

Capítulo 1

Cidadania e escolarização de jovens das camadas populares

Propor começar as reflexões que apresento neste texto significa reunir uma série de notas referidas à profunda crise pela qual atravessa a relação entre escolarização e cidadania, considerando que o grau de desenvolvimento e consolidação da escolaridade e sua vinculação com a formação da cidadania evidenciam fortes variações de país a país. O que se compreende por cidadania responde aos diversos sentidos e orientações que, ao longo do tempo, as sociedades tentaram demonstrar não só a sua existência, mas também, suas possibilidades de realização¹. As primeiras observações ao redor desta questão surgiram de minha experiência como orientadora educacional em diversas escolas entre o final da década de 80 e meados dos anos 90. Pode ser vista também como um dos desdobramentos da minha dissertação de mestrado², que propunha uma análise na perspectiva cultural das políticas curriculares nacionais, das reformas educativas aplicadas a partir de 1990, no Brasil e na Argentina. Neste cenário se produz uma redução do papel regulador do Estado, o que supõe uma redefinição do âmbito público e o estabelecimento de novas articulações entre o Estado e a sociedade civil (Tiramonti, 1997). As reformas educativas fizeram parte de um modelo que impôs um forte processo de diferenciação social que, por exemplo, no caso da Argentina, significou que quase a metade da população passasse a situar-se no nível de pobreza, quando os pobres representavam pouco menos de 3% da população em 1973³. Isso significa a criação de um contingente de mão-de-obra desempregada que, em boa parte, jamais será incorporada ao mercado formal de trabalho. Os jovens das camadas populares, tanto na Argentina como no conjunto

¹ Diversos autores assinalam que o conceito de cidadania vem sendo usado sem delimitar seu conteúdo de forma precisa. A intensa difusão do termo significa que este ganhou espaço na sociedade, mas por outro lado, as variadas apropriações dessa noção, nos impelem a precisar e delimitar o seu significado, ou seja, o que entendemos por cidadania, o que queremos entender por isso (Dagnino, 1994; Domínguez, 2001; Pais, 2005).

² “Cultura no singular ou cultura no plural?: as reformas educativas no Brasil e na Argentina nos anos 90” realizada na PUC-Rio (25/05/00), sob orientação da Dra. Vera Maria F. Candau.

³ Na atualidade, a remuneração média dos 10% mais ricos é 30 vezes superior à dos 10% mais pobres, como acontece também no caso do Brasil e do Chile (Merklen, 2005).

dos países da América Latina, experimentam a impossibilidade de se inserir no novo modelo social. Os adultos vêm afastar aquilo que almejavam para si e seus filhos e também o desaparecimento do que tinham conseguido até então. A junção de diversos processos exerce um impulso fundamental na conformação dos novos mapas culturais e sociais (Martín-Barbero, 1998; Candau, 1999):

-as transformações na identidade nacional que hoje se encontra deslocada, por uma parte, pelos movimentos da globalização e, por outra, pela revalorização das culturas regionais e locais;

-o intenso processo de urbanização, que impulsiona um imaginário associado à velocidade e à fragmentação das linguagens informáticas e dos regimes de virtualidade;

-o surgimento dos movimentos sócio-culturais e a nova configuração e revalorização das culturas tradicionais (camponeses, indígenas, negras);

-as migrações internas como conseqüências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso;

-o impacto das políticas neoliberais e a crescente concentração da renda;

-o desenvolvimento de culturas desterritorializadas, sobretudo nas gerações mais jovens, a partir do movimento globalizado produzido pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, do saber e do jogo;

-a expansão das telecomunicações e a cultura do consumo e a conformação de um *ecossistema comunicativo* composto pelos novos modos de aprendizagem e campo de experiência, e;

-a crise ética.

Essas profundas mudanças configuram o cenário no qual se desenvolvem os debates ao redor das chamadas “novas infâncias e juventudes”, que mostram – destaca Valenzuela Arce (2005) – a existência de muitas formas de ser jovem e diversas maneiras de dotar de significados a condição juvenil. A condição juvenil e a juventude referem-se a relações sociais historicamente situadas e representadas

que conformam conjuntos de significados de identidade e diferença, inscritos em redes e estruturas de poder.

La construcción joven/viejo implica intensas disputas de autopercepción y de hetero-representación, de autoadscripción y hetero-reconocimiento. Las posibilidades de manipulación de estas divisiones no son inherentes a la condición juvenil, sino que abarcan otras diferencias sociales, incluidas las de clase, género o etnia (p. 31).

Os jovens se tornaram visíveis a partir de três processos que se desenvolvem na última metade do século XX, a saber: a reorganização econômica - produto da aceleração industrial, científica e técnica, que provocou mudanças na organização produtiva da sociedade -; a oferta e o consumo culturais, e o discurso jurídico (Reguillo Cruz, 2004).

Hoje, os jovens dos bairros populares nas cidades ao redor do mundo, flexibilizados ou, sobretudo, excluídos do trabalho, desprovidos cada vez mais de proteções, devem procurar mais educação, mas encontram menos oportunidades. Os grupos entre os 15 e os 30 anos são os mais afetados pela falta de emprego ou pela precariedade das ofertas que se apresentam:

Desde el lado de la oferta, se señala que la mayor intermitencia [de los jóvenes] obedece a que poseen actividades alternativas, básicamente el estudio. En parte por esa misma razón, pero desde el lado de la demanda, suele indicarse que los jóvenes son considerados menos confiables por los empleadores y, por ende, se les ofrece, en mayor porcentaje que a otros grupos, puestos inherentemente más inestables, principalmente aquellos no cubiertos por la seguridad social. Por último, debe tenerse en cuenta que como estos trabajadores poseen, por definición, una escasa experiencia laboral presentan una menor probabilidad de encontrarse en un puesto de larga duración y, por lo tanto, se ven afectados por la mayor inestabilidad propia de las duraciones más cortas (Beccaria e Maurizio, 2003: 28).

Não é demais lembrar que a análise dos dados de escolarização na Argentina evidencia que a assistência à escola não é a causa da instabilidade no trabalho nem do desemprego⁴. O crescimento da desigualdade fez com que a passagem da educação para o trabalho se convertesse em um ponto de inflexão na biografia dos jovens. Com níveis de desemprego baixo, a passagem da educação para o trabalho representava um passo relativamente simples e curto. Na atualidade, é comparativamente um longo processo de transição, no qual o ingresso a um emprego relativamente estável é tanto menos provável e sempre precedido por

⁴ Apresentarei a situação da escolaridade na faixa de 15 anos e mais no Capítulo I.

empregos precários e/ou temporários (Jacinto, 2002). Os jovens constituem um dos setores mais fortemente afetados pela crise do emprego e as transformações econômicas.

As mudanças que afetam aos jovens se inscrevem nos processos de globalização que transformaram de modo radical a trama institucional moderna. As muitas interpretações da teoria social e política contemporânea fazem alusão a estas transformações como uma reestruturação das relações sociais e dos marcos de regulação da ação de indivíduos, grupos e instituições. O crescimento estrutural do desemprego junto ao desenvolvimento de uma população excluída de qualquer rede social; o retraimento do Estado e a debilidade da assistência social; a incapacidade do sistema educativo para oferecer e garantir educação; o crescimento do desemprego, o aumento da economia informal e a perda das expectativas de incorporação e integração, mudaram as práticas sociais em direção à construção de práticas culturais fragmentadas que orienta as relações ao interior de cada um dos fragmentos (Tiramonti, 2004).

