentário é porque também não leu kkkkk”

30/09/2012 22h49

“Professora de literatura: espero que o resumo seja bom kkkk”

30/09/2012 22h49

“Talita: ... oops”

30/09/2012 22h50

“Rubens: vish uahuahuha”

(Dados obtidos do Grupo virtual da rede social Facebook)

No caso pesquisado, a troca de mensagens ocorreu no dia anterior à prova, e os jovens comentaram que não haviam lido o livro em um clima descontraído. Talita disse que não o tinha lido pela linguagem e a dificuldade de compreensão, e outro jovem pareceu identificar-se com o comentário e “curtiu” a postagem. A Professora de Literatura também participou da conversa sem recriminá-los.

No espaço virtual, os jovens conseguem equacionar as amizades e, ao mesmo tempo, verificar o que deve ser feito, como tarefas e provas. Portanto, articulam formas de sociabilidades para corresponder ao que a escola espera deles sem se silenciar sobre a sua condição juvenil.

Os sentidos da escola, para os sujeitos pesquisados, articulam-se, basicamente, entre duas dimensões que sustentam o seu pertencimento e a adesão à instituição e aos seus processos de escolarização: o aprendizado e o encontro. A dimensão do aprendizado corresponde à função instrumental da escola, vivida pelos jovens na forma dos conteúdos que devem ser aprendidos, das avaliações voltadas para o vestibular, enfim, das possibilidades de concretização do futuro e da manutenção do *status quo* que esse aprendizado pode lhes garantir. Por outro lado, a dimensão do encontro com os pares, as redes de amizade e a convivência são as motivações que os fazem ter prazer e desejar ir à escola. O dever-ser é sabido e reconhecido pelos estudantes, mas só é vivido quando se articula com outras pertenças, que não são, necessariamente, as do mundo escolar. As pertenças da amizade e das redes que se articulam e rearticulam dia a dia e acabam constituindo uma razão para estar na escola. Como num “trabalho de duelo e reconversão” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 320), os jovens do Cecília Meireles lançam mão das amizades e do encontro para conferir sentidos à escola e aos processos de escolarização. É assim que esses alunos conseguem “(...) transformar esta obligación en proyecto a fin de que sus estudios tengan, a sus ojos, sentido y utilidad” (DUBET e MARTUCCELLI, 1997, p. 320).

Nogueira (1997), em um artigo que procura reconstituir as análises de Bourdieu sobre a relação da classe média com a escola, assinala uma importante diferenciação dentro dos próprios estratos da classe média, no que se refere às estratégias educativas empreendidas por essas famílias. A autora esclarece como Bourdieu concebia os estratos das classes médias e que,

dependendo do capital cultural e social desses grupos, as estratégias do processo de escolarização mudavam.

Bourdieu (1974, p. 25) preferia o termo “pequeno burguês” para caracterizar as frações das classes médias, que divide, basicamente, em três grupos: a “pequena burguesia em declínio”, a “pequena burguesia de execução” e a “nova pequena burguesia” (BOURDIEU, 1979b).

Ele constata que cada um desses estratos sociais estabelece uma estratégia diversa no tocante à educação dos seus filhos. A “moral do dever”, por exemplo, é comum às duas primeiras frações, contudo, a primeira é mais conservadora e rigorosa quanto ao ascetismo do que a segunda. A terceira fração, por sua vez, deseja “um dever de prazer” (NOGUEIRA, 1997, p. 116 apud BOURDIEU, 1979b) que considera que o ensino e a socialização das gerações futuras deve considerar a satisfação dos desejos das crianças:

Para essa “moral modernista”, o prazer passa então não somente a ser permitido, como também perseguido, e, agora, invocado, não em nome de razões morais, mas sob argumentos de ordem científica (NOGUEIRA, 1997, p. 117).

Sem desejar incorrer em nenhum anacronismo, visto que esta pesquisa trata de outro contexto histórico e de outro país, e atentando-se ao fato de que a própria divisão da classe média não seria adequada à realidade brasileira atual, marcada pelas próprias singularidades, podemos refletir sobre o lastro desta última concepção, que fundamenta, de certo modo, os sentidos da escolarização para os jovens do colégio Cecília Meireles. Tal concepção não é exclusiva do público juvenil, mas, sim, um apanágio da própria instituição, que procura oferecer aos jovens estudantes aulas de psicologia que privilegiam uma escuta às questões juvenis e ao bem-estar dos jovens e não, propriamente, ensino de conteúdos teóricos. O 1º ano, por exemplo, discute as questões da sexualidade, o 2º ano inicia uma espécie de “orientação vocacional” visando preparar os alunos para uma escolha de carreira compatível com as suas características pessoais e o 3º discute a organização para a festa de “formatura”, bem como as dificuldades emocionais decorrentes das tensões de um ano que é decisivo quanto à aprovação – ou não – nos vestibulares das universidades públicas.

Percebe-se que há, de fato, uma preocupação institucional com o bem-estar dos educandos, de forma a garantir certa “liberdade” concedida a eles para tornar o tempo da escola mais prazeroso. No 2º ano e no 3º, por exemplo, os jovens têm liberdade para se organizarem, “especialmente”, com as carteiras dispostas como desejarem. No 2º ano, um casal de namorados sempre senta junto, assim como outros grupos de jovens, sem serem incomodados por nenhum professor em nenhuma das aulas às quais assisti. No intervalo, a escola disponibiliza dois violões, que são muito utilizados pelos alunos do 2º ano e levados para a sala de aula, embora os estudantes não façam uso dos instrumentos em todas as aulas. Até mesmo a ausência de inspetor de alunos é justificada pela coordenação e direção da escola como um exemplo da liberdade que o colégio quer oferecer aos discentes, para que possam sentir-se melhor no seu tempo de intervalo.

Nogueira (1997), por fim, destaca que Bourdieu configura dois grupos para nomear de forma mais clara as relações das classes médias com a escola: convertidos e oblatos. Os convertidos caracterizam-se pela adesão quase irrestrita à escola e ao conhecimento e são dedicados às atividades propostas, certos de que a transmissão de conhecimentos é a “herança” maior que se pode ter. Os oblatos aceitam as ações pedagógicas, mas sem identificarem-se, pessoalmente, com elas⁷⁰. Pertencem às frações da sociedade com menor capital cultural e, portanto, investem maior esforço e relacionam-se de uma forma séria com os saberes da escola.

Ainda no caso dos “oblatos”, a ênfase da análise recai sobre suas disposições ascéticas face à escola que resultam numa “relação escolar com a cultura”, expressão utilizada para designar o modo esforçado, sério, tenaz com que esses alunos se relacionam com os saberes escolares, em contraposição às características dos alunos provenientes das elites cultas que se definem pelo brilhantismo, talento, elegância verbal, criatividade (NOGUEIRA, 1997, p. 125).

Não há como enquadrar os jovens do colégio Cecília Meireles em apenas uma dessas categorias. Ora eles são convertidos, ora são oblatos. Em determinadas conversas do grupo virtual, os alunos discutem sobre as

⁷⁰ A autora assinala que o uso de “(...) dois vocábulos eclesiais quer sem dúvida, conotar a sacralização (fetichização) da cultura pelas classes médias” (NOGUEIRA, 1997, p. 124).

resoluções de listas de exercícios, estão engajados no seu ofício discente. Em outro trecho, tentam combinar que todos faltem no dia seguinte. Os dois trechos seguem abaixo:

30/10/2012 22h06

“Vinicius: Fiz até a 12 só, esse gabarito foi o a professora passou, n foi?”

30/10/2012 22h06

“Talita: 8-e 9-d 10-c 11-e 12-e 13 e 14 a prof não passou”

30/10/2012 22h09

“Talita: vou pesquisar os outros dois”

30/10/2012 22h10

“Bianca: me explica amanhã se achar? Não to conseguindo”

30/10/2012 22h11

“Vinicius: malandro”

30/10/2012 22h12

“Vinicius: 13 e 14 é do c... HDAUHUAHUAHHU n consigo, cabeça pifo”

30/12/2012 22h12

“Giulia: 13 e 14 posso tentar explicar amanhã pra quem quiser.”

30/12/2012 22h13

“Bianca: muuuuuito obrigada, giulia.”

(Dados obtidos do Grupo virtual da rede social Facebook)

Alguns jovens discutiam a resolução de uma lista de exercícios de Física e estão empenhados nisso. O Vinicius disse que dois são muito difíceis, que a “cabeça pifou” quando estava resolvendo os exercícios de número 13 e 14. A Giulia respondeu, oferecendo-lhe apoio.

Convertidos, nesse momento, correspondem ao que a escola espera deles, sem nenhuma resistência à atividade proposta.

No dia seguinte, iniciou-se uma conversa sobre a presença ou ausência às aulas. Alguns jovens farão uma viagem a Ubatuba, litoral paulista,

promovida pela escola. Contudo, a adesão ao passeio não foi unânime e haveria aula para quem não fosse viajar. Também pesou no contexto o fato que o dia seguinte era uma véspera de feriado nacional.

31/10/2012 20h24

“Giulia: quem vai na aula amanhã?”

31/10/2012 20h24

“Leandro: EEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEEE”

31/10/2012 20h27

“Janaína: euuuuu vo .”

31/10/2012 20h28

“Fabio: Le, se fuma rojão?”

31/10/2012 20h28

“Janaína: kkkkk giulia o Leo vai viajar ele não vai amanhã”

31/10/2012 20h29

“Giulia: uhauks ok”

31/10/2013 20h29

“Bianca: também vou”

31/10/2012 20h31

"Leandro: MANOOOOOOOOOOOOO, PARAAAAAaaaaaa,
POR FAVOR, FICA EM CASA, DORMEEEE MANO, N
VAI NGMM AMANHA METADE DA SALA VAI VIAJA :S
DA DISCANÇO PROS PROFFS
AASUHUASUAHSHUASUAAHUASUHA"

31/10/2012

“Talita: euzinha irei.”

(Dados obtidos do Grupo virtual da rede social Facebook)

Neste caso, o Leandro posicionou-se de forma contrária aos colegas que queriam ir à escola sob a alegação de que parte (metade) da sala estaria ausente e, portanto, eles poderiam ficar em casa dormindo e “dar descanso” aos demais. O comentário do Leandro foi curtido por mais dois jovens – um do sexo masculino e outro do sexo feminino.

Os estudantes pesquisados estavam com e contra a escola, a valorizavam como fonte de conhecimento e socialização e, ao mesmo tempo, julgavam o ato de frequentá-la uma tarefa árdua, penosa.

Esta ambivalência é compreensível, especialmente se considerarmos o que dizem Dubet (1996) e Setton (2009) sobre a socialização e as particularidades do *habitus* no mundo contemporâneo. Os autores refletem sobre as definições de Lahire (2002), segundo o qual não é possível estabelecer uma coerência ou unidade nos processos de socialização, mas orientações em diversas direções, caracterizando o homem contemporâneo como um ator plural.

Em síntese, todo indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais se submete aos princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios e, em assim sendo, não responderia ou agiria segundo um sistema único de disposições de *habitus* (SETTON, 2009, p. 300).

Quaresma, Abrantes e Lopes (2009) analisam – em um artigo – os sentidos atribuídos à escola, por crianças e jovens, em Portugal. Comparam os dados apresentados por duas pesquisas do tipo “estudo de caso”: uma realizada em escolas privadas frequentadas por classes dominantes (uma escola laica e uma religiosa) e outra que se refere a sete agrupamentos de escolas de contextos sociais marginalizados. Com relação aos estabelecimentos privados, eles encontram resultados semelhantes aos que apresentamos. Os sentidos atribuídos à escola são de caráter expressivo e instrumental.

Na linha das conclusões de Van Zanten (2009), identificamos nos discursos dos pais entrevistados orientações de pendor expressivo que coexistem com as de pendor instrumental. Assim, os pais reconhecem aos filhos o direito a delinear a sua trajetória de vida de acordo com a sua própria concepção de felicidade e dizem-se prontos para acatar e respeitar as suas decisões. Desejam que os filhos adquiram a capacidade de definir autonomamente metas (autorregulação) e, ao mesmo tempo, querem que eles se tornem adultos implicados na vida social (cooperação) — dois traços que caracterizam, segundo Kellerhals e Montandon (1991), o modelo educativo das famílias cultural e socialmente mais capitalizadas, como é o caso destas. Como nos diz uma das mães de alunos do colégio religioso, eu queria que fossem pessoas felizes [...] quando eu

digos felizes, é se eles forem como estão hoje, eu acho que eles se sentem capazes de... que gostam de ajudar os outros, sentem-se felizes quando o fazem, que são pessoas que se metem numa data de atividades e que não se fecham em si próprios. [PBIC, 46 anos] (QUARESMA; ABRANTES; LOPES, 2009, p. 29).

As ambivalências são semelhantes e também nota-se o desejo das famílias de que a escola facilite um projeto de futuro que permita, além da carreira, a possibilidade de ser feliz. A realização profissional parece não fazer sentido se estiver descolada da realização pessoal. Os três autores acima ainda sublinham a importância dos resultados das avaliações, que são preocupantes para alunos, professores e instituição. No caso dos jovens estudantes,

(...) na corrida por uma boa classificação que lhes exige a “colonização do presente pelo futuro do acesso à universidade ou ao mercado do trabalho” (Lopes, 2007: 57) (Ibid., p. 30).

Os jovens do colégio Cecília Meireles se enchem de motivos para evitar esta *colonização do presente*. Nas duas pesquisas (esta e a dos três autores acima), os jovens assumem a aridez do cotidiano, a necessidade de sacrifício do presente para aumentar as possibilidades de realização dos seus projetos de futuro. No entanto, na nossa pesquisa, eles não aceitam tão facilmente esta prerrogativa por parte da escola. Para o tempo presente, não basta que seja o dever-ser, é preciso que tenha outras razões, que seja vivido, e não apenas um tempo de espera. A seguir, está uma consideração de um jovem apresentado pelos autores portugueses e outra de uma aluna do colégio Cecília Meireles, para que possamos exemplificar esta diferença.

Gostar das aulas? Eu não diria que gosto das aulas. Eu vejo as aulas—pronto, tirando, se calhar, uma aula ou outra que não estão relacionadas com a matéria e em que os professores abrem espaço para uma atividade diferente que, se calhar, é engraçada—agora as aulas em si... ou seja, é o caminho para a faculdade, para uma profissão [...]. [consideração de um aluno, colégio religioso, BDP, 17 anos] (QUARESMA, ABRANTES, LOPES, 2009, p. 33)

Em meu ponto de vista, seria um dos pontos mais importantes para dizer a este ET que a escola é o primeiro passo para o futuro profissional de uma pessoa. É na escola que se aprende a ler e escrever, fundamentos básicos que um ser humano

precisa ter hoje em dia. Para mim a escola possui um sentido de 'educar' a sociedade, quando se refere ao aprendizado. Frequento a escola frequentemente, pois é a maneira de ter uma rotina de estudo, encontro meus amigos e me deparo com diferentes pessoas, aprendendo a lidar com diversas personalidades. Na escola, o que mais gosto é de encontrar meus amigos e obter conhecimentos, porém o que menos gosto é de ter que acordar cedo para ir e assistir algumas aulas que não me interessam. Talvez se na escola tivesse aulas práticas, chamaria mais atenção dos alunos. (Narrativa completa de Maria, 3º ano)

Percebe-se, embora ambos os estudantes reconheçam não gostar de algumas aulas, que, para a jovem do Cecília Meireles, a escola poderia ter aulas mais “práticas”, portanto, focar num futuro distante não parece ser o mais importante para os jovens pesquisados. A estudante ressalta que o aprendizado deve ser mais prazeroso no momento presente. Ela se recusa a sacrificar o presente em nome das possibilidades de futuro levou-nos a refletir sobre a noção de provas, de Martuccelli (2007). O autor lança mão desta noção – “prova” - para refletir sobre os processos de individuação contemporâneos e enumera diversas razões para fazer uso do termo, sendo que uma delas corresponde ao nosso objetivo aqui.

(...) el recurso a la noción de prueba se impone porque en medio de la condición moderna, la noción permite de dar cabalmente cuenta del sentimiento de disociación característico de la experiencia moderna, a saber la distancia entre el mundo objetivo y subjetivo (MARTUCCELLI, 2007, p. 101).

A escola e os processos de escolarização constituem, para os jovens do Cecília Meireles, uma espécie de prova pela qual eles têm que passar. A experiência escolar é necessária, contudo, é pontilhada por tensões e desafios que precisam constantemente ser, senão vencidos, ressignificados.

5.3. A escola é uma “prova” para os estudantes pesquisados?

Martuccelli esclarece que a noção de prova tem quatro faces: é uma situação difícil e dolorosa, supõe uma concepção particular do sujeito, pressupõe um processo – formal ou informal – de seleção e, por fim, é inseparável de um conjunto de desafios estruturais, formais ou informais. O

autor ainda sublinha que há quatro instituições responsáveis por modelar, em profundidade, os indivíduos: a escola, o trabalho, a cidade e a família (MARTUCCELLI, 2007, p.109). Os dados apresentados pelo autor referem-se à França, e essa informação é ressaltada para que não se façam transposições absolutas de um contexto que é muito particular, embora possamos estabelecer comparações com outros países e sociedades.

Demos prioridade, neste texto, à questão escolar, sem, contudo, desconsiderar as demais instituições. Martuccelli (2007) explica que a prova escolar é fruto, essencialmente, dos processos de seleção que ocorrem na escola versus a confiança institucional que ela transmite – ou não – a cada um dos sujeitos. Para investigar essa tensão, o autor realizou entrevistas começando pela pergunta: “¿Cómo interrumpió usted sus estudios?” (MARTUCCELLI, 2007, p. 110). Esta metodologia mostrou-se mais eficaz, porque deu ao escritor o conhecimento da experiência dos sujeitos, visto que, empregando técnicas mais estatísticas, a lógica da reprodução escolar eclipsava as experiências subjetivas dos sujeitos.

Na nossa pesquisa, também constatamos que a diversidade de procedimentos metodológicos possibilitou algo semelhante e mostrou-se eficaz para a rede de sentidos tecidos sobre a escola e os processos de escolarização cotidianamente fossem melhor compreendidos. Além do questionário, a observação também foi importante para comparar o que se escreve, o que se diz e o que se faz. Um exemplo que pode ser mencionado é o do jovem Reinaldo, do 1º ano, cuja narrativa diz o seguinte:

A escola é o lugar onde começamos a ‘aprender’ e se informar sobre acontecimentos e conhecimentos. A escola é uma das únicas chances de conseguirmos uma boa vida. A cada aula é uma maneira de interagirmos com pessoas diferentes e absorver conhecimentos. Em matérias que não estão presentes em nosso cotidiano, é um desafio para se estimular no aprendizado (Trecho da narrativa de Reinaldo, 1º ano).

No questionário, quando inquirido sobre o que mais gosta na escola, o estudante mencionado acima respondeu que gosta dos amigos, das brincadeiras e dos professores, sem, portanto, fazer nenhuma menção ao conhecimento, tão centralizado na narrativa. É possível depreender que

diversas lógicas de significação para a escola convivem, e a necessidade de estudo é a primeira função lembrada pelos jovens, o que não quer dizer que eles concordem ou estejam completamente convencidos disso. É claro que nem todos os jovens eclipsaram as suas atribuições de sentido à escola nas narrativas. De forma geral, conseguimos depoimentos que mostram as ambivalências de uma relação tensa entre os jovens e o mundo escolar:

Eu gostaria de dizer que o estudo é ótimo para adquirir mais conhecimento. Isso acontece dentro da escola, mas escola pra mim é um lugar desigual com vários grupos, alguns mais quietos outros mais violentos em relação a palavras e a questão física e os que são quem sofre esses tipos de agressão com xingamentos, olhares tortos que pode até ser vindo de professores e a física que acabam sofrendo agressão. Assim a escola deveria oferecer monitores durante o momento em que os alunos estão sozinhos ou até em sala com o professor que finge nem notar, para colocar um pouco de ordem.