O conjunto dos processos assinalados revela que o pertencimento às instituições educativas e a incorporação à população economicamente ativa que serviu como delimitação do mundo juvenil, está em crise. Por outro lado, enquanto o desemprego estrutural e o emprego precário aprofundam-se, os jovens da América Latina são percebidos como os responsáveis pela violência nas cidades. Fazendo-os visíveis como problemas sociais, fabrica-se uma visão dos jovens como delinquentes e violentos, na medida em que suas condutas, manifestações e expressões no espaço público, contradizem a ordem estabelecida e o modelo de juventude que a versão latino-americana da modernidade tinha-lhes reservado (Reguillo Cruz, 2004). Deste modo, os jovens são objetos de uma das faces da nova desigualdade já que se há ampliação do mercado de bens materiais e simbólicos também há restrição ao seu acesso:

Esses jovens se vêem, assim, privados do emprego, acompanhados da limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, muitos deles fora da escola, sem acesso a uma capacitação cultural, enfim, limitados dos direitos de vivenciar a própria juventude. É nesse contexto que os grupos culturais devem ser situados e compreendidas as formas de sociabilidade criadas (Dayrell, 2005: 6)

As novas formas de sociabilidade nos grupos de jovens das camadas populares se desenvolvem no declínio da sociedade salarial que marcou o começo de uma sociedade caracterizada pela “desfiliação”⁵, pela desocupação e pela exclusão social. A perspectiva da “desfiliação” supõe que o trabalho é um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social e significa tanto a ausência de participação numa atividade produtiva como o enfraquecimento ou isolamento das relações sociais. O trabalho deixou de ser um instrumento de inclusão e de filiação dos indivíduos à rede social. A rotina estável da carreira previsível que garantia a ascensão social foi substituída por circuitos de trabalho informal, flexibilizado e sem garantias sociais. A questão social - ressalta Castel (1997) -, é um desafio que inquire, põe de novo em questão a capacidade de uma sociedade para existir como um conjunto vinculado por relações de interdependências, a partir da forte correlação entre a posição que se tem na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção, que resguardam os indivíduos frente aos riscos da sua existência (Castel, 1997 e 2004; Sennett, 2000; Suriano, 2000).

Diante de um cenário configurado por fortes desigualdades sociais, econômicas e educativas, que tipo de cidadania se observa em nossas sociedades fragmentadas?

Na sociedade capitalista liberal, o princípio de cidadania, destaca Santos (1997), é o mecanismo regulador da tensão entre a subjetividade dos agentes na sociedade civil e a subjetividade do Estado que limita os poderes do Estado, por um lado, e, por outro, universaliza e iguala aos sujeitos para facilitar o controle das suas atividades para a regulação social. No primeiro período de desenvolvimento do capitalismo liberal, durante o século XIX, essa tensão é decidida a favor do mercado que governa a sociedade civil. Os direitos civis e

⁵ A perspectiva da “desfiliação” do mercado de trabalho de R. Castel (1997) significa compreender o trabalho não como uma relação técnica de produção mas como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social. A associação “trabalho estável/inserção relacional sólida” caracteriza uma zona de integração social. De modo inverso, a ausência de participação em alguma atividade produtiva e o isolamento relacional conjugam seus efeitos negativos, produzindo a exclusão social. Como ressalta Domingues (2001), para Castel, “com a multiplicação dos ‘inúteis para o mundo’, a formação contemporânea de ‘supranumerários’, a questão social sofre uma ‘metamorfose’, sobre tudo visto que se trata hoje de um fenômeno de massa. E aqui cabe perguntar, pois, se uma sociedade democrática pode se contentar com a ‘invalidação social’ de 10 a 30 % de seus integrantes, dado o crônico ‘déficit de lugares ocupáveis na estrutura social’. Muitos se vêem, portanto, privados de ‘utilidade social’ e ‘reconhecimento público’, e são, como consequência de serem dispensáveis, ‘desqualificados no plano cívico e político’” (p. 229).

políticos que compõem o conteúdo da cidadania, são os que guardam coerência com as diretrizes do mercado. O segundo período corresponde ao capitalismo organizado e supõe a passagem à “cidadania social”, o que implicou em lutas pela conquista de direitos sociais (trabalho, saúde, educação, segurança social etc.) por parte de alguns setores das classes trabalhadoras em alguns países periféricos e semi - periféricos.

Porém, nas últimas duas décadas do século XX, o “sistema mundial” foi convertido em espaço global de acumulação, às custas (?) de uma intensa limitação dos alcances do Estado social. Enquanto uma parte importante da população revelava dramaticamente todos os efeitos das transformações que tinham acontecido no decurso da degradação das condições da vida política e material, também se desenvolvia uma grande experimentação social expressa na formulação de alternativas ao modelo cultural, social e econômico do capitalismo e simbolizada nos movimentos populares na América Latina (Santos, 1997). Os múltiplos movimentos (políticos, acadêmicos, culturais, sociais, étnicos etc.) colocaram – tanto na prática política, no debate acadêmico, quanto no âmbito internacional e regional – a cidadania como eixo de um novo ideário democrático, que se consolidou na presença e nas lutas dos movimentos pelos direitos humanos, do movimento ecológico, das organizações das minorias étnicas e sexuais, dos territórios urbano e rural, dentre muitos outros⁶. Através deles, as vítimas do processo de transformação conseguiram coordenar respostas e desenvolver experiências de lutas tanto pela redistribuição econômica como pelo reconhecimento cultural⁷ (Fraser, 2000).

A presença dos movimentos sociais trazia de novo a possibilidade de recriar “o senso de comunidade” numa fase em que a vida pública estava em erosão. A crise do relacionamento entre ação compartilhada e identidade coletiva

⁶ Santos (1997) ressalta que “se nos países centrais a enumeração dos novos movimentos sociais inclui tipicamente os movimentos ecológicos, feministas, pacifistas, antirracistas, de consumidores e de auto-ajuda, a enumeração na América Latina – onde também é corrente a designação de movimentos populares ou novos movimentos populares para diferenciar a sua base social da que é característica dos movimentos nos países centrais (a “nova classe média”) – é bastante mais heterogênea” (pág. 222)

⁷ Como destaca Fraser (2000), as lutas pelo reconhecimento ocorrem num cenário mundial de desigualdades materiais exacerbadas no que se refere à renda e ao patrimônio, às possibilidades de obter um trabalho assalariado, à educação, à saúde e ao tempo de ócio. Isso impõe uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento “que identifique e proponha unicamente aquelas versões da política cultural da diferença que se possa combinar de maneira coerente com uma política social da igualdade” (p.127).

desenvolvida, tanto em relação à sociedade salarial como às sociedades nacionais, dá lugar à construção (ou invenção) de novas identidades. A identidade é um produto da ação coletiva, na qual estão incluídos todos os substantivos coletivos ou plurais usados para descrever os participantes na ação coletiva. Sendo resultado da ação coletiva, a identidade coletiva nunca tem um significado fixo e acabado, redefine-se em múltiplos e contínuos processos de representação e reconhecimento. Por outra parte, a vulnerabilidade das identidades individuais, fruto do colapso das comunidades nacionais no processo de globalização, geram uma multiplicidade de identidades coletivas, um “estar com outros”, “fazer com outros”, constituída pelos sentimentos ou valores com relação a uma determinada parcela da população que reconhece experiências e atributos culturais comuns (Bauman, 2005; Sennett, 1988; Calhoun, 1999; Smith, 1998)⁸. Entretanto, para alguns autores, a identidade constitui um processo de articulação social frente ao amortecimento dos nacionalismos; para outros, como Bauman (2005), a identidade constitui um sucedâneo de comunidade⁹.