Temos de frequentar a escola todos os dias pois pra mim é uma questão ética, ter pelo menos um conhecimento básico, para seguir em frente na vida, pois na escola fazemos algo importante – receber conhecimento de pessoas estando ali para para te ensinar não importa o que você faça, pois eles estão lá para fazer algo que ele gosta.

O que todo mundo, inclusive eu mais gosta na escola é fazer amigos. Mas o que eu menos gosto é de receber olhares e comentários de alunos e professores que só me conhecem por correções de provas, pelas notas, pelo meu jeito, porque eles não me conhecem fora, isso, pois não sabem como é a minha vida fora da escola!!! (Narrativa completa de Mario, 1º ano)

O jovem Mario começa o seu texto com aquilo que se espera da escola tradicionalmente: é o lugar do estudo. Depois, enumera diversos problemas que o afligem, sobretudo nos relacionamentos com colegas e professores da instituição, que parecem não enxergá-lo com as suas especificidades. O exemplo deste garoto parece ser útil para explicitar a tensão entre a seleção escolar e a confiança em si mesmo, que Martuccelli propõe como o cerne da prova escolar. O autor chama a atenção para os paradoxos que emergem sob a seleção escolar positiva e cita o exemplo de uma profissional com quem conversou, e que, oriunda de estratos das classes médias, estendeu os seus

estudos, mas não conseguia dizer quais resultados os estudos haviam produzido na sua vida.

Hay personas de estratos medios con estudios escolares largos, y éxito en ellos, pero sin gran proyecto, y que un día terminan descubriendo el vacío subjetivo sobre el que reposa su trayectoria personal. Pienso en una de las personas que entrevisté, una kinesióloga que no sabía qué hacer, que se había dado cuenta que durante sus estudios “no había fabricado nada”.

La selección escolar positiva escondía en su caso una sanción institucional más ambigua. Por el otro lado, hay individuos que exactamente al contrario, ganan porque pierden. Esto es, han sido precozmente eliminados de la carrera escolar, han sido, incluso humillados institucionalmente, y que van a hacer de esta experiencia el punto de gravedad de sí mismos. Estos individuos se construyen en revancha continua contra la escuela. Algunas de las personas que entrevisté pasan así, por ejemplo, toda su vida tratando de demostrar a su entorno social, y a ellos mismos, que no son “tontos”, que su subjetividad no puede reducirse a la etiqueta que la escuela les impuso en el pasado. Para estos actores, toda la vida es un repetición en múltiples contextos de la prueba escolar (MARTUCCELLI, 2007, p. 113).

No caso citado anteriormente, o estudante sente-se humilhado institucionalmente e, na sua narrativa, afirma que a escola não é o único registro em que vive e, portanto, recusa esse processo de seleção árduo – a prova escolar – pelo qual passa diariamente.

Frequentar o colégio todos os dias, assumir o estatuto de aluno, configura, para os jovens pesquisados, uma verdadeira “prova”. Queremos, por isso, esmiuçar a noção proposta por Martuccelli (2007), segundo a qual a prova escolar é “(...) el resultado de la tensión entre la selección escolar y una confianza institucional en sí mismo” (MARTUCCELLI, 2007, p. 113).

Nas narrativas, nos diálogos, na sala de aula, frequentemente, a escola e os processos de escolarização são experimentados pelos jovens do Cecília Meireles como uma prova, um fardo pesado, um teste que lhes desafia e lembra, diariamente, que a escola não é só o lugar do encontro, como gostaria que fossem e onde adoram estar. Os sentidos da escola, portanto, combinam-se numa lógica em que perpassam o dever-ser (aprendizado e socialização), o encontro (trollação, amizade) e a prova (tensões entre o que a escola exige e

soube que os alunos desejam ser). As narrativas abaixo, bem como o diálogo, evidenciam tais tensões.

Eu acharia interessante dizer que a única coisa que você leva da vida é a sabedoria, e que é isso que a escola “tenta” transmitir para nós.

O sentido da escola para 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. Confesso que escola não é a melhor coisa, preferia ficar em casa dormindo, mas penso no sacrifício de meus pais para pagar um bom colégio para mim e acabo vindo. Costumo vir mais para conversar, e ver amigos, gosto de conversar, rir, de alguns professores... , o que menos gosto é da antipatia de algumas pessoas. A escola não tem que oferecer mais nada, pois já oferece o suficiente, mas os professores deveriam dar aulas mais na prática, pois só falando dá tédio em qualquer um. (Narrativa completa de Regiane, 3º ano).

A escola é muito importante, mas as vezes algumas coisas teriam que ser mudadas por exemplo algumas diretoras e inspetoras chatas e alguns professores chatos. Fazer novas amizades, combinar festas entre nós.

Frequento porque sou obrigado a vir, e também porque tem aulas legais. Estudo, toco violão, converso, troco ideias. O que mais gosto na escola são as aulas de química, de inglês, de matemática, de geografia. O que menos gosto são dos diretores, as inspetoras, dos professores.

Oferecer internet, computadores em todas as classes, o uso do celular. (Narrativa completa de Eliseu, 2º ano)

Nos dois depoimentos acima, é nítida a dualidade entre o que se espera da escola e o que, de fato, ela se torna. Como se estivessem diante de uma prova, é preciso que os estudantes elaborem respostas diante do mundo escolar instituído. Os jovens têm que ser fortes, para convencer-se a acordar cedo e enfrentar as aulas tediosas, que, muitas vezes, parecem tomar a forma de um monólogo dos docentes. Uma jovem do 3º ano procura uma motivação familiar e econômica – o pai sacrifica-se para pagar a escola – enquanto o jovem do 2º ano parece preencher o tempo com as amizades e o diálogo com os seus pares, para viver o penoso dia a dia escolar. No entanto, os sujeitos da pesquisa sabem que não basta estar presente, pois as avaliações e as atividades propostas exigirão deles muito mais do que desejam oferecer e, mais ainda, serão as norteadoras da lógica escolar, segundo a qual, serão aprovados ou reprovados quanto aos seus objetivos de carreira e cursos em

universidades públicas. Martuccelli (2007) lembra que, mesmo entre as classes médias da sociedade, esta seleção escolar opera de forma significativa:

Cada vez más, todos los alumnos están sometidos al proceso de selección. Y cualquiera que sea la ventaja que ciertos grupos sociales poseen, es necesario, sí o sí, salir airoso de la competencia (MARTUCCELLI, 2007, p. 111-112).

A concepção de que a educação escolar é uma prova, pautada por um conjunto de desafios estruturais, também está presente na indisposição que alguns jovens mostraram diante das imposições da escola – apresentadas e analisadas no capítulo anterior – especialmente na sala de aula..

Podemos, portanto, estabelecer uma tríade sobre a composição dos sentidos atribuídos à escola e aos processos de escolarização empreendidos pelos jovens do ensino médio do colégio Cecília Meireles (rede privada) na cidade de São José do Rio Preto. O vértice principal estaria preenchido pelos ideais de aprendizado e socialização, sendo que os demais estariam associados ao lazer (trollação, amizades) e à prova escolar (disciplina, coerção).

Os resultados desta pesquisa confluem para os resultados de Caierão (2008) e Leite (2011). Segundo a autora (Caierão), os sentidos atribuídos à escola são múltiplos e passam pela dimensão do lazer.

A tese de que os jovens atribuem muitos e múltiplos sentidos à escola, apesar de sua cultura refratária e aplainadora, confirma-se e é adensada pelos sensíveis depoimentos dos estudantes, que fazem do tempo espaço escolar uma experiência também lúdica como podemos ver na expressão do jovem-estudante-trabalhador: ‘vir pra escola é bala’, é ‘bem dizer, um lazer’ (CAIERÃO, 2008, p. 10).

Leite (2011), com quem dialogamos mais proximamente, pois também trabalhou com jovens provenientes das classes médias da sociedade, encontrou resultados semelhantes aos nossos: os estudantes enxergam os processos de escolarização como algo importante, embora haja tensões e eles não vivenciem “(...) a condição de aluno isoladamente” (LEITE, 2011, p. 110).

6. Considerações Finais

Por fim, gostaria de fazer algumas considerações sobre os resultados obtidos com este trabalho, bem como sobre as possibilidades de pesquisa que, julgo, eles ensejam. Ao fim dessa jornada, que considero um “mergulho”, pude olhar e sentir os estudantes do ensino médio do colégio Cecília Meireles de uma forma diferente da visão que detinha como docente, de quem esperava que os alunos cumprissem, com excelência, as obrigações escolares. Para o meu espanto, eles gostam, sim, da escola e, mais do que isso, desejam aprender e a avaliam como importante para as suas vidas. Penso que foi nessa sensibilidade e, conseqüentemente, no breve “retrato” que conseguimos elaborar desses jovens residem os maiores ganhos da pesquisa.

Esses resultados assemelham-se àqueles apresentados por Brenner (2011) na sua tese de doutorado no que concerne à importância que a escola ainda tem na vida juvenil⁷¹. Em um tempo marcado pelo discurso corrente e generalizador de que os jovens não se interessam por política, Brenner trilha um caminho que mostra que eles estão inseridos na política e nos partidos, sim, embora constituam diferentes relações com o partido e com as formas de participação e inserção nos mesmos. E, mais ainda, a escola é importante para os jovens: muitos deles iniciam o seu interesse por política no espaço escolar.

Nesse sentido, a nossa pesquisa confirma o que foi observado por Brenner: a escola é muito importante para os jovens, apesar de docentes e instituição (no caso, o Cecília Meireles) não se darem conta disso. O colégio não elabora espaços e tempos requeridos pelos jovens (atividades extracurriculares, por exemplo), além de priorizar muito mais as atividades diretamente relacionadas ao conteúdo e ao vestibular, mesmo que, para os alunos, os planos da socialização e da sociabilidade são também importantes. E, no que diz respeito ao plano da socialização, é necessário sublinhar a importância que assumem os adultos, as suas ações e os sentidos destas ações, pois é no interior das relações que os estudantes pesquisados estabelecem com os representantes do mundo adulto do Cecília Meireles que eles também orientam as próprias ações no interior da instituição e explicitam

⁷¹ A autora realizou uma pesquisa com 21 jovens universitários militantes de partidos políticos e investigou as suas experiências de amizades, relação com o tempo, escolhas profissionais, dentre outros aspectos da vida juvenil.

os valores e sentidos que atribuem à escola e à escolarização. Para os estudantes pesquisados, um conjunto significativo de docentes, a coordenação pedagógica e a direção do Cecília Meireles não se revelam uma “escuta sensível” às suas demandas, necessidades e requerimentos, tanto enquanto estudantes como enquanto jovens.

Os alunos se mostraram conscientes dos seus desejos, da necessidade de uma boa formação, embora pareçam não estar dispostos a carregar o fardo dos estudos. Se são, de fato, sujeitos individualistas é uma discussão que pode dar-se futuramente, com um outro foco. Entretanto, em determinados momentos, podemos dizer que alguns jovens carecem de um senso de grupo ou de coletividade, como discutimos no capítulo 4. E a escola nem sempre faz questão de tocar nessas questões, talvez porque nelas resida um dos espinhos da instituição escolar privada: o jovem, além de ser aluno, é cliente e, por isso, segundo o ditado popular, “sempre tem razão”.

Outros autores com os quais dialogamos mais de perto, como Lelis (2005), Caierão (2008), Leite (2011), também atestam a importância da escola para os jovens. Pensamos que, talvez seja o caso de assinalar que só o pertencimento de classe não é o suficiente para demarcar os sentidos que os jovens da classe média atribuem à escola e aos seus processos de escolarização. Algumas questões e apontamentos ultrapassam a questão de classe. Caierão (2008), por exemplo, chega a resultados semelhantes aos nossos no que diz respeito à ótica do lazer impressa à escola, dialogando com sujeitos das classes populares. Também encontramos similitudes com relação ao trabalho de Nogueira (2006) no que se refere ao uso de uma expressão nativa que modaliza as condutas diárias dos jovens: o autor refere-se ao “verbo zoar” e, no caso da nossa pesquisa, identificamos o “verbo trollar”. Neste sentido, podemos comprovar a perspectiva de Pais (1999), segundo a qual os modos de vida dos jovens não podem ser estudados apenas nos planos institucionais, mas devem ser vistos também no simbólico.

(...) um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses —significados compartilhados— fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano (PAIS, 1999, p. 56).

Encontramos jovens das classes médias que se socializam em diversas esferas: na família, no grupo de pares, nos espaços e tempos do lazer, nas relações que tecem com as novas tecnologias de informação e comunicação e também no colégio. O nosso estudo confirmou que a escola não possui mais o monopólio do processo de socialização nem o acesso ao conhecimento científico. Contudo, não podemos afirmar que ela tenha a sua credibilidade perdida ou que o processo de escolarização seja, para os estudantes, apenas um “credenciamento”, como proposto por Dubet (1998).

Para este autor (1998), a instituição escolar não é mais o único espaço-tempo socializador capaz de contribuir para a construção de referências (conhecimento) ou modelo de conduta (cultura) para os jovens, por isso, ela passa por um processo de diluição ou enfraquecimento do seu sentido e função social clássicos.

Neste momento histórico, a instituição escolar vê-se enredada e tendo que dar conta de muitos papéis, como a socialização, a educação para o mundo do trabalho, o desenvolvimento da personalidade dos mais novos, sem, contudo, corresponder a nenhuma dessas funções. Por isso, a escola se desestabilizou.

(...) enfim, a escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil. É, em todo caso, uma característica do modelo francês que não oferece um verdadeiro enquadramento da vida juvenil e que, também, não consegue fixá-la fora de seus muros. Desde o ginásio (collège), a tensão entre o aluno e o adolescente está no centro da experiência escolar. (DUBET, 1998, p. 28)

Entretanto, Dubet esclarece que esse processo de “desinstitucionalização” (1998) não estaria finalizado e ainda segue um curso diferenciado, dependendo das classes sociais que estão inseridas em uma instituição. No caso das classes médias, a noção utilitarista e a pressão para o êxito começam a enfraquecer o modelo institucional clássico de escola, aquela do ideal republicano francês.

No caso do colégio Cecília Meireles, a tese inicial da “desinstitucionalização”, a rigor, não se confirma, visto que a escola é uma instituição importante para os jovens e constitui o “chão” dos seus planos para o futuro, sendo responsável pelo aprendizado e pelo ensino da convivência. Talvez seja necessário dizer que, inicialmente, eu acreditei que essa hipótese pudesse ser confirmada ao final da pesquisa. Todavia, a escola tem um valor importante para as famílias e os estudantes pesquisados, até mesmo por garantir a essas classes médias um capital cultural, além de certa distinção, como explicitado no capítulo 2 deste texto.

Aquino (2005), em uma pesquisa sobre jovens indisciplinados em uma escola de ensino médio situada em bairro de classe média em São Paulo, chega à mesma conclusão: a não confirmação da tese da desinstitucionalização (DUBET, 1998). Ele analisou todas as ocorrências disciplinares referentes a alunos do ensino médio e chegou à conclusão de que há poucos registros disciplinares e, quando eles existem, referem-se a normas internas que não colocam em risco a produção cotidiana da escola, embora gerem muitas tensões no cotidiano escolar.

O trecho a seguir revela alguns desses resultados:

Os resultados da investigação são surpreendentes visto que apontam para um cotidiano institucional atravessado - jamais sobredeterminado - por pequenos delitos (mormente contra as normas escolares *stricto sensu*) que em nada se assemelham à imagem hiperbólica que se tem de um interior escolar ora desordenado, ora violento. Nenhum rastro de degeneração do papel institucional discente foi testemunhado, pois. Em certa medida, pode-se concluir que o cotidiano da escola pesquisada é modelo de logro da ordem disciplinar clássica. Aqui, triunfa um conjunto de usos e costumes nitidamente prosaico e rotineiro. Desta feita, nada de novo parece haver sob o sol escolar investigado, a ponto de corroborarmos a tese da desinstitucionalização escolar pelo viés disciplinar/transgressivo (AQUINO, 2005, p. 11).

Temos, portanto, particularidades que nos lembram que situações verificadas em outros países não podem ser transpostas de maneira linear e mecânica para a realidade social brasileira e que as pesquisas atuais podem servir de referências para evitar associações precipitadas. Também se faz necessário e urgente ressaltar que a tese da “desinstitucionalização” (1998)

será, mais tarde, revisada pelo próprio Dubet (2006), em livro intitulado (em espanhol): *El declive de la institución*. Na introdução o autor faz uma breve discussão sobre as críticas e as discussões que a noção suscitou e, por isso, retorna a campo para fazer novas considerações para compreender as mutações e as novas definições das instituições.

Por meio dos diálogos que mantivemos com estudantes do ensino médio do Cecília Meireles, pudemos perceber que os sentidos e significados que eles atribuem à escola e à escolarização estão relacionados à importância da socialização que entendem ser dever da escola, a importância do aprendizado de conteúdos que ultrapassem a preparação para o vestibular e a formação geral para o trabalho, a importância de valorizar os planos de sociabilidade que os alunos valorizam, como jovens etc. Além disso, tais sentidos são tangenciados por fatores não menos importantes: o encontro com os amigos e o status de prova em que o cotidiano escolar se configura para os jovens.

Os sentidos tornam-se variados, tal qual um prisma dispersivo que pode ser utilizado para separar a luz em diversas cores. Se inicialmente temos o aprendizado e a socialização como norte para os estudantes, mais de perto, vemos que a escola não é composta apenas pelo dever-ser.

A pesquisa não se esgota aqui, visto que há muitos dados sobre os jovens que não pudemos expor aqui, respeitando as escolhas que fizemos.

Em suma, compreendemos uma juventude que não direciona a força dos sentidos das suas ações em uma única direção, mas cujos sentidos são tecidos segundo processos e pertencimentos múltiplos, num tempo que se recusa (e pode) a colonizar o presente com vistas ao futuro.

Para os estudantes-jovens pesquisados, a escola é território de apropriação de parte do acervo cultural produzido pela humanidade, de formação e preparação para o futuro, mas ela não se reduz a esses planos, pois eles afirmam também que a instituição escolar é espaço-tempo de socialização, de sociabilidade, de construção de relações de amizade, da produção de redes de amigos, do aprendizado da convivência com a alteridade e, ainda, do espaço da “trollação” e da prova: tudo ao mesmo tempo e agora.

Se a escola vem perdendo a centralidade nos processos de reprodução social e cultural das novas gerações, também na sociedade

brasileira, o que foi confirmado pelos estudantes-jovens das classes médias que frequentam o colégio Cecília Meireles e que também sublinharam, a partir dos registros que formalizaram para esta pesquisa, as possibilidades que os representantes do mundo no interior da escola têm de com eles dialogar, ouvi-los, e, simultaneamente, desenhar e apresentar um projeto de escola e escolarização que seja mais consoante com a forma descentralizada, múltipla, diversa como os jovens se socializam no presente, constroem horizontes de futuro e vivenciam a “estação da vida” que chamamos de juventude.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____.; Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coords.). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Qualidade: um mito pós-moderno, In: RANGEL, Mary. **Representação social e educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Nilda Teves, Mary Rangel (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALMEIDA, Emir; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Sociability, leisure and development of lifestyles of young people in contemporary Brazilian reality. **2nd ISA Forum of Sociology - Social Justice and Democratization**, 2012. .

ALVES, Fátima. **Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: Quais as relações?** In: Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 53, nº 2, 2010. p. 447-468.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. **Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares**. In: ZAGO, Nadir et al (orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

AQUINO, Julio Groppa. **Jovens "indisciplinados" na escola: quem são? Como agem?** Simpósio Internacional do Adolescente. 1, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100002&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 nov. 2013.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AZANHA, José Mario Pires. **A cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas**. In: Revista da USP. São Paulo, n. 8, p. 65-9, 1990/1991.