⁸Na prática social as identidades são objeto de representações mentais e de representações objetais. Pelas primeiras, se entende os atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem seus interesses e seus pressupostos. As representações objetais são coisas (emblemas, bandeiras, etc.) ou atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter dessas propriedades e de seus portadores (Bourdieu, 1998). Representar é fazer conhecer as coisas de maneira mediada pelos enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias (Chartier, 1996: 78). Isso significa romper a separação entre a representação e a realidade. Deve-se incluir no real a representação do real ou, mais precisamente, a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais. Na luta pela definição das identidades o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de *di-visão* que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso do sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e a identidade do grupo (Bourdieu, 1998; Silva, 1999). O ato que traz à existência a coisa nomeada não só depende do reconhecimento daquele que a possui, depende também do grau em que o discurso, que anuncia ao grupo sua identidade, está fundamentado na objetividade do grupo a que ele se dirige. Baseia-se no reconhecimento e na crença que lhe concedem os membros desse grupo assim como nas propriedades econômicas ou culturais que eles têm em comum, porque é somente em função de um princípio de pertencimento que pode aparecer a relação entre as propriedades (Chartier, 1996): “O poder sobre o grupo que se trata de trazer à existência enquanto grupo é, a um tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, portanto, uma visão única da sua identidade e, uma visão idêntica da sua unidade” (Bourdieu, 1998: 117).

⁹ Bauman (2005) destaca que “como ha observado recientemente Eric Hobsbawm, ‘la palabra *comunidad* nunca se ha usado de forma más indiscriminada y vacía que en las décadas en que las comunidades en sentido sociológico se hicieron difíciles de encontrar en la vida real’; Hobsbawm añade: ‘hombres y mujeres buscan grupos a los que pertenecer, de forma cierta y para siempre, en un mundo en que todo lo demás cambia y se desplaza, en el que nada más es seguro’. Jack Young aportó una glosa sucinta y penetrante a la observación y comentario de Hobsbawm: ‘La identidad se inventa justo cuando se colapsa la comunidad’” (p. 22). Na leitura de Bauman, não é possível alcançar nenhuma das duas (comunidade ou identidade) num mundo privatizado e individualizado,

Surtem as definições dos particularismos, das diferenças, frente ao falso universalismo sustentado pelo liberalismo como suporte da cidadania. Santos (1997) ressalta que na tensão entre o *demos* e o *ethnos* se constroem novas/velhas identidades. A identificação entre ambos foi realizada pelo Estado nacional liberal até sua crise, o que traz consigo uma pergunta central: “quem sustenta a nova, ou renovada, tensão entre *demos* e *ethnos*?” e responde que é a cultura. Exemplos disso são as identidades contextuais concebidas como multiculturalidades, o renovado interesse das ciências sociais pela cultura e o fortalecimento interdisciplinar entre ciências sociais e humanidades. De fato, cresce a reivindicação da diferença cultural como alavanca para impulsionar a igualdade, abrindo-se o debate de uma nova dimensão da cidadania: a cultural (Reguillo Cruz, 2004). Uma discussão que se inscreve na extensão da crítica social na teoria política e filosófica é se o fundamento da sociedade contemporânea deve ser “o justo” ou “o bom”. Dessa dupla perspectiva, a prática política e o debate acadêmico, a democracia e a cidadania parecem ser os elementos ao redor dos quais se articulam as demandas por um mundo não só mais rico, mas também mais igualitário e mais justo (Dussel, 1995; Mouffe, 1999).

A cidadania que se manifesta nos movimentos sociais – assinala Ferreira (1993) –, “não condiz com as prescrições liberais da representatividade: todos têm o direito de manifestar diretamente suas exigências, seu descontentamento, seu repúdio” e “se em alguns casos eles reclamam o pronunciamento direto do Estado, em outros exigem que o Estado se recolha, fique fora das lutas que devem ser resolvidas no âmbito da sociedade civil” (p.184). Nessas duas últimas décadas assistimos ao reconhecimento dos movimentos que significam um avanço que pode mudar as regras do jogo político nas sociedades capitalistas, fortalecendo a sociedade civil em suas formas organizativas e produzindo certa desestabilização da ordem instituída e novas formas de sociabilidade e subjetividade (Ferreira, 1993; Merklen, 2005; Santos, 1997).

El cambio de paradigma en el análisis de los movimientos sociales se produjo cuando fue posible ver en ellos algo más: no solamente nuevas formas de hacer política sino nuevas formas de sociabilidad y cambios en los patrones de organización social (Evers, 1985). (...) Se trataba de movimientos heterogéneos y

em rápido processo de globalização mais, em razão disso, é possível imaginá-las como um refugio de tranquilidade e confiança.

diversos, en los que la lógica de la afirmación de la identidad colectiva en el plano simbólico se combinaba de manera diversa con los intereses y demandas de grupos específicos (Jelin, 1985). (...) Quizás lo que caracterizó al análisis latinoamericano fue que estos protagonistas privilegiados de la acción en la esfera pública traían simultáneamente "una nueva forma de hacer política" y las nuevas formas de sociabilidad y de subjetividad. Se trataba de una nueva manera de relacionar lo político y lo social, el mundo público y la vida privada, en la cual las prácticas sociales cotidianas se incluían junto a, y en directa interacción con, lo ideológico y lo institucional político. Como en múltiples otros casos en que se plantean nuevas cuestiones, la pregunta que surgía aquí era si se trataba de una "nueva realidad" o si la ciencia social había estado ciega a esa realidad por el peso de los paradigmas dominantes, que ponían el énfasis en los procesos económicos y en el sistema político (Jelin, 2003: 9-10).

O crescimento da participação dos movimentos sociais inicia uma fase de interação com a educação e, particularmente, com as práticas escolares. As novas formas de participação na vida social promovem a possibilidade de construção de uma escola para jovens e adultos que participe no desenvolvimento de uma cidadania plena, ultrapassando as necessidades de habilitação para o trabalho e procurando significados que incidam sobre as identidades culturais, a subjetividade e a participação na esfera pública (Sposito, 2000; Haddad, 2001; Sirvent, 2005).

Ao mesmo tempo, os debates contemporâneos também dão destaque ao fenômeno de permanente individualização frente à perda de referência coletiva, resultado do enfraquecimento das instituições modernas¹⁰. Dessa forma, o indivíduo é separado do coletivo que lhe serviu de fonte identitária na modernidade, centrada na concepção liberal do que tinha sido, até então, entendido como cidadania. A hegemonia do princípio do mercado “representa a revalidação social e política do ideário liberal e, conseqüentemente a revalorização da subjetividade em detrimento da cidadania” (Santos, 1997: 220). Por isso, na atual fase do capitalismo a origem dos processos de individualização é, por uma parte, produto da falta de políticas de reconhecimento dos diferentes coletivos e, por outra, fruto da perda de referência coletiva. Isso torna complexo para os diferentes grupos constituir-se num coletivo social e definir um espaço comum de intervenção na sociedade (Castel, 1997).