_____. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da USP, 1992.

_____. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. SE/FE/USP, s/d. 10 p. (Digitado).

BALL, Stephen J. **Class strategies and the educacional market: The middle classes and social advantage**. Londres: Routledge Falmer, 2003.

BARBOSA, Maria Emília Alfano. **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.

BECK-DOMZALSKA, Marta. **Youth in Europe** – A statistical portrait. Eurostat, European Commission, 2009.

BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine. **Les classes moyennes: définitions, travaux et controverses.** In: Education et sociétés. 14 fev. 2004, p. 119-134.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique.** Paris: Minuit, 1980.

_____. **Gostos de classe e estilo de vida.** In: ORTIZ, Renato (org.) Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989

_____. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Entre questionários e entrevistas.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família & escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRENNER, Ana Karina. **Militância de jovens em partidos políticos:** um estudo de caso com universitários. 2011. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2011.

_____.; DAYRELL, J.; CARRANO. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros.** In: ABRAMO e BRANCO (orgs.). Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.175-242.

_____.; _____.; _____. **Juventude brasileira: cultura do lazer e do tempo livre.** In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Um olhar sobre o jovem no Brasil. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRUNNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BROWN, Phillip. **The third wave: education and the ideology of “parentocracy**. In: British Journal of Sociology of Education, n. 11, v. 1, 1990. p. 65-85.

CAIERÃO, Iara Salete. **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.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CÂNDIDO, Antônio. **A estrutura da escola**. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. In: Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, n. 1, p. 11-27, mai. 2000.

CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. **Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença**. In: A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

CARVALHO, M. P. de. **Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa Pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Cynthia Paes de. **Entre as Promessas Escolares e os Desafios da Reprodução Social - Famílias de Camadas Médias do Ensino Fundamental à Universidade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**. Perspectivas mundiais. 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-62.

_____. **O Jovem Como Sujeito Social**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 24, p. 4-13, set. dez. 2003.

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez et al. **Juventude e escola**. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). v. 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p. 57-126.

DEDECCA, Claudio; MONTALI, Lília; BAENINGER, Rosana (Orgs.). **Estudos Regionais**. Pólo Econômico de São José do Rio Preto. mar. 2009. FINEP/NEPP/NEPO/IE/UNICAMP. Disponível em: <<http://www.nepo.unicamp.br/simesp/Site/Estudos/SJRP.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. In: Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet** – Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. In: Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6, ANPED, p. 222-232, 1997.

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

_____. **El declive de La institución: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

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

_____. **Educação e sociologia**. 70ª ed. Lisboa, Portugal: 70, 2007.

_____.; MARTUCELLI, Danilo. **En la escuela: sociología de la experiencia escolar**. Madri: Losada, 1996.

_____.; _____. **A socialização e a formação escolar**. In: Lua Nova [on-line]. 1997, n. 40-41, p. 241-266. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-4451997000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 nov. 2013.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Elias. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. **L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milão: Giangiacomo Feltrinelli, 1992.

FUNDAÇÃO SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados). **Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS**. Estado de São Paulo e Município de São José do Rio Preto – 2010. Disponível em: <<http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/mun3549805.pdf>>. Acesso em: 22/11/2013.

GATTI, Bernadete A. **Estudos quantitativos em educação**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1994.

_____. **Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea**. Barcelona: Península, 1995.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Fernando Ferreira Alves. Porto: Editora Porto, 2003.

GOODE, William Josiah. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

GUERRA, A; et. al. **Atlas da nova estratificação social no Brasil: Classe Média, Desenvolvimento e Crise**. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

_____.; Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, 2009. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2005-2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005_2009/>. Acesso em: 25 jan. 2013.

IBGE/ FUNDAÇÃO SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados). **Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS**. Estado de São Paulo e Município de São José do Rio Preto – 2010. Disponível em: <<http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/mun3549805.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013

_____. **Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS**. Estado de São Paulo e Município de São José do Rio Preto – 2010. Disponível em: <<http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/ipvs/mun3549805.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira). **Data Escola Brasil 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **O que é o Índice de Gini**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 21 nov. 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Distribuição de renda: o caso da Califórnia Paulista**. In: São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 54-61, 1995.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel**. Paris: Nathan, 1998.

_____. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEITE, Gelson. **Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte - MG**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) de mestrado. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LELIS, Isabel. **O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 137-160, mai. ago. 2005.

LEON, Oscar Dávila. **Adolescência e juventude: das noções às abordagens**. In: FREITAS, Maria Virgínia de. (org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo, Ação Educativa, 2005.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme. **O (velho e bom) caderno de campo**, in: *Revista Sexta-feira*, n. 1, maio de 1997, São Paulo.

MANNHEIM, K. 1993. **"El problema de las generaciones"**, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n. 62, 1993, p. 193-242.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **¡La juventud es más que una palabra!** In: MARGULIS, Mario (org). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai. ago. 2004.

MARTUCCELLI, Danilo. **Lecciones de sociologia del individuo**, Lima, Peru: Pontificia Universidade Catolica del Peru, Departamento de Ciencias Sociales, 2007.

_____.; DUBET, François. **En la escuela**. Sociología da la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada: 1998.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventude e escola: desvendando teias dos significados entre encontros e desencontros**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2001.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Trad. de Angelina Teixeira Peralva. In: Revista Brasileira de Educação, nº 5, p. 5-14, mai. jun. jul. ago. 1997.

MILLS, Wright. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MONBEIG, Pierre. **Fazendeiros e pioneiros de São Paulo**. São Paulo: HUCITEC/ Pólis, 1984.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho**. In: Educação e Sociedade. [on-line], v..28, n.100, p. 1085-1104, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2128100.pdf> Acesso em 23/11/2013.

NERI, Marcelo. **A nova classe média – O lado brilhante da base da pirâmide**. São Paulo: Saraiva, 2011.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. **Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Convertidos e oblatos – um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu**. In: Educação, Sociedade e Culturas. Porto, nº 7, p. 109-128, mai. 1997.

_____. **A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas**. In: In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Classes médias e escola: novas perspectivas de análise**. In: Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan. jun. 2010.

_____. **No fio da navalha – A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular**. In: In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). Família e escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109-130.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude – alguns contributos**. In: **Análise Social**, v. XXV (105-106), 1990 (1^o, 2^o), p. 139-165. Disponível em: <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf> Acesso em 23/11/2013.

PAIS, José Machado. **Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea**. Lisboa: SEJ/ICS, 1999.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. 2010**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). FFLCH – USP, São Paulo, 2010.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li Atlas2013>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

POCHMANN Marcio. **Nova Classe Média?** – o trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

POWER, S.; EDWARDS, T.; WHITTY, G.; WIGFALL, V. **Education and Middle Class**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.

QUARESMA, Luísa Maria; ABRANTES, Pedro; LOPES, João Teixeira. **Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes**. In: Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 70, 2012, p. 25-43. Disponível em: <<http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/10300/10441.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

REGUILLO, Rossana Cruz. **Emergencia de culturas juveniles**. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.

REIS, Pedro Rocha dos. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. In: Nuances: estudos sobre Educação, ano XIV, v. 15, n.º 16, p. 17-34, jan. dez. 2008.

ROMANELLI, Geraldo. **O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n.º 184, p. 445-476, set. dez 1995.

_____. **Autoridade e poder na família**. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: Educ/Cortez, 1995, p. 73 -88.

_____. **Paternidade em famílias de camadas médias**. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 2, p. 79-95, 2003.

_____. **Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 99-123.

SANTOS, Félix Requena dos. **Redes de amistad, felicidad y familia.** In: REIS. *Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 66, 1994, p. 73-90.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL. Governo do estado de São Paulo. **Caracterização socioeconômica de São Paulo – Região Administrativa de São José do Rio Preto.** Disponível em: <http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/uam/trabalhos/SJ%20Rio%20Preto.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo.** In: *Tempo Social* v. 17, nº 2, USP, nov. 2005.

_____. **A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus.** In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, nº 41, mai. ago 2009.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. **Apresentação do Dossiê A sociedade vista pelas gerações.** In: *Política e Sociedade*, nº 8, abr. 2006, p. 9-29.

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

SOUZA, Jessé de. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

_____. **Pensamento mediano.** In: **Jornal O Estado de São Paulo.** Publicado em 18/05/2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,pensamento-mediano,1033176,0.htm>>. Acesso em: 22/11/2013.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **O relevo econômico do interior,** In: *Revista FAPESP*, n. 197, jul. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola.** In: *Revista da USP*, n. 57, p. 210-226, mar. mai. 2003.

_____. (coord.) **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** v. 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

_____. (coord.) **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).** v. 2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

_____. **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.

_____. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola.** In: PINHEIRO, Lea; ZAGO, Nadir (orgs.). Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____.; GALVÃO, Izabel. **A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência.** In: Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **Perspectivas para a análise de entrevistas.** In: SZMANSKI, H (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília, DF: Editora Plano, 2002.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante.** In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 22, nº 63, São Paulo, fev. 2007.

VAN ZANTEN, Agnes. **Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: Reproduction and Transformation of Class Relations in Education.** In: International Studies in Sociology of Education, v. 13, nº 2, p. 107-123, 2003.

_____. **Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia.** In: Revista de Antropología Social, nº 16, 2007, p. 245-278.

VAN ZANTEN, Agnes, DARCHY-KOECHLIN, Brigitte. **Parentocratie et marché contre méritocratie.** In: Le monde de l'Éducation, nº 340, out. 2005.

VILLAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de Ensino Médio/Técnico.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

WEBER, Max. **O político e o cientista.** 2ª ed. Lisboa: Presença, 1973.

_____. **Sobre a teoria das ciências sociais.** Lisboa: Editorial Presença, 1977.

_____. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. **Conceitos Sociológicos Fundamentais.** Trad. Artur Morão. Covilha. Portugal: LusoSofia, 2010.

WELLER, Wivian. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim.** In: Revista Sociedade e Estado, v. 25, nº 2, Brasília, mai. ago. 2010, p. 205-224, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 set. 2012.