No entanto, é necessário enxergar as muitas iniciativas surgidas no processo de “desfiliação” – que prejudicaram particularmente os grupos das classes

¹⁰ Alguns autores assinalam que o atual é um período de retrocesso ou fim das identidades “fortes” e o ingresso a uma era na qual as identidades são mais efêmeras, mais centradas na subjetividade dos atores, com compromissos políticos e sociais mais parciais (Svampa, 2000: 21).

populares constituídos por casais jovens¹¹ –, produziram mudanças nos repertórios da ação coletiva, a maior parte desenvolvida no espaço local¹². Torna-se evidente que a sociedade argentina encontra-se em “movimento” se olharmos os múltiplos conflitos e lutas sociais que reivindicam direitos econômicos, sociais e culturais que mobiliza uma boa parte da população. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que essas experiências estabeleceram novas formas de sociabilidade, ainda que os diferentes grupos não consigam se constituir como sujeitos coletivos de mudança e se articular como estruturas representativas que ofereçam alternativas de governo (Rosales, 2001; Merklen, 2005).

Há diversas perspectivas construídas na distância entre os que afirmam a permanência de vínculos, ainda que de modo diferente que no passado, os que acreditam na estruturação de novos laços sociais e os que postulam o crescimento e predomínio do isolamento ou do processo de individualização. Alguns autores consideram que no declínio da ordem social do Estado nacional, a classe, a etnicidade, a família tradicional e a ética da realização pessoal (“a importância de ter uma vida própria em um mundo desordenado”), é a corrente mais poderosa da sociedade moderna (Beck, 2003).

Porém, para compreender esse processo de mudanças a fim de fazer avançar o debate, considero que é possível distinguir uma multiplicidade de relações que requerem a distinção e o registro de vários tipos de situações e, desse modo, identificar a presença de contatos (ou sua ausência), em áreas específicas de interação, em diferentes contextos de sociabilidade, e uma diversidade de tipos de contatos dos grupos de jovens:

Cuando los mapas geopolíticos del mundo se transforman, cuando los Estados nacionales parecen verse desbordados por un acelerado proceso de globalización y cuando la organización social de la tecnología parece haberse convertido en un eje central para la definición de los proyectos sociales de fin de siglo, la pregunta por

¹¹ Um estudo recente da mobilidade ocupacional na Argentina observa que os trabalhadores mais jovens – entre 15 e 30 anos de idade - são os que enfrentam a maior instabilidade no mercado de trabalho (Beccaria e Maurizio, 2003)

¹² Assim, as ocupações ilegais de terras a partir das quais se desenvolve um conjunto de organizações dos bairros (*asentamientos*), os bloqueios das estradas (*piquetes*), as revoltas populares para exigir a renúncia das autoridades provinciais do governo nacional (*estallidos*) e o saqueio de comércios em situações de crise econômica constituem o que é denominado como “um novo repertório de ação” das classes populares argentinas. As distintas manifestações evidenciam uma nova “politicidade” das classes populares, constituindo uma nova forma de política construída na tensão entre a “urgência” e o “projeto”, na relação das classes populares com as tradições políticas (Merklen, 2005: 50).

la conformación de las culturas juveniles adquiere una importancia fundamental, en tanto ellas son portadoras de las contradicciones constitutivas de unas sociedades en acelerados procesos de transformación. De qué manera los jóvenes están realizando la idea de nacionalidad, de qué maneras articulan sus microuniversos simbólicos con los procesos globales, de qué manera incorporan, reinterpretándolos, los sentidos culturales objetivados en instituciones, discursos productos, de qué manera sus prácticas revelan la tensión entre la tradición y el cambio social (Reguillo Cruz, 2004: 143).

O registro dos tipos de socialização e de sociabilidade que abarque tanto as relações pessoais, como as relações no mercado, as relações com o Estado e com distintas organizações, parece ser mais adequado e coerente com um olhar que procure considerar a relação entre as novas formas de sociabilidade e a inserção no processo de escolarização, no tecido da experiência social, dos grupos mais prejudicados pelas políticas de concentração das últimas décadas.

Nesse sentido, faz-se necessário lembrar – como assinala Passeron (1991) – que o conhecimento sociológico dos grupos e populações implicados nos processos de escolarização e suas transformações recentes é um dos problemas teórico-práticos abandonados ou pouco pesquisados¹³, na aplicação dos conhecimentos, proporcionados pelas diversas disciplinas às ciências da educação. Uma leitura compartilhada por Reguillo Cruz (2004) assinala que os estudos que abordam a problemática dos jovens reconhecem basicamente dois tipos de atores juvenis. De um lado, os jovens são considerados como “incorporados”, cujas práticas são analisadas através de sua inscrição no âmbito do trabalho, da escola, religioso ou de consumo cultural. E, por outro lado, os “alternativos” ou “dissidentes”, cujas práticas são analisadas a partir da sua não-incorporação aos esquemas da cultura dominante. Cruz ressalta que o interesse dos estudos concentra-se neste último grupo e que a produção que diz respeito aos “incorporados” tende a ser dispersa e escassa.

Por outra parte, Spósito (1997) ressalta que um estudo sobre a produção discente na Pós-Graduação em Educação no Brasil de 1980 a 1995, evidencia que a categoria aluno não possibilita uma aproximação mais global de suas práticas escolares, interesses e formas de sociabilidade. As investigações mais recentes recorrem a novas abordagens, incluindo aquelas que dizem respeito às formas

¹³ Diversos autores entendem que o estudo circunstanciado torna possível conhecer a multiplicidade de relações (ou sua ausência) dos grupos em situações de fragilidade social, pode dar conta de uma imagem mais concreta da configuração social (Murmis e Feldman, 2002; Merklen, 2005).

associativas e de expressão cultural dos segmentos juvenis, na medida em que, se acentua a crise da escola e sua capacidade de intervenção socializadora sobre a população em idade escolar. A compreensão da vida escolar estaria, assim, exigindo novos aportes da pesquisa, uma vez que, além da sua escassa capacidade de transmissão de conhecimentos e valores considerados legítimos pela sociedade, estaria emergindo no seu interior formas de sociabilidade juvenis não contempladas nas investigações. Por outro lado, seria preciso reconhecer que certa abertura da pesquisa em Educação às disciplinas constitutivas das Ciências Sociais (em especial a Sociologia) estaria fortalecida se esse campo do conhecimento tivesse reservado, em seus domínios, uma atenção aos fenômenos educativos e aos estudos sobre juventude.

Finalmente, quatro perspectivas analíticas recentes têm tentado avançar na compreensão do fenômeno adolescente e juvenil, segundo assinala Leon (2005). São elas: a) o das gerações e classes de idade, b) os estilos de vida juvenis, c) os ritos de passagem e as trajetórias de vida e d) novas condições juvenis. A primeira permite estabelecer aquelas regularidades que estariam configurando um tipo de estilo de vida, de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que faz os jovens diferentes de outros, mas também fortemente similares entre si. A seguinte perspectiva permite identificar estilos de vida especificamente juvenis que evidenciam as mudanças que estão experimentando estes sujeitos no âmbito da construção de suas identidades pessoais e coletivas. As novas tecnologias, por exemplo, induzem os jovens a novas experiências no processo de socialização.