WHYTE, William Foote. **Sociedade da esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

YACCOUB, Hilaine. **A chamada "nova classe média": cultura material, inclusão e distinção social.** *Horiz. antropol.* [online]. 2011, vol.17, n.36 pp. 197-231 .

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832011000200009. Acesso em 10/03/2013

ZAGO, Gabriela da Silva. **Trolls e Jornalismo no Twitter.** In: Estudos em jornalismo e mídia. v. 9, nº 1, jan. jun. 2012, p. 150-163.

ANEXO 1 – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA ESCOLA PARA JOVENS ESTUDANTES DAS CLASSES MÉDIAS

Pesquisador Responsável: Rosana da Silva Cuba.

Este estudo é de minha autoria (Rosana da Silva Cuba), com a orientação do Prof. Dr. Elmir de Almeida, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP.

Estou realizando uma pesquisa de mestrado em Educação que tem como objetivos conhecer quais as concepções que os jovens de classes médias tem sobre a escola e buscar respostas aos seguintes questionamentos: Por que esses sujeitos (jovens do Ensino Médio) vem para a escola? Eles atribuem algum papel à educação formal em suas vidas adolescentes e em seus projetos de futuro? Eles valorizam algum saber escolar ou o conhecimento científico? A pesquisa se justifica, dentre outros fatores, na medida em que há poucos estudos envolvendo jovens das camadas médias e sua relação com a escola.

Por esse motivo, convido você a participar desta pesquisa, que contribuirá para o entendimento da relação entre a instituição escolar e os jovens das camadas médias e não envolve nenhum risco previsível ao participante (você). Sendo assim, você participará da seguinte forma:

1.Respondendo a um questionário, cujo objetivo é conhecê-lo melhor, com perguntas sobre renda, escolaridade dos pais, família, uso de internet e lazer. Você responderá ao questionário na escola, em horário de aula, com a pesquisadora, em aproximadamente 3 horas, cedidas pela coordenação pedagógica e professores.

2.Escrevendo uma narrativa sobre a escola e se esta instituição é importante para a sua vida, esclarecendo as principais razões. A narrativa também será feita no espaço da sala de aula, em aula cedida por professora da disciplina de Psicologia.

Quanto ao material coletado (narrativas e questionário), asseguro que esse material será guardado, garantindo o seu anonimato e a confidencialidade das informações, sendo essas apenas utilizadas para a pesquisa e seus desdobramentos.

Sua participação nessa pesquisa será voluntária e não comportará qualquer remuneração. Mesmo concordando inicialmente, você poderá desistir de participar da investigação a qualquer momento, bem como terá esclarecimentos sempre que julgar necessário.

Em virtude de você ser adolescente e menor de 18 anos (dezoito anos), seus pais ou responsáveis deverão assinar esta autorização, sendo que uma cópia deste termo de consentimento lhe será fornecida.

Eu, _____
(nome do entrevistado)
declaro que fui informado(a) dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

Assinatura do entrevistado: _____

RG: _____

Nome da mãe ou responsável: _____

RG: _____

Assinatura da mãe ou responsável: _____

Nome da pesquisadora: _____

RG: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Estamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir através dos seguintes contatos: Rosana S. Cuba – (17) 81226275/ rosana.cuba@usp.com.br ; ou Professor Dr. Elmir de Almeida – (16) 36024540/ elmir@ffclrp.usp.br – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade São Paulo - USP – Avenida Bandeirantes, 3900 – Ribeirão Preto-SP. ⁷²

⁷²Com relação ao aspecto ético da pesquisa, podem ser feitos os esclarecimentos que julgarem necessários também através do seguinte contato:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660
E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO

I. DADOS SOCIODEMOGRAFICOS

1. Sexo:

1.1. ☐ feminino

1.2. ☐ masculino

2. Idade: _____

3. Ano e mes de nascimento: _____ / _____

4. Local de nascimento:

4.1 Cidade _____

4.2 Estado _____

4.3 País: Brasil ☐ Outro: ☐ Qual? _____

5. Nacionalidade:

5.1 Brasileira ☐

5.2 Outra: _____

6. Quanto à cor, como você se auto-declara?

6.1 ☐ branco

6.2 ☐ preto

6.3 ☐ amarelo

6.4 ☐ pardo

6.5 ☐ indígena

7. Em qual cidade você mora atualmente? _____,

7.1 Estado _____

8. Qual seu estado civil? _____

9. Você tem filhos(as)?

9.1 ☐ sim 9.2 ☐ não

9.1.1. Se sim, quantos: _____

10. Atualmente, você mora com (Marque UMA ou mais opções)

a) ☐ Com pai e mãe

b) ☐ Com pais e avós

- c) () Só com pai
- d) () Só com a mãe
- e) () Com mãe e padrasto
- f) () Com pai e madrasta
- g) () Só com avós
- h) () Só com irmãos
- i) () Com outros parentes: _____

11. Qual é a sua religião?

11.1 () Cristianismo – Qual? 11.1.1 () Católica 11.1.2 () Protestante (Metodista, Presbiteriana, Batista, Luterana)

11.1.3 () Congregacional/Assembléia 11.1.4 () Outra.

11.2 () Judaísmo

11.3 () Islamismo

11.4 () Budismo

11.5 () Taoismo

11.6 () Outra

12. Você trabalha?

12.1 () Sim

12.2 () Não

12.2.1 Se não, qual(ais) é (são) a(as) razão(ões) por não estar trabalho?

12.2.2. Se sim, por que você trabalha?

12.1 () Estou envolvido com o negócio dos pais

12.2 () Aprender a trabalhar

12.3 () Adquirir experiência

12.4 () Conseguir meu próprio dinheiro

12.5 () Por dificuldades financeiras da família

12.6 () Pressão dos pais/ família

12.7 () Escolha/ opção

12.8 () Nenhuma dessas opções

II. DADOS DA FAMÍLIA DE ORIGEM (SOCIOECONOMICA, ESCOLAR E CULTURAL)

13. Você tem irmãos(ãs)?

13.1() Sim

13.2 () Não

13.1.1. Se sim, quantos irmãos(as)? _____

13.1.2. Se sim, quantos moram com você no mesmo domicílio?

13.1.1.1 Se respondeu sim à questão de número 12, preencha o quadro abaixo:

Ano de nascimento do irmão(ã)	Estuda?
1º.	Sim Não
2º.	
3º.	
4º.	
5º.	

14. Se respondeu sim à questão 12, preencha o quadro abaixo, indicando nível de escolaridade que seu(s) irmão(ões) se encontra(m), hoje.

Irmão/ã	Nível de escolaridade que se encontra, hoje						
.	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental (1ª a 9ª série)	Ensino Médio	Ensino Superior	Mais que ensino superior	
1º.							
2º.							
3º.							
4º.							

15. Qual é ou era o nível de escolaridade de seu pai?

15.1() Não sabe ler nem escrever

15.2() Ensino fundamental incompleto

15.3() Ensino fundamental completo

15.4() Ensino médio incompleto

15.5() Ensino médio completo

15.6() Ensino técnico-profissionalizante

15.7(☐) Ensino superior incompleto

15.8(☐) Ensino superior completo

15.9(☐) Mestrado

15.10(☐) Doutorado

15.11(☐) Não sei informar

16. Qual é ou era o setor de **atividade econômica** atual ou no último trabalho do seu pai?

16.1(☐) Administração pública / governo

16.2(☐) Educação

16.3(☐) Pesquisa e Desenvolvimento

16.4(☐) Saúde

16.5(☐) Militar/Segurança Pública

16.6(☐) Industrial

16.7(☐) Agropecuária

16.8(☐) Serviços

16.9(☐) Comércio

16.10(☐) Construção

16.11(☐) Extrativa/ mineral

16.12(☐) Outros

17. Qual é a **ocupação profissional** atual ou no último trabalho do seu pai?

17.1 (☐) Empresário/Empregador

17.2 (☐) Profissional liberal

17.3 (☐) Trabalhador por conta própria

17.4 (☐) Empregado, carteira assinada

17.5 (☐) Empregado, sem carteira assinada

17.5 (☐) Trabalhador familiar remunerado

17.6 (☐) Militar

17.7 (☐) Funcionário público

17.8 (☐) Agricultor (proprietário ou arrendatário da terra)

17.9 (☐) Empregado no meio rural

17.10 (☐) Outra situação

17.11 (☐) Não sei informar

18 Qual é ou era o nível de escolaridade de sua mãe:

- 18.1 () Não sabe ler nem escrever
- 18.2 () Ensino fundamental incompleto
- 18.3 () Ensino fundamental completo
- 18.4 () Ensino médio incompleto
- 18.5 () Ensino médio completo
- 18.6 () Ensino técnico-profissionalizante
- 18.7 () Ensino superior incompleto
- 18.8 () Ensino superior completo
- 18.9 () Mestrado
- 18.10 () Doutorado
- 18.11 () Não sei informar

19 Qual é ou era o setor de atividade econômica atual ou no último trabalho do sua mãe?

- 19.1 () Administração pública / governo
- 19.2 () Educação
- 19.3 () Pesquisa e Desenvolvimento
- 19.4 () Saúde
- 19.5 () Militar/Segurança Pública
- 19.6 () Industrial
- 19.7 () Agropecuária
- 19.8 () Serviços
- 19.9 () Comércio
- 19.10 () Construção
- 19.11 () Extrativa/ mineral
- 19.12 () Outros

20 Qual é a ocupação profissional atual ou no último trabalho da sua mãe?

- 20.1 () Empresária/Empregadora
- 20.2 () Trabalhadora por conta própria/profissional liberal
- 20.3 () Empregada, carteira assinada
- 20.4 () Empregada, sem carteira assinada
- 20.5 () Trabalhadora familiar remunerada
- 20.6 () Do Lar
- 20.7 () Empregada Doméstica
- 20.8 () Militar
- 20.9 () Funcionária pública
- 20.10 () Agricultora (proprietária ou arrendatária da terra)
- 20.11 () Empregada no meio rural
- 20.12 () Outra situação
- 20.13 () Não sei informar
- 20.14

21 Qual a renda total MENSAL de sua família (de origem: pai, mãe e irmãos)? (em Reais \$)

21.1. menos de um salário mínimo ()

21.2. até R\$ 622,00 ()

21.3. até R\$ 1244,00 ()

21.4. até R\$ 1866,00	()
21.5. até R\$ 2488,00	()
21.6. até R\$ 3110,00	()
21.7. até R\$ 3732,00	()
21.8. até R\$ 4354,00	()
21.9. até R\$4976,00	()
21.10atéR\$5598,00	()
21.11 6220 ou mais	()

22.Qual é o principal responsável financeiro por sua família hoje?