Os ritos de passagem marcam as mudanças pelas diferentes fases da vida. Assim, o ingresso ao mundo do trabalho, a formação de uma família própria, a saída da família de origem e outros são assinalados como marcos para alcançar a “maturidade”. Porém, nas sociedades urbanas os momentos de passagem tornam-se cada vez mais difusos. A última perspectiva se refere ao fato de que a condição juvenil está ligada tanto à estrutura social como aos valores e a cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas. A situação social dos jovens remete a análise territorial e temporal concreta, experimentando e vivendo sua condição de jovens, em um espaço e um tempo determinados. Por outra parte, os estudos de trajetórias de vida, se dirigem às mudanças acontecidas nos processos de entrada na vida adulta, compreendendo a juventude como uma etapa de transição.

Orientar meu olhar para os jovens das camadas populares que, na contramão de tudo, permanecem nas instituições educativas torna indispensável uma perspectiva que procure compreender sua escolarização no conjunto de suas práticas sociais e culturais, outorgando centralidade às “práticas de sociabilidade fortemente territorializadas”. Uma procura que leva a pensar

“na pluralidade de agentes de socialização (e conseqüentemente na pluralidade de formas de *inculcação pedagógica*) concorrenciais quer em relação à família, quer em relação à escola. Pensamos particularmente nos grupos de amigos e no tipo de socialização informal que levam a cabo, subvertendo, com o seu forte investimento em práticas de sociabilidade fortemente territorializadas, as exigências curriculares e extra-curriculares do sistema formal de ensino (Teixeira Lopes, 1997: 29).

Hoje entre a família e a escola existe um conjunto complexo de dispositivos mediadores, entre eles os meios de comunicação, que permitem ao jovem o acesso simultâneo a distintos mundos possíveis. A permanência de uma atitude defensiva da escola e do sistema educativo – como ressalta Martín-Barbero (1998) – é uma forma de desconhecer os desafios que o sistema comunicativo impõe, já que ele significa o surgimento de *outra cultura*, entendida como outras maneiras de ver, de ler, de perceber e de representar.

O impacto das mudanças sociais e culturais no espaço escolar tornou visível a crise das referências coletivas onde se assentavam a escolarização, deixando exposta a crise de sentido da instituição escolar e, de modo geral, da forma escolar¹⁴ inspirada nos princípios da modernidade - como um espaço definido por fronteiras e limites. Assim, o processo de reformulação das lutas democráticas nos faz refletir acerca de uma série de questões vinculadas aos princípios e valores nos quais se apóia a socialização escolar. A concepção do sujeito, individual e

¹⁴ Alguns autores diferenciam *instituição escolar* e *forma escolar*: “a emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços - entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a constituição de um novo modo de socialização, um modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar um modo de socialização dominante de nossas formações sociais” (Vincent et al., 2001: 37-38). A perda de legitimidade da instituição escolar estaria acompanhada de uma progressiva “escolarização” ou “pedagogização” dos âmbitos de socialização e formação alheios ao sistema educativo formal. O processo expansivo das formas escolares atinge as agências educativas não escolares como as únicas formas possíveis e legítimas de configurar socialmente as atividades formativas (Vincent et al., 2001; Viñao, 2002).

coletivo, a quem está destinado o ensino, os conteúdos que são transmitidos, as pautas de regulação que ordenam e guiam a dinâmica institucional e, fundamentalmente, o papel que realizam a escolarização como processo e a escola como instituição da modernidade:

La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo. El discurso de la ciudadanía, por ejemplo, tenía poder performativo no porque necesariamente en la práctica se concretara el principio de igualdad entre los hombres sino porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de discurso, de valores, de principios, de prácticas. La eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participaran en la misma medida en la vida pública; ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó. La eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mide entonces en la correspondencia o la correlación estricta entre lo que dice o promete y lo que efectivamente sucede. La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social” (Duschatzky e Corea, 2005: 81-2).

A modernidade começou com a aspiração a um ator histórico ilimitado, que poderia assegurar a plenitude de uma ordem social perfeitamente instituída (seja através de um poder que unificara uma multiplicidade de vontades individuais dispersas, como na tradição liberal, seja a de uma classe universal que assegurara um sistema transparente e racional das relações sociais, como na tradição marxista). Na modernidade o universalismo significou que todos os agentes deveriam superar qualquer particularidade para constituir uma sociedade reconciliada com ela mesma (Laclau, 1996). A escola funcionou durante muito tempo como um micro-Estado, como aquilo que foi classicamente nomeado como uma instituição, no interior da qual um governo central era exercido. Nessa perspectiva, a legitimidade da instituição escolar, do educador e do processo educativo sustentava-se numa delegação de funções referida a uma entidade maior, a sociedade nacional (Peralva, 1997). A herança do iluminismo fomentou uma escolarização que devia permitir às novas gerações despojar-se do familiar, do local, do particular, para incorporar-se ao espaço maior do nacional, imaginado como uma expressão particular do mundo civilizado.

Nos sistemas educativos modernos, a *cultura escolar*, em particular, está constituída por um conjunto de idéias, princípios, normas, critérios de excelência,

rituais, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos), sedimentadas ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogo e compartilhadas por seus atores nas instituições educativas. Falar de cultura escolar significa falar de um *ethos* próprio da instituição escolar, que se constrói historicamente¹⁵ e nos faz questionar a idéia de que a escola, ao inscrever os princípios universais nos sujeitos, forma “atores sociais integrados e sujeitos autônomos e críticos, cidadãos racionais e ‘livres’” (Dubet e Martuccelli, 1998: 11-2). Essa idéia identificava a socialização à formação de atores sociais, e a subjetivação à formação de sujeitos autônomos o que, aparentemente, assegurava a integração da sociedade e a promoção do indivíduo.

Na presente etapa histórica, diversas tendências debilitam os fundamentos da instituição escolar, assim como de outras instituições modernas. O aprofundamento da complexidade da vida nas grandes metrópoles e nos bairros e cidades próximas a sua influência torna evidente as grandes contradições urbanas e mostra com clareza os efeitos do processo de globalização. Por outra parte, o estado de permanente precariedade e insegurança social que produz incerteza a respeito do futuro e um forte sentimento de “não controlar o presente” ou de “perda do domínio do presente”, se inscreve num modo de dominação novo. O princípio estratégico da “desregulamentação”, posto em prática pelos grupos que exercem poder, significa, principalmente, que já não têm interesse em regular os outros, dado que a mesma situação de insegurança obriga à disciplina, à submissão a uma condição de que “não há alternativa” (Bourdieu, 1998; Bauman, 2005). Além disso, o fato de que múltiplos grupos enfatizem sua particularidade significa que nenhuma das lutas pode realizar, por si mesma, uma ordem comunitária. Essa particularidade não pode ser construída através de uma pura “política da diferença”, tem que apelar a princípios universais. A questão que se apresenta é: até que ponto essa universalidade é a mesma que a universalidade da modernidade? Ou, em que medida a plenitude da ordem social experimenta uma radical mutação, que – mantendo a dupla referência ao universal e ao particular - transforma profundamente a lógica da sua articulação (Laclau, 1996)?

¹⁵ Um debate sobre esta questão encontra-se, entre outros, nos seguintes autores: Forquin, 1993; Candau, 2000; Silva, 2000; Vincent et al., 2001; Viñao, 2002.

Neste sentido, as transformações culturais das últimas décadas “introduziram um deslocamento substantivo nas condições de produção de um modelo de ordem, condições que cessam ao que tudo indica, de ser sócio-centradas para se tornarem centradas no indivíduo e orientadas para a sua constituição enquanto sujeito pessoal e autônomo” (Peralva, 1997: 13). Assim, observa-se um desencontro entre categorias que pertencem à esfera das representações ou modelos orientadores das práticas e, as categorias que pertencem à esfera das práticas, elas próprias geradoras de modelos novos, os quais, no entanto, estão hoje insuficientemente constituídos e legitimados (Martucelli *apud* Peralva, 1995).

Existe hoje algum consenso a respeito do debilitamento – percebido como ausência de conseqüências ou de efeitos – do processo de escolarização em relação às transformações culturais que, há mais de três décadas, introduziram um deslocamento substantivo nas condições de produção dos modelos de ordem. Esta perspectiva tem levado a formulação de que o agente “super-socializado” está sendo deslocado pela idéia oposta, a de um indivíduo “sub-socializado”. A velha idéia do sujeito disciplinado pela família, pela escola e pela Igreja está sendo substituída pela idéia de um sujeito anômico contemporâneo, fonte e explicação de toda a desordem (Tenti Fanfani, 2002).

A resistência das instituições, por exemplo, é a expressão da distância entre as velhas representações e as situações atuais, as quais não se deixam nomear por essas representações. A resistência pode ser um obstáculo porque impede que uma subjetividade seja alterada para poder enunciar-se nas novas condições. A posição que resiste, persiste em imaginar um aluno ou aluna que já não existe: obediente, capaz de postergações, em condições de prever e antecipar, disponível para receber alguma coisa do adulto. É assim que, quando se produz o enfrentamento com uma subjetividade que contradiz estas expectativas, a pensamos como um desvalor ou como uma expressão de violência¹⁶ (Duschatzky e Corea, 2005).

¹⁶ A violência, considerada a partir do ponto de vista da ordem, isto é, da capacidade de constituir mecanismos de regulação das práticas, expressa o descompasso entre esses dois momentos: de um lado, uma ordem sócio-centrada, o momento de uma ordem que envelheceu; de outro, o momento de uma nova ordem emergente, centrada no indivíduo, excessivamente prematura e insuficientemente constituída, incapaz de afirmar sua própria hegemonia enquanto modelo (Peralva, 1997).

Assim, hoje a escola perdeu boa parte de sua eficácia simbólica, de sua autoridade simbólica e fala-se da “desfiliação escolar”, ao mesmo tempo em que se fala também de novas configurações das infâncias e juventudes, o que também significa que os destinatários da imposição escolar são outros, particularmente nos grandes centros urbanos, fragmentados e heterogêneos. Um processo no qual a instituição escolar desconhece os seus destinatários e os destinatários desconhecem à instituição. No caso da Argentina, por exemplo, ainda temos a tarefa de conhecer em profundidade e pensar nos efeitos práticos da experiência social e escolar dos adolescentes e jovens das camadas populares, uma experiência também perpassada pelas identidades dos bairros, das periferias urbanas, étnicas, de gênero, políticas, etc. A complexa experiência da fragmentação social.

A instituição escolar pretendeu durante muito tempo constituir-se num elemento fundamental da construção das identidades juvenis. Mas – como assinalam Duschatzky e Corea (2005) – a diferença fundamental entre os adolescentes e jovens de ontem e de hoje, é que os primeiros “deixavam-se” educar, instituir, moldar pela instituição escolar. O respeito pela autoridade, a disposição para a obediência, a submissão, o desejo de progresso, a capacidade de adquirir normas básicas de interação social, estruturavam a matriz básica da educabilidade sobre a qual a escola exercia sua tarefa formadora e podia fazê-lo com o acompanhamento da família. Esta cena da vida moderna vai-se diluindo. Grandes grupos de meninos e meninas – sejam crianças, adolescentes ou jovens – não só manifestam a ausência dessa matriz básica e apresentam uma forte resistência a deixar-se moldar por ela; como também são a expressão da incomunicabilidade profunda ou da crise de comunicação entre a escola e a família face à debilidade do Estado. Se os meninos e os jovens já não são o que foram, na perspectiva da subjetividade, isso se deve, em boa parte, a que as condições institucionais que fizeram possível tais tipos subjetivos hoje perderam eficácia.

Cabe ressaltar também que, ao mesmo tempo em que se acentuou a massificação do sistema de ensino e que o mercado de trabalho se segmentou em áreas periféricas e precárias, observam-se “consequências assinaláveis na interiorização dos futuros possíveis e nos mecanismos de socialização por antecipação que estruturam as *práticas culturais* no espaço escolar” (Teixeira

Lopes, 1997: 29). Os “novos jovens”, quaisquer que sejam suas posições sócio-culturais e econômicas, procuram alcançar um presente mais satisfatório porque, como foi sugerida, a incerteza profunda do presente dilui as possibilidades de futuro. A escola não pode mais se justificar pelas suas promessas para o futuro, no contexto geral de incerteza, mas está obrigada a responder pelo presente que oferece a suas alunas e seus alunos. O presente é onipresente e realiza-se no tempo-espaço permanente de conexão que oferecem as novas tecnologias de informação e comunicação. A generalização da demanda de contenção social feita à escola (que assume significados distintos nas diferentes camadas sociais) traduz esta valorização do presente que, além disso, é claramente enxergada pelo mercado. Às vezes, o que os jovens querem é receber afeto e ser ouvidos, ou ainda, querem um tratamento bom e um grupo de pares que os satisfaça; por seu turno, a sociedade demanda um conjunto de atividades que ocupem o tempo dos jovens, etc. Essa valorização do presente está atravessada pelas hipóteses de futuro que cada grupo abriga, de modo que o presente não está desprovido de uma projeção do futuro, mas, em geral, não se observa uma vontade de sacrificar o bem-estar presente em função de um futuro promissor (Tiramonti, 2004).

Contudo, a escola não só desconhece as novas culturas juvenis. Da mesma forma, dificilmente acredita que ela mesma seja parte da problemática das culturas juvenis e muito menos um dos muitos fatores promotores da sua configuração. Porém, as culturas juvenis, que fazem referência ao conjunto heterogêneo de expressões e práticas sócio-culturais juvenis, tornam-se cada vez mais visíveis no espaço social (Reguillo Cruz, 2004). Portanto,

penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, a cultura da escola e as culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação (Candau, 1998: 23).

De fato, a ruptura na relação entre escolarização e juventude vai se aprofundando tanto nos países periféricos como nos países centrais. Assim, por exemplo, o problema da saída dos jovens da escola é visível nas manchetes de revistas e jornais tanto da Argentina, Brasil como no México. Na província de Buenos Aires (AR) a taxa de deserção ao início do ensino médio aumentou nos

últimos anos de 16% em 2003, passando a 19,5% em 2004 chegando a 22,8% em 2005. Os discursos oficiais assinalam três argumentos centrais para explicar esta situação: os altos níveis de pobreza dos estudantes; a incorporação muito cedo ao mercado de trabalho informal para contribuir com a renda familiar e ao fracasso da oferta educativa a partir da reforma educativa de 1995¹⁷. A média geral de abandono no ensino secundário é dos 18%, significando que quase 89 mil dos jovens entre 14 e 18 anos abandonaram as escolas estatais marcando o fracasso da reforma educativa argentina dos anos 90.