23. Quantas pessoas da família (pai, mãe, filhos(as), agregados), contribuem na composição da renda total? _____

24. **Incluindo você**, Quantas pessoas vivem desta renda? _____

25. Seus pais estão vivos:

25.1 () Sim, os dois

25.2 () Sim, apenas o pai/ responsável masculino

25.3 () Sim, apenas a mãe/ responsável feminino

25.4 () Não, os pais não estão vivos

26. Como você mora, atualmente ?

26.1. () Com a família em casa própria – de algum morador, já paga

26.2. () Com a família em casa própria – de algum morador, pagando

26.3. () Com a família em casa alugada

26.4. () Domicílio cedido por empregador

26.5. () Domicílio cedido de outra forma

26.6. () Outra condição

27. Dos itens abaixo, indique aqueles que há na casa de seus pais ou na casa daqueles que você mora

Quantidade

27.1. Televisão em cores	()	_____
27.2. Rádio	()	_____
27.3. Banheiro	()	_____
27.4. Automóvel	()	_____
27.5. Empregada Mensalista	()	_____
27.6. Máquina de Lavar	()	_____
27.7. Videocassete e/ou DVD	()	_____
27.8. Geladeira	()	_____
27.9. Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	()	_____
27.10 Empregada	()	_____

III. DADOS DE ESCOLARIDADE DO(A) ESTUDANTE

28. Você realizou sua Educação Infantil

28.1. Totalmente em rede particular ()

28.2. Parcialmente em rede pública ()

28.3. Totalmente em rede pública ()

28.4. Outros. Especifique: _____

29. Você realizou seu Ensino Fundamental:

29.1. Totalmente em rede particular ()

29.2. Parcialmente em rede pública ()

29.3. Totalmente em rede pública ()

29.4. Outros. Especifique: _____

30. Em que ano você concluiu o Ensino Fundamental? _____

31. Você foi reprovado no Ensino Fundamental?

31.1. Sim () 31.2. Não ()

32. Se sim, em qual(ais) séries do Ensino Fundamental?

33. Que série está cursando (Ensino Médio)?

34. Você já foi reprovado no Ensino Médio?

34.1. Sim () 34.2. Não ()

34.1.1 Se sim, em qual(ais) séries do Ensino Médio?

35. Você sempre estudou nesta escola?

35.1 () Sim 35.2 Não ()

36. Se não, em qual escola estudou anteriormente

36.1 () Pública 36.2 () Privada 36.3 () Outra: _____

37. Quem escolheu a escola que você estuda atualmente

38.1 () Eu a escolhi

38.2 () Meu pai

38.3 () Minha mãe

38.4 () Parentes

38.5 () Amigos

38.6 () Outros. Especifique: _____

39. Por que escolheu (ram) esta escola?

40. Se pudesse, trocaria de escola?

40.1. Sim () 40.2. Não ()

40.1.1 Se sim, por quê?

40.1.1.1 Se sim, você iria

40.1.1.1.1 () para uma escola pública 40.1.1.1.2 () para outra escola particular

40.1.1.1.3 () ensino médio regular 40.1.1.1.4 () Ensino médio supletivo

41. Para você, a educação escolar é importante?

41.1 () Sim

41.2 () Não

41.1.1 Se sim, indique por quê? Dê 3 motivos

1° _____

2° _____

3° _____

41.2.1 Se não, indique por quê. Dê 3 motivos

1°. _____

2°. _____

3°. _____

42. O que vc mais gosta na escola? Dê três indicações

1° _____

2° _____

3° _____

43. O que você menos gosta na escola

1° _____

2° _____

3° _____

44. O que você gostaria que tivesse na escola?

45. Você gosta de vir a escola?

45.1 () Sim 45.2 () Não

45.1.1. Se sim, indique três motivos

1° _____

2° _____

3° _____

45.2.1 Se não, indique três motivos

1° _____

2° _____

3° _____

46. Percepção quanto à qualidade do ambiente físico e cultural da escola

ASPECTOS DA ESCOLA	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	SOFRÍVEL
Qualidade do Ensino					
Qualidade dos Professores					
Qualidade do relacionamento com Alunos					
Qualidade das instalações físicas da escola (sala de aula, biblioteca, laboratórios, cantina, pátio, anfiteatro)					
Qualidade do(s) espaço(s) para a prática de esportes					
Qualidade do(s) espaço(s) para as					

atividades culturais					
----------------------	--	--	--	--	--

47. Como você vem para a escola e volta para a sua casa?

47.1 () à pé

47.2 () meus pais me trazem de carro

47.3 () pego carona com pais de amigos

47.4 () ônibus/transporte escolar que meus pais pagam

47.5 () ônibus – transporte coletivo

47.6 () bicicleta

48. Já participou de algum programa de intercâmbio/mobilidade de estudantes?

48.1 () Sim

48.2 () Não

48.1.1 Se sim, em qual país? _____

49. Você gostaria de estudar no exterior? 49.1 () Sim 49.2 () Não

49.1.1 Se sim, em qual(ais) país(es)?

1. _____, 2. _____ 3. _____

VI. ACESSO E USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

50. Quais destes bens você tem acesso (indique mais de uma opção se necessário):

50.1 () computador

50.2 () computador com acesso a internet

50.3 () telefone celular

50.4 () Ipad

50.5 () Iphone

50.6 () tablet

50.7 () Video game – play station/ kicnet

50.8 ()outros: _____

51.Você utiliza a Internet?

51.1 ()Sim 51.2 ()Não

52. Se **NÃO** tem computador em casa, a partir de qual lugar costuma acessar a Internet?

52.1. Na escola ()

52.2. Casa de amigos ()

52.3. Lan-house e Cyber Café ()

52.4 Bibliotecas ()

52.5 Casa de parentes ()

52.6 Trabalho ()

52.7 Centros comunitários ()

52.8 Terminais Públicos ()

52.9 Outros () Especifique: _____

53.Se **SIM**, com qual frequencia utiliza a internet?

53.1 Utilizo o computador (internet) uma ou duas vezes por semana ()

53.2 Utilizo o computador de três a quatro vezes por semana ()

53.3 Todos os dias, até 30 minutos por dia ()

53.4. Todos os dias, de 30 minutos à 1 hora por dia ()

53.5. Todos os dias, de 1 hora à 2 horas por dia ()

53.6. Todos os dias, entre 3 a 6 horas por dia ()

53.7. Todos os dias, mais de 6 horas por dia ()

54. Você costuma utilizar a internet principalmente para (pode marcar várias opções):

54.1() Realizar pesquisas para estudo/ tarefas escolares ou trabalho

54.2() Verificar e-mails

54.3() MSN, Google talk,

54.4() Acessar meu perfil em redes sociais (facebook, orkut, etc)

54.5() Escrever em meu blog pessoal ou twitter

54.6() Editar vídeos e inserir no youtube

- 54.7() Assistir vídeos ou filmes
- 54.8() Ler notícias em jornais e revistas
- 54.9() Fazer download de músicas
- 54.10()Fazer download de filmes
- 54.11()Jogar
- 54.12()Acessar Sites com conteúdo sexual
- 54.13()Realizar compras
- 54.14()Utilizar sites de bate papo (chats)
- 54.15()Procurar informações de que necessito no dia-a-dia (serviços, mapas, etc)
- 54.16()Participar de fóruns de discussão
- 54.17 ()Acessar sites de busca
- 54.18 ()Acessar sites de programas de TV e pessoas famosas
- 54.19 ()Busca de serviços de viagens, hotéis, passagens etc...
- 54.20 ()Dividir arquivos
- 54.21 ()Procurar emprego
- 54.22 ()Fazer amigos
- 54.23 ()Pagar contas

VII. LAZER, RECREAÇÃO E ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

55. Quando não está estudando ou trabalhando (qualquer trabalho), como você ocupa seu tempo livre?

55.1 -

55.2 -

55.3 -

56. O que você mais faz no seu tempo livre de obrigações escolares ou de trabalho?

56.1 **EM CASA:**

1º _____

2º _____

3º _____

56.2 FORA DE CASA:

1º _____

2º _____

3º _____

57. O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre de quaisquer obrigações?

57.1 Em casa:

1) _____,

2) _____

3) _____

57.2 Fora de casa:

1) _____,

2) _____

3) _____

58. Indique a frequência que você realiza as atividades abaixo (**resposta única**)

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA (RESPOSTA MULTIPLA)				
	1 vez por semana	Mais que 3 vezes por semana	Mensalmente	Raramente	Nunca faço
1. Encontrar/reunir com amigos					
2. Ir a casa de parentes					
3. Namorar					
4. Ir a bares, boteco, lanchonete					
5. Almoçar ou jantar em restaurante					
6. Ir a festas					
7. Sair para dançar (boate, discoteca, casa noturna)					
8. Ir ao cinema					
9. Ir ao teatro					
10. Ir a show de MPB					
11. Ir a show de rock, reggae, hip hip, funk					
12. Ira o circo					
13. Ir a espetáculo de dança					
14. Ir ao museu					
15. Ir a exposições (fotografia, pintura, artes gráficas)					
16. Ir a Centro Cultural					
17. Ir a Biblioteca					
18. Ir a Shopping Center					
19. Ir a Praia					
20. Ir a Praça					
21. Ir ao Parque					
22. Fazer compras					
23. Acampar					
24. Assistir TV					
25. Ouvir rádio					
26. Leitura (sem ser para a escola ou trabalho)					
27. Descansar/dormir					
27. Andar pela cidade					