Em abril de 1993 havia sido sancionada a nova Lei Federal de Educação N.º 24.195, que instituiria um novo papel para o Estado nacional, logo após o processo de transferência dos serviços educativos concluído em 1992. Modificou a estrutura do sistema educativo, incrementando de sete para dez anos a escolaridade obrigatória. Abrange a obrigatoriedade no nível inicial, para os cinco anos de idade, e nove anos de Educação Geral Básica, que é dividida em três ciclos de três anos de duração cada um. A escola secundária que tinha cinco ou seis anos de duração mudou sua estrutura. Os dois primeiros anos formaram o terceiro ciclo da Educação Básica e os restantes três anos de escolaridade passaram a formar um ciclo denominado Polimodal. A reforma proposta incrementava a dez os anos de escola obrigatória¹⁸ na perspectiva de elevar as taxas de escolaridade.

No Brasil, mesmo que a educação continue registrando os maiores avanços, os dados para o ano 2002 assinalavam que 17,1 milhões (51%) de jovens entre 15 e 24 anos estavam fora da escola e, destes, 11 milhões (66%) não concluíram o ensino médio. Cerca de 4,5 milhões (20%) de jovens de 18 a 24 anos ainda freqüentavam a escola básica¹⁹. Há um grande atraso no fluxo escolar dos estudantes brasileiros. Em 2003, no Brasil, 20,4% dos estudantes de 18 a 24 anos de idade ainda cursavam o ensino fundamental e quase 42% ainda estavam no

¹⁷ Algumas manchetes dos jornais argentinos dos últimos anos servem como exemplo: “Pobres en vías de extinción en la secundaria” Página/12, Bs As, 18/03/2002; “Escuelas públicas de aulas vacías” Página/12, Bs As, 04/06/2003; “Sigue creciendo la deserción en el Polimodal bonaerense”. Clarín, Bs As, 27/04/2006.

¹⁸ A província de Buenos Aires instituiu, a partir do ano 2004, a Escola Secundária Básica (ESB) como ante-sala do Polimodal, abrangendo o 7º, 8º e 9º anos da Educação Geral Básica (EGB) que se unificaram aos últimos três anos do Polimodal. Ao nível federal está em elaboração uma nova lei de educação que substitua a fora aprovada na década de 1990.

¹⁹ Fonte: IBGE. PNAD. 2002. Não inclui a área rural dos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Roraima e Rondônia. <http://www.ibge.gov.br/>

ensino médio. No Nordeste, quase 80% dos jovens nessa faixa etária estavam defasados (34% no fundamental e 44% no médio). Mesmo no ensino fundamental, obrigatório, a defasagem idade-série é bastante elevada, chegando a 64% dos estudantes de 14 anos de idade (no Nordeste, atinge quase 82% contra um pouco mais de 50% no Sudeste)²⁰. O índice de evasão escolar nos jovens de 15 a 19 anos na América Latina alcança à taxa de um aluno a cada 28 segundos. Segundo a Fundação Lemann, o cálculo foi feito com base em dados da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) para 14 países, como Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Venezuela, entre outros. Segundo esses dados, a taxa de evasão escolar no Brasil é maior que a média da América Latina. No Brasil, 31,4 jovens largam a escola a cada uma hora²¹.

No México a média nacional de fracassos no bacharelado é de 50 % e 60 %. Mas a situação piora se consideramos os alunos que diretamente não ingressam no ensino médio. De cada 100 jovens de 15 a 18 anos que ingressam ao ensino médio, quase a metade termina a escola. Entretanto 44 de cada 100 jovens mexicanos não sabem ler ou têm dificuldades na leitura, segundo os resultados do PISA. No Estado do México, as maiores taxas de analfabetismo e os níveis mais baixos de escolaridade encontram-se entre os jovens com idades de 15 a 19 anos. Uma situação que faz com que as famílias com menos recursos não inscrevam seus filhos na escola – principalmente aos homens - já que preferem que seus filhos trabalhem e contribuam no orçamento familiar (Pieck Gochicoa, 2000).

Outra evidência desta grave da crise foi a capacidade do movimento estudantil chileno de mobilizar cerca de 700.000 jovens que cursam o ensino médio, para clamar pelas ruas das principais cidades do país, durante quase um mês, por uma reforma profunda do sistema educativo²².

Por outra parte, a revista *Time*²³ assinalava que os Estados Unidos pode-se converter numa “nação de fracassados” referindo-se ao informe de Paul Barton²⁴

²⁰ Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE 2003. Ano 2004. <http://www.ibge.gov.br/>

²¹ “Escolas latino-americanas perdem um aluno a cada 28 segundos, diz fundação”. Fabiana Futema. Folha Online, 23/06/2006. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18744.shtml>

²² “Quiénes son los ‘pingüinos’ que colocaron en jaque a Bachelet”. Diario Perfil, Buenos Aires, 04/06/2006, pág. 31. “Internet es el arma con la que los chicos chilenos golpean al gobierno de Bachelet”. Diario Perfil, Buenos Aires, 11/06/2006, pág. 26. “El Mayo a la chilena”. Jorge Castro, diario Perfil, 11/06/2006, pág. 31.

²³ “A dropout nation” é a manchete da nota de capa da edição da revista Time, 17 de abril de 2006.

²⁴ “One-Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities Policy”. Information Center, Educational Testing Service, February 2005.

que demonstra a seriedade da situação de não finalização da educação média, o que comprova a persistência de uma tendência iniciada na década dos 90. O informe assinala que a média de saída da escola em todo o país já chega aos 30 %. Ademais, para alguns grupos étnicos os dados são muito piores, elevando essa taxa para quase 50%. Em outras palavras, no nível nacional de cada 100 que ingressam no ensino médio, 30 o abandonam e, para a população de latinos, negros e índios americanos, a cifra ascende para cerca de 50. Mesmo quando o informe descreve a existência de algumas experiências que tiveram êxito destaca a diminuição de ações orientadas a oferecer aos jovens uma segunda oportunidade para se graduar.

Assim, a conjunção de múltiplos processos provoca o distanciamento entre a escola e os jovens nos países latino-americanos e em muitos países centrais. Muito frequentemente, como ressalta Abramo (2006), as professoras e os professores oferecem explicações psicologistas e o recurso à “teoria da vinculação”, enfatizando o caráter instável e fragmentário das famílias como causas tanto do fracasso como da indisciplina escolar e dos “problemas de conduta”. Também ressaltam a debilidade ou a inexistência de um suporte cultural (cultura legítima) considerada como uma *conditio sine qua non* para a incorporação da cultura escolar. Enquanto isso os resultados das pesquisas continuam a ressaltar que as práticas culturais, tanto dos grupos familiares como dos grupos juvenis, são muito distantes e até opostas à escola, tornando-se um obstáculo para a aquisição da cultura escolar.

O conhecimento disponível - ressalta Duru-Bellat (2005) - permite afirmar que o contexto “faz diferença” e que uma boa aprendizagem muda segundo os professores, as escolas etc., e também quando as famílias procuram conseguir para seus filhos as melhores condições de ensino. Isso significa que as desigualdades sociais também resultam de contextos de qualidade desigual. Porém, os efeitos do contexto tornam mais rígidas as desigualdades sociais enquanto que os alunos que provêm de frações mais privilegiadas se beneficiam de contextos mais eficazes ou menos seletivos; no entanto, essas características se acentuam a partir da expectativa positiva que os professores têm de seus alunos. No entanto, é muito difícil separar quais os benefícios que são resultados do ambiente social e quais do contexto de escolarização. Assim, a responsabilidade do meio social sobre o êxito e a trajetória escolar é, em grande parte, indireta, se considerarmos o ingresso a

um contexto escolar de qualidade desigual. Junto a isso, as famílias lutam com possibilidades desiguais para se apropriar de melhores oportunidades escolares e, desse modo, posicionar os seus filhos numa melhor situação em relação àqueles com os que deverá competir no ingresso nos melhores cursos que dão acesso às melhores posições sociais. Desse modo, se compreende que certo avanço na democratização da educação não teria impacto no processo de reprodução social, já que o papel da escola está limitado pelos fatores estruturais (Dubet e Duru – Bellat, 2000; Dubet, 2005).

O quadro esboçado até aqui demonstra a urgência de se refletir e aprofundar no conhecimento da relação entre cidadania, escolarização e jovens das camadas populares. Dentro da complexidade do problema é possível observar o lugar central que têm as relações entre escola e culturas, o que significa insistir na compreensão da relação entre a diversidade de modos de ser jovem (Dayrell, 2005), a cultura escolar e a cultura da escola, no cenário de uma profunda mudança social e cultural. Nesse sentido, o caminho do estudo das formas de sociabilidade nas práticas dos jovens está perpassado pela idéia de que elas devem ser vistas como “metáforas da mudança social” (Reguillo Cruz, 2004) nos limites entre a inserção e a exclusão. Como assinala Svampa (2005),

los jóvenes de sectores populares aparecen como la ilustración más acabada de un conjunto de procesos: por una parte, devienen los destinatarios privilegiados del nuevo modelo de relaciones laborales (más flexibles, con pocos vestigios de un pasado de integración social y laboral); por otra parte, aparecen como la expresión por antonomasia de la “población sobrante” (la clase peligrosa). Entre estos dos polos que definen tanto el límite de la inserción como el horizonte de la exclusión, se van configurando los nuevos marcos de referencia de las conductas juveniles (...) (p. 181)²⁵.

Dentre as questões que envolvem as diferentes formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares, situa-se o interesse principal da minha pesquisa focando aqueles que perseveravam em manter sua inserção no mundo escolar. O foco principal das investigações desenvolvidas no auge do modelo neoliberal tentava explicar a multiplicidade de processos que contribuía para manter os jovens dos subúrbios fora do sistema escolar, particularmente do ensino médio. Mas, quais as condições que tornava possível para alguns grupos de jovens das

²⁵ Uma análise aprofundada da tensão que configura a juventude dos subúrbios pobres encontra-se em Zalar e Alvito (1999), Castel (2004), Wacquant (2000; 2001) e Merklen (2005).

camadas populares manterem ou, às vezes, forcarem os “limites da inserção”? Quais as formas de sociabilidade desenvolvidas na família, nos grupos de pares e em relação às novas tecnologias de informação e comunicação que poderiam incidir na permanência no sistema escolar? O caminho da pesquisa procura contribuir para o conhecimento da relação entre as e os jovens das camadas populares que continuam sua educação escolar no sistema de adultos, num cenário fortemente desagregador e de ruptura dos laços sociais. Isso também inclui perguntar pelo reverso desse processo, ou seja, pelos desafios que os grupos de alunos e alunas jovens que voltam aos estudos no nível de adultos do sistema escolar, trazem para as instituições educativas.

Meu interesse principal é revelar, na dimensão das formas e dos espaços de sociabilidade, aquelas questões que ligam as práticas de escolarização às culturas juvenis e que expressam e explicam os diferentes caminhos que transitam alguns grupos de jovens das camadas populares em relação à escola.

O presente estudo encontra-se organizado em cinco capítulos e umas breves considerações finais. No Capítulo 1, *Cidadania e escolarização de jovens das camadas populares*, resenho as principais questões ao redor do tema dos jovens, suas práticas culturais e a relação com a escola surgidas das pesquisas feitas na Argentina e América Latina durante a última década.

No Capítulo 2, *Escolarização e formas de sociabilidade*, apresento o problema a partir dos dados de escolarização dos jovens na Argentina e o contexto social e cultural no qual se inscreve o debate da sociabilidade nos jovens. Delimito as categorias e as perspectivas que o constituem e suas principais tensões e justifico a necessidade de centrar o estudo na educação de jovens e adultos. Num primeiro momento, tomo distância das formas tradicionais de sociabilidade, à luz do processo de transformações produzidas em todas as dimensões da vida dos jovens. Propus-me a examinar o impacto social das mudanças nas configurações familiares e nos grupos de pares (amizades, colegas, vizinhos). As diversas relações sociais que estabelecem os jovens estão atravessadas pelas novas tecnologias de comunicação e da informação, um fenômeno que tem cada vez mais incidência na configuração das *novas juventudes* das camadas populares. Especialmente, faço referência a *Internet* e aos serviços ligados a rede global (correio eletrônico, bate-papo, conversação on-line, jogos em rede etc.) e à

telefonia celular. Finalmente, delimito as principais questões que formam parte do problema e guiarão o trabalho de campo.

No Capítulo 3, *Voltando à escola*, justifico e descrevo as características do território escolhido, a abordagem metodológica e desenho e aplicação das ferramentas. Analiso os resultados das observações e questionários. A primeira parte da pesquisa de campo teve uma etapa inicial na qual fiz uma primeira revisão da literatura, levantamento documental e coleta de dados estatísticos nacionais e provinciais, das faixas da população objeto desse estudo. Examinei também a evolução histórica e as características sócio-culturais e econômicas da localidade escolhida para o estudo, a cidade de Ensenada (província de Buenos Aires, Argentina). Nesse período, dei forma definitiva a um questionário exploratório que foi aplicado a um grupo de jovens que assistem à escola de adultos tanto do ensino básico como médio. Um instrumento que teve como finalidade traçar um perfil dos grupos de jovens mais desprovidos de recursos dentro do sistema escolar. Exponho uma primeira leitura deste conjunto de resultados que deram sustento às entrevistas em profundidade.

No Capítulo 4, *Elucidações juvenis*, desenvolvo uma análise do conteúdo das entrevistas que favoreceram a abordagem em profundidade das práticas de sociabilidade dos jovens e sua relação com a escolarização. Um conjunto de vinte e quatro entrevistas realizadas tanto com mulheres como com homens permitiram compreender as relações de sociabilidade em diferentes dimensões da vida do dia a dia. Isto favoreceu o contraste das hipóteses construídas a partir do problema apresentado e das que surgiram do exame dos resultados do questionário aplicado na fase exploratória do trabalho de campo.

No Capítulo 5, *Novas juventudes e escolarização*, resumo as principais conclusões da pesquisa, identificando as contribuições e reflexões que favorecem uma aproximação ao conhecimento das práticas sociais e culturais dos jovens em relação aos processos de escolarização.

Finalmente, nas *Considerações finais*, desenvolvo algumas reflexões relacionando os desafios que apresenta a escolarização das camadas populares com as perspectivas de justiça e reconhecimento nas sociedades contemporâneas.