59. Indique com qual frequência você realiza as atividades físicas ou esportivas

ATIVIDADES	FREQUÊNCIA (RESPOSTAS ÚNICA)				
	1 vez por semana	Mais que 3 vezes por semana	Mensalmente	Raramente	Nunca faço
Ir a Academia					
Ir a clube					
Ir a quadra de esportes					
Jogar futebol de campo					
Jogar futebol de salão					
Jogar voleibol					
Jogar handebol					
Jogar basquetebol					
Andar de bicicleta					
Andar de skate					
Corrida					
Caminhada					
Lutas/artes marciais					
Outra atividade física ou esportiva					
Especifique					

VIII. VIAGENS

60. Você costuma viajar? 60.1 () Sim 60.2 () Não

61. Se sim, com qual frequência você costuma viajar (resposta múltipla)

VIAGEM	FREQUÊNCIA (RESPOSTA MÚLTIPLA)				
	1 vez por semana	Quinzenalmente	Mensalmente	Uma vez por ano	Mais que uma vez por ano
A turismo					
nas Férias escolares					
Para Praia					
Para o campo					
Para fazer intercâmbio cultural					
Para fazer turismo em cidades da Região do Interior de São					

Paulo					
Para fazer turismo na capital de São Paulo					
Para fazer turismo em outros estados ou Territórios do país					
Para fazer turismo em outros países					
Para fazer compras					
Para aprender outro idioma (imersão)					

61.1.2 Se sim, você costuma viajar (RESPOSTA MÚLTIPLA)

61.1.2.1 () Sozinho

61.1.2.2 () Com meus pais

61.1.2.3 () Com meus pais e irmãos

61.1.2.4 () Com amigos

61.1.2.5 () Com parentes

61.1.2.6 () Com meu(minha) namorado(a)

61.1.2.7 () Com a família de meu(minha) namorado(a)

61.1.2.8 () Com amigos e colegas da escola que estudo

61.1.2.9 () Com grupos formados por Agência de Viagem

IX. SOCIABILIDADE E VIDA ASSOCIATIVA

62.Você tem amigos?

62.1() Sim 62.2 () Não

63.Como escolhe seus amigos? Marque mais de uma opção, se necessário:

63.1() moram perto da minha casa (ou condomínio e/ou bairro)

63.2() estudam comigo

63.3() filhos de amigos dos meus pais

63.4() internet

63.5() amigos em comum

63.6()rua

63.7()família

63.8()clube

63.9()trabalho

64. Quantos amigos você tem?

64.1 () 0

64.2 () 1

64.3 () 2-4

64.4 () 5-9

64.5 () 10-14

64.6 () 15-19

64.7 () 20 ou mais

65. Como você conheceu os seus amigos atuais? (marque até 3 opções)

65.1 () Através de meus familiares

65.2 () Através de outros amigos

65.3 () Através do/a namorado/a ou “ficante”

65.4 () Na vizinhança

65.5 () No ensino fundamental

65.6 () No ensino médio

65.7 () Na igreja

65.8 () Em organizações das quais participo (ex: clube esportivo; entidade política; ONG)

65.9 () No trabalho

65.10 () Em baladas/festas

65.11 () Através da internet

65.12 () Outros

66. Quais são os aspectos mais importantes na escolha de amigos? (indique 3 motivos)

1º _____

2º _____

67. Em qual (quais) local (locais) você costuma se reunir com os seus amigos:

67.1(☐)Na rua

67.2(☐)No bairro

67.3(☐)No edifício/ casa

67.4(☐)Área esportiva (quadras)

67.5(☐)Na escola

67.6(☐)Algum bar/ boteco/ discoteca

67.7(☐)Na praça

67.8(☐)Na Igreja

67.9(☐)Shopping Center

67.10(☐)Na casa de algum dos meus amigos

68.Você participa de grupos juvenis?

68.1 (☐) SIM

68.2 (☐)NÃO

69. Se sim, você faz parte de qual **grupo** fora da escola? (marque até 3 opções)

69.1(☐) Esportivo (time de futebol, volei, basquete, skate, surf)

70.2(☐) Lazer

70.3(☐) Religioso (grupo de jovens de igreja/organizações religiosas)

70.4(☐) Étnico-racial ou regional (europeus, chineses, afro-descendente, rasta)

70.5(☐)Musical (orquestra, coral, regional, banda de rock, pagode)

70.6(☐) Artes cênicas (teatro, cinema, video-clube etc)

70.7(☐)Dança (grupo folclórico, dança de salão, jazz, balet clássico, outros)

70.8(☐)Politico partidário

70.9(☐)Grupo de estudos

70.10(☐)Comunitário/ bairro

70.11(☐)outro, especifique _____

70.12() Não participo de nenhum grupo

X.VALORES

71. Qual é a melhor coisa em ser jovem?

1º _____

72.E qual é a **pior coisa** em ser jovem?

1º _____

73. Na sua visão o que **mais aflige** seus colegas? (marque até 3 opções)

73.1 () Viver em um mundo inseguro

73.2 () Viver em um mundo desigual

73.3 () Degradação do meio ambiente

73.4() Pobreza

73.5()Violência

73.6()Violação dos direitos humanos

73.7()Drogas

73.8()DST/AIDS

73.9()Desemprego

73.10 ()Corrupção

73.11()Declínio moral

73.12()Solidão

73.13()Ser desacreditado

73.14()Nada

74. Entre as alternativas a seguir, assinale as que melhor expressam os **seus valores** (marque até 3 opções).

74.1 () Solidariedade/Fraternidade

74.2 () Competitividade

74.3 () Respeito a diversidade étnica (brancos, negros, índios, amarelos etc)

74.4 () Respeito à diversidade sexual (heterossexuais, homossexuais, bissexuais,

- travestis)
- 74.5 ☐ Respeito aos mais velhos
 - 74.6 ☐ Respeito ao meio ambiente
 - 74.7 ☐ ética e honestidade
 - 74.8 ☐ liberdade
 - 74.9 ☐ Igualdade
 - 74.10 ☐ Justiça
 - 74.11 ☐ Responsabilidade em relação ao bem comum
 - 74.12 ☐ Valorização da família
 - 74.13 ☐ Valorização dos costumes ou das tradições familiar

75. Entre as alternativas a seguir, assinale as que melhor expressam os **valores da** juventude de hoje (marque até 3 opções)

- 75.1 ☐ Solidariedade
- 75.2 ☐ Competitividade
- 75.3 ☐ Respeito à diversidade étnica
- 75.4 ☐ Respeito à diversidade sexual

- 75.5 ☐ Respeito aos mais velhos
- 75.6 ☐ Respeito ao meio ambiente
- 75.7 ☐ Ética e honestidade
- 75.8 ☐ Liberdade
- 75.9 ☐ Igualdade
- 75.10 ☐ Justiça

- 75.11 ☐ Responsabilidade em relação ao bem comum

- 75.12 ☐ Valorização da família
- 75.13 ☐ Valorização das tradições

76. Na escala, onde 1 significa “totalmente contrário” e 10 significa “totalmente favorável”, como você se posiciona em relação a cada afirmação a seguir:

- 76.1 Os homens devem ter prioridade no mercado de trabalho porque tem mais responsabilidades que as mulheres

Totalmente Contrário										Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					

- 76.2 Para crescer feliz e sem prolemas, uma criança precisa de um lar com pai e mãe, conjuntamente

Totalmente Contrário										Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					

76.3 A educação escolar é o valor/bem mais importante que os pais podem deixar para os filhos

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

76.4 Nos nossos dias a escola perdeu importância na educação de crianças e jovens, pois ela se mostra incapaz de modernizar-se

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

76.5 A escola valoriza os jovens, seus saberes e as experiências que ele têm

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

76.6 A escola é um lugar importante para encontrar-me com os amigos

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

76.7. A escola é um lugar desagradável, pois há muitas regras, normas e exige muita disciplina

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

76.8 Eu não viria para a escola se não fosse obrigado (a).

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

76.9 Durante o dia, gosto de realizar várias atividades, menos vir para a escola.

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

76.10 Durante o dia, gosto de realizar várias atividades, mas a que mais gosto é de vir para a escola

Totalmente Contrário					Totalmente Favorável				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

XI. VALORES POLÍTICOS

77. Para cada frase citada em relação ao jovem, gostaria de saber se você

CONCORDA (escreva 1)

ou

DISCORDA (escreva 2):

77.2	Na política, há meios/ canais para os jovens se expressarem	☐
77.3	Igreja, escola, clube, associações comunitárias mais que os partidos políticos dão oportunidade de participação para jovens	☐
77.4	Os jovens de hoje não se preocupam com a política	☐
77.5	Os jovens de hoje são mais individualistas, por isso não gostam de fazer política.	☐

78. Os jovens usam diferentes meios para se informar sobre o que acontece no seu país ou no mundo. Para se manter informado você recorre

78.1	() Amigos ou colegas
78.2	() Familiares
78.3	() Internet
78.4	() Jornais impressos
78.5	() Noticiário no rádio
78.6	() Noticiário na TV
78.7	() Revistas

79. De modo geral, como você classifica sua atitude frente à participação política? (Marque apenas **uma** opção).

79.1 () Considero-me politicamente participante

79.2 () Penso que se deve deixar a política para pessoas que tenham mais competência do que eu

79.3 () Procuro me informar sobre a política, mas sem participar pessoalmente

79.4 () Não me interessa por política

Responda a questão 80 apenas quem marcou a última alternativa da questão anterior (79)

80 Qual o motivo principal da sua falta de interesse por política? (Marque apenas **uma** opção)

80.2 () Me falta tempo

80.3 () Não vejo na política nenhum significado especial

80.4 () É muito complicada

80.5 () Está envolvida em muita corrupção

80.6 () Não tem espaço para minha participação

80.7 () Não tem a ver comigo

81. Você gostaria de sair do país?

81.1 () Sim 81.2 () Não

81.1 Se sim, porque:

81.2 Se não, porque: