

Capítulo 2

Escolarização e formas de sociabilidade

“Pero discutir un concepto sociológico no es lo mismo que entablar una discusión filosófica, puesto que en la evaluación teórica de los conceptos nos vemos llevados a tomar en cuenta las propiedades inherentes a los diferentes contextos de uso, y por ende a integrar el hecho de que un concepto sociológico tiene vocación de constituir una herramienta frente a materiales empíricos”
(Philippe Corcuff, 2005:124)

A profundidade da desigualdade social e a progressiva emergência das diferenças culturais mostram-se evidentes na crescente presença de conflitos e protestos que atravessam os países da América Latina. As demandas sociais desenvolvem-se na progressiva deterioração das condições de vida; uma delas é a crescente impossibilidade de vasta parcela da população completar a escolarização obrigatória e, sobretudo, o ensino médio. Segundo o censo populacional de 2001, 479.000 jovens entre 13 e 17 anos de toda Argentina não estavam freqüentando a escola; a maior parte deles havia freqüentado anteriormente, mas abandonaram-na. Somente a metade dos adolescentes que começou o nível médio conseguiu concluir o último ano no tempo considerado “ideal” para percorrê-lo (cinco anos). O restante repete, abandona ou deixa os estudos por alguns anos e os retomam posteriormente em outras modalidades educativas (educação de adultos, cursos noturnos, modalidade a distância). Os repetentes no terceiro ciclo da educação básica (EGB 3) representam 9,7% e a defasagem de idade é de 32,5%, concentrando esses primeiros anos do ciclo os valores mais problemáticos para esses indicadores¹.

Outros estudos, também, destacam que, em meados da década de 1990, 2.235.544 adolescentes e jovens (61%), deixaram de estudar sem terem completado a escola secundária (Sirvent, 1996; Sirvent e Llosa, 1998; Rodríguez,

¹ O conjunto de dados mencionados correspondem à DINIECE, Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, anos 2000-01, últimos publicados.

1996; Llosa et al., 2001)². Esse dado foi confirmado por outro estudo publicado em fevereiro de 2003 pela IIPMV/CTERA³, também a partir dos resultados do Censo Nacional de 2001, que assinala que à população de 15 anos e mais sem instrução, 767.027 pessoas, se agrega a população com educação básica incompleta, o que representa cerca de 3.695.830 habitantes, num total de 4.462.857. São quase quatro milhões e meio de pessoas que não completaram a escola primária, dado que assinala que a escolarização de todos é um direito não garantido.

Argentina

População de 15 anos ou mais que freqüentou, mas já não freqüenta a escola.
Máximo nível de educação alcançado. Ano 2001

Población total de 15 años o más	Asistió a algún establecimiento educacional									
	Total que asistió pero ya no asiste	No aprobó ningún grado	Máximo nivel de instrucción alcanzado							
			Primario		Secundario		Superior no universitario		Superior universitario	
		Incompl.	Completo	Incompl.	Completo	Incompl.	Completo	Incompl.	Completo	
22,824,131	20,061,100	33,469	3,300,781	6,718,755	3,127,038	3,581,146	318,455	1,129,038	710,267	1,142,151
	100.00%	0.17%	16.45%	33.49%	15.59%	17.85%	1.59%	5.63%	3.54%	5.69%

Fonte: Elaboración del IIPMV-CTERA en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC.

² Como assinalam Sirvent e Llosa (1998), “los datos analizados hasta el momento en esta investigación muestran la situación de profunda pobreza educativa en la que se halla el 75% de la población económicamente activa de 15 años y más que asistió y ya no asiste más a la escuela. Son 14.215.591 ciudadanos argentinos (según Censo 1991), jóvenes y adultos que están condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica. (...) Para todo el país asciende a un 77% (2.387.626 personas en términos absolutos) la cantidad de jóvenes de 15 a 24 años que ya no asiste más a la escuela y que están en situación de riesgo educativo” (pág. 79-80). También os dados do Censo de 1991 deixam em evidência que “en la población de 15 años y más, que ya hoy no asiste a la escuela, un 59,6% sólo alcanzó el nivel primario de educación, de ellos, sólo la mitad aproximadamente en forma completa” y, “un 29% llega al secundario, pero más de la mitad se queda a mitad de camino abandonando el nivel medio entre primero y segundo año” (Sirvent, 1996: 66).

³ O informe, produzido a partir dos dados do *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001* do Instituto Nacional de Estadística e Censo, foi elaborado por uma equipe de pesquisadores do Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte da Secretaría de Educación de CTERA com a coordenação de Silvia Andrea Vázquez e integrado por María José Vázquez, María Dolores Abal Medina, Juan Balduzzi e Deolidia Martínez. A informação básica tem como fonte o “Informe sobre la situación de la educación en la Argentina 1991-2001” realizado em dezembro de 2003 por esse Instituto.

No que diz respeito ao nível médio, no ano 2003, pelo segundo ano consecutivo, põe-se em evidência uma diminuição da matrícula inicial no nível médio e Polimodal, que caiu em 23.000 alunos e alunas entre 2001 e 2003, uma redução de quase 4%. Isso – ressalta o documento – significa uma quebra da tendência histórica à expansão do ensino médio. É importante assinalar que, nesse caso, a situação inicial é que somente assiste à escola ao redor de 70% dos jovens que cumprem as condições para ingressar ao ensino médio. Contudo, faz-se necessário incorporar muito mais alunos e alunas se o objetivo é avançar na democratização do acesso à educação. Mas, em vez de aumentar, a matrícula está diminuindo.

Segundo o próprio Ministério da Educação da província de Buenos Aires ⁴, a quantidade de alunos e alunas que abandonam o Polimodal está aumentando, a cada ano, chegando a 11,7% da matrícula em 2002 (92.905 alunos e alunas). De forma semelhante ao que ocorre na educação básica, a maioria não volta à escola no ano seguinte. Assim, quase 70% de jovens abandonam a escola definitivamente, quer dizer, cerca de 64.000 jovens abandonaram a escola no ano 2002. O informe conclui que, entre EGB e Polimodal, segundo dados oficiais, temos pelo menos 120.000 adolescentes e jovens que a cada ano deixam definitivamente a escola e muitos outros que tentam continuar estudando, ainda que com grandes dificuldades.

Um informe similar apresentado no ano 2004, oferece dados do aprofundamento da exclusão escolar, assinalando que 61% dos adolescentes e jovens haviam tido que deixar de estudar sem terem conseguido completar a escola secundária⁵, pondo em evidência as graves conseqüências na deterioração das condições estruturais de vida.

No caso específico da província de Buenos Aires, os dados da escolarização de jovens e adultos produzidos pelo informe do IIPMV/CTERA (2004) evidenciam que, os que não conseguem completar o ensino médio duplicam em quantidade em relação àqueles que conseguem finalizar os estudos.

⁴ Direção Geral de Cultura e Educação (DGCyE) do governo da Província de Buenos Aires.

Provincia de Buenos Aires
 População de 15 anos ou mais por máximo nível de instrução alcançado.
 Valores absolutos e percentagens. Ano 2001⁶

Población de 15 años o más	Sin instrucción		Primario				Secundario			
			Incompleto		Completo		Incompleto		Completo	
Buenos Aires	%	Totales	%	vs. Absolutos	%	vs. Absolutos	%	vs. Absolutos	%	vs. Absolutos
10.148.270	3,21	326.033	12,40	1.258.417	31,32	3.178.842	21,84	2.216.132	16,40	1.663.954

Fuente: Elaboración del IIPMV-CTERA en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001. INDEC.

Assim, observa-se que uma parte dos jovens continua na tentativa de finalizar seus estudos deslocando-se para as escolas de adultos, situação que elevou a matrícula total de adultos de 265.064 alunos e alunas, para todo o país, em 1994, para 613.194 em 2003. Esse processo colocou na agenda as questões associadas ao que tradicionalmente entendia-se como “fracasso escolar”, uma questão que se encontra em direta relação com o aprimoramento e a consolidação dos dispositivos de seleção escolar. Os adolescentes e jovens sem possibilidades de continuar seus estudos nos espaços e tempos estabelecidos pelo sistema educativo, são nomeados em termos de repetência, distorção série-idade, atraso, risco ou deserção nos discursos das políticas educativas. O alcance de cada um deles foi-se definindo em concordância com os parâmetros e condições do que é aceito como escolarização “normal”, geralmente centrada nos anos de escolarização e nos tempos da sua realização.

Numa primeira leitura, esses dados pareciam me revelar que, ainda sob condições adversas, uma parte da população de jovens continuava exercendo seu

⁵ Documento “Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas: descripción de necesidades históricas agravadas por la profundización de la desigualdad y la exclusión”. IIPMV-CTERA. Buenos Aires, Febrero 2004.

⁶ Nota: a população que diz que frequenta ou frequentou os níveis educativos e/ou anos pertencentes à estrutura educativa correspondente à Lei Federal de Educação foi nomeada ao nível e/ou ano equivalente da velha estrutura educativa. Neste sentido cabe aclarar que o nível de ensino fundamental equivale às séries de 1º a 7º da Educação Geral Básica e o nível médio equivale a 8º e 9º ano da Educação Geral Básica e a todos os anos do nível Polimodal.

direito à escola média. No decurso da história argentina, tanto a pesquisa educacional como as políticas educativas demonstraram o pouco ou nulo interesse pela questão da educação de jovens e adultos⁷. Um informe elaborado pela OREALC/UNESCO (2003) ressalta que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) na América Latina constitui freqüentemente uma área menor nas agendas governamentais, que, em muitas ocasiões, reduzem seu âmbito de ação ao ensino regular, tendo em vista a escassez de recursos⁸. Essa situação, no que se refere às políticas educativas, trouxe como conseqüência, por exemplo, a ausência de orientações curriculares para esse nível de escolarização o que, no caso argentino, contrasta fortemente com o que acontece em outros níveis do sistema escolar. O programa de formação inicial e contínua dos educadores de jovens e adultos encontra-se separado e, em geral, falta coordenação e cooperação em todos os níveis. O desconhecimento a respeito da dinâmica demanda-oferta no âmbito da EPJA também colabora para impedir o planejamento de políticas para o setor (Sirvent e Llosa, 1998).

A EPJA faz referência ao conjunto de atividades educacionais para a população de 15 anos e mais que já não assiste ao sistema educativo. Enquanto categoria etária, tem-se utilizado convencionalmente a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar adolescência; e aproximadamente entre os 15 e 29 anos de idade para a juventude. Nos países latino-americanos pode-se constatar uma grande diferença nas faixas etárias utilizadas para programas no campo das políticas de adolescência e juventude. Na Argentina a faixa etária de referência é entre 14 e 30 anos (León, 2005)⁹.

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas inclui as atividades organizadas tanto para completar o nível de educação básica e o ensino médio (educação

⁷ Esta é uma afirmação sobre a qual coincidem boa parte dos poucos pesquisadores que trabalham os problemas da educação de jovens e adultos na Argentina (Sirvent, 1996; Sirvent e Llosa, 1998; Rodríguez, 1996; Duschatzky, 1999; Duschatzky e Corea, 2005).

⁸ O informe destaca que “la educación de adultos tiene baja prioridad en los presupuestos educativos en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe (...) en promedio, en las últimas tres décadas, sólo 3% o menos de los presupuestos educativos ha sido gastado en programas dirigidos a los adultos” (p. 27)

⁹ Freitas (2005) ressalta que “em alguns países europeus, os estudos tendem a alongar os limites superiores da faixa etária pela incorporação da população com idade de 29 anos (Bauby e Gerber, 1996). Este alongamento tem sido tratado como um desafio para a investigação, revelador de uma nova fase – a pós-adolescência – que estaria configurando um período de latência ou de moratória social, pois o jovem, ao concluir sua escolaridade, não consegue se inserir nas atividades profissionais do mercado do trabalho formal (Chamboredon, 1985 e Muxel, 1994)”.

formal de adultos) como a oferta educativa não formal e informal, que abrange tanto os jovens como os adultos. Porém, como assinala Silvia Brusilovsky, para além dessa caracterização é necessário levar em conta que esses grupos que assistem às escolas de adultos pertencem a frações das camadas populares:

En general, cuando se piensa en educación de adultos, se impone la concentración de la atención en la palabra adultos, en la variable edad. Hablar de educación de adultos, pensando exclusivamente desde la perspectiva de la edad, nos lleva a desviarnos de algo que es mucho más importante: quiénes son los que conforman este grupo de edad que no ha sido sujeto del derecho a la educación. Evidentemente, son los sectores populares. El planteo acerca de la educación de jóvenes y adultos en América Latina, desde las primeras actividades y leyes, en el siglo pasado, recorta la educación de adultos como educación de sectores populares. Yo comparto la idea de los que consideran que la categoría educación de adultos es un eufemismo para referirse a **la educación de jóvenes y adultos de sectores populares**” (Monteve, 1996: 87-8)

Em linhas gerais, durante os anos noventa, o novo modelo de políticas para jovens que prevaleceu na América Latina salientava a incorporação da juventude marginal ao mercado do trabalho. O novo modelo funcional, contraposto às tradições históricas da educação na América Latina, guiada principalmente pela justiça social, sustentava-se na convicção política e técnica segundo a qual os recursos humanos qualificados são os principais elementos na transformação econômica dos países latino-americanos (OREALC/UNESCO, 2005). No caso argentino, junto à ênfase do discurso da reforma educativa na aquisição de competências para o mundo do trabalho e do consumo em uma economia de mercado, desenvolvia-se a visível exclusão social e econômica de grande parte da população. Desse modo, enquanto as instituições educativas tentavam se adequar ao novo discurso da eficiência e da qualidade, os dados do quadro social nas escolas evidenciavam a profundidade da desigualdade.

2. 1. Juventudes nas camadas populares urbanas

O avanço da marginalidade urbana num contexto globalizado afeta e condiciona a constituição de crianças, adolescentes ou jovens como sujeitos de direito (Redondo, 2004). Os contextos de pobreza incidem na constituição do sujeito, enquanto implicam sua expulsão do tempo da infância e da adolescência previsto na trama social moderna. Junto à pobreza, outros fatores incidem na

possibilidade de completar a escolarização e questionam qualquer possibilidade de uma resposta simples à questão da desigualdade escolar¹⁰:

En las últimas décadas, las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional más determinista a una visión multidimensional e interactiva. Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen. El informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: *pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social*. Pero no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas. Hay otros factores, como *la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela* que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades (Marchesi, 2000).

Algumas perspectivas entendem que os “outros fatores” como a família, o sistema educativo e a escola são primordiais, tanto como a pobreza, na hora de fazer frente aos mecanismos de exclusão. A escola pode recuperar as múltiplas articulações entre educação e pobreza e produzir condições de inclusão para quem mora nas margens, já que os sujeitos lutam por serem incluídos, reconhecidos e nomeados (Redondo, 2004). Nesse sentido, faz muito tempo que diversas teorias e pesquisas ressaltam a necessidade de abandonar as formas homogêneas de ensino, propondo orientar as práticas educativas partindo do conhecimento das necessidades e características dos alunos e das alunas, entendendo que deve existir algum grau de correspondência entre ambas as culturas, da escola e dos estudantes e suas famílias.

O reconhecimento das diversas formas de ser jovem tem por base um conjunto de perspectivas e critérios para a delimitação do que se compreende por juventude, mas uma série de limites etários orienta tanto as políticas como as pesquisas dirigidas a esses grupos:

A definição de juventude pode ser desenvolvida por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional,

¹⁰ O sistema escolar continua profundamente fragmentado em relação aos diferentes grupos sociais e também na qualidade e diversidade de trajetórias (Tiramonti, 2004). Uma das formas de classificação escolar que manifesta a dita fragmentação encontra-se nas concepções a respeito da excelência. O êxito ou o fracasso que estão em jogo são realidades construídas pelo sistema escolar, representações que incidem no destino dos alunos e das alunas, muito mais que as desigualdades efetivas de competência (Perrenoud, 1996; 2001).

uma categoria social, uma geração... Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente; é a partir dessa dimensão também que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias no conjunto da população, para análises demográficas. (Freitas, 2005: 6)

As múltiplas culturas e identidades de adolescentes e jovens, resultado de complexos processos sociais e culturais, denominam-se, freqüentemente, “culturas juvenis”. Hobsbawm (2005) ressalta que o surgimento da cultura juvenil a partir dos anos 60 tinha uma tríplice vertente. Em primeiro lugar, a “juventude” começou a se entender não mais como a preparação para a vida adulta senão como a fase culminante do desenvolvimento humano, cujo limite estava nos trinta anos. A segunda característica da cultura juvenil é que representou um conjunto com um poder de consumo que, associado a sua rápida apropriação das novas tecnologias, converteu aos jovens no alvo das economias de mercado. O último atributo foi a profunda internacionalização das culturas juvenis nas sociedades urbanas. Como assinala Dayrell (2005), hoje a categoria juventude é vista como

parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem* existente (p. 3).

O principal argumento do conjunto de agentes nas instituições educativas localizava a crise do processo de escolarização dos jovens na desintegração dos laços sociais, do tecido social, que também se constituiu no eixo central da discussão pública na Argentina durante os anos 90. O processo da retirada ou de ausência do Estado dividia o debate entre aqueles que entendiam que isso tinha como um de seus principais efeitos não desejados a dissolução dos vínculos sociais nas frações mais desfavorecidas e, por outro lado, os que acreditavam que

uma das respostas a essa situação era visível nas formas organizativas, contatos ou redes desenvolvidas entre os afetados (Murmis e Feldman, 2002).

Uma tensão na qual – dentre as muitas questões, leituras e problemas que o processo de mudança social desafiava a pensar –, encontravam-se aqueles grupos de jovens que apesar de todos os prognósticos e diagnósticos sociais que os situariam dentro de uma região de extrema vulnerabilidade ou exclusão e tendo saído do circuito escolar por um tempo, começavam novamente em outras ofertas educativas. A nova inserção escolar dava-se, particularmente, nas escolas que oferecem educação de adultos, as que compartilhavam o discurso que orientava o sistema escolar inteiro, que propunha a escolarização como uma aposta para o futuro e para a inserção social. Entretanto, se configurava um processo social, cultural e econômico que havia confinado aos grupos de jovens a um presente quase absoluto, enquanto se conservava quase intacta uma proposta educativa que desconhecia as novas características e necessidades de seus destinatários.

Se as situações que provocaram a debandada dos jovens não tinham mudado e, na maior parte dos casos, todos os indicadores sociais evidenciavam que, pelo contrário, tinham piorado as condições que possibilitavam a persistência de grupos de jovens nas instituições educativas, se os estudos disponíveis ofereciam provas da ruptura da relação entre os jovens das camadas populares e as instituições educativas, particularmente no ensino médio, por que alguns grupos de jovens tentavam manter-se dentro do processo de escolarização? Essa pergunta abria um campo muito amplo de possibilidades de pesquisa, mas minha hipótese principal é que as formas de sociabilidade desenvolvidas na família, nos grupos de pares e em relação às novas tecnologias de informação e comunicação pelos grupos de jovens das camadas populares que assistem às escolas de adultos poderiam oferecer indícios para compreender, em parte, a sua permanência no sistema escolar. A pretensão de voltar a atenção para as formas de sociabilidade nas práticas dos jovens está atravessada pela idéia de que elas devem ser vistas como “metáforas da mudança social” (Reguillo Cruz, 2004). Uma proposição que também inclui tentar ver a posição que estes jovens ocupam em relação às chamadas “novas juventudes”.

2.2. Formas de sociabilidade dos jovens

A preocupação pela identificação das relações sociais ainda que sejam aparentemente frágeis, amortecidas ou inexistentes constitui uma tradição que tem como uma de suas referências principais o pensamento de Simmel (1983). O sociólogo assinala que é preciso distinguir em qualquer sociedade humana seu conteúdo de sua forma, entendendo a sociedade como a interação entre indivíduos.

Essa interação sempre surge com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos. (...) A importância dessas interações está no fato de obrigar os indivíduos, que possuem aqueles instintos, interesses, etc., a formarem uma unidade – precisamente, uma ‘sociedade’. Tudo o que está presente nos indivíduos (que são os dados concretos e imediatos de qualquer realidade histórica) sob a forma de impulso, interesse, propósito, inclinação, estado psíquico, movimento – tudo que está presente neles de maneira a engendrar ou mediar influências sobre outros, ou que receba tais influências, designo como conteúdo, como matéria, por dizer assim, da sociação. (...) São fatores de sociação apenas quando transformam o mero agregado de indivíduos isolados em formas específicas de ser com e para um outro – formas que estão agrupadas sob o conceito geral de interação. Desse modo a sociação é a forma (realizada de incontáveis maneiras diferentes) pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses. Esses interesses, quer sejam sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, causais ou teleológicos, formam a base das sociedades humanas (p. 166).

Num de seus textos mais frequentemente citados, Simmel assinala que, na separação do conteúdo e da forma da vida societária, encontra-se a distinção entre sociação e sociabilidade.

‘Sociedade’ propriamente dita é o estar com um outro, para um outro, contra um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade (p. 168).

Na perspectiva de Simmel, a finalidade da sociabilidade é a própria relação que se constrói no jogo social. A idéia de “sociabilidade” é “estar juntos porque sim”, que é o contrario de estar juntos por um fim que seja exterior à relação. Estar juntos por fora da racionalidade do cálculo, do dinheiro e do poder, etc. (Vernik, 2000).

Não se encontra no conteúdo da relação a satisfação de interesses, mas a própria relação. Se bem que a idéia de sociabilidade permitia-me pensar nas relações sociais produzidas pelos jovens no dia-a-dia, a perspectiva de Simmel significava um tipo de sociabilidade em que as relações não geram organização conforme os objetivos, deixando de lado essa possibilidade. Desse modo, esta abordagem da sociabilidade a identifica com o pessoal ou como a procura de uma sociabilidade pura (Murmis e Feldman, 2002).

Um outro conjunto de perspectivas desenvolve modelos relacionais, ampliando os campos de relações, capturando uma diversidade de laços em áreas de interação como a família, o trabalho e a vizinhança; as relações organizativas públicas e privadas e as relações mercantis. Uma primeira aproximação ao problema havia-me conduzido a trabalhar o conceito de capital social proposto por P. Bourdieu, que compreende a rede de relações baseadas na permanência, a utilidade e sua rentabilidade sobre as outras espécies de capital e uma análise de trajetórias sociais, mas isso significava pensar as relações sociais no sentido da sua vinculação e do fortalecimento dos outros tipos de capital¹¹. Nesta perspectiva, a reprodução do capital social se faz possível através das instituições, que produzem ocasiões, lugares ou práticas para a realização das trocas entre os indivíduos de um grupo e do trabalho de sociabilidade, que supõe uma serie contínua de trocas entre seus membros.

Procurei superar a idéia de sociabilidade pura de Simmel e a concepção de capital social de Bourdieu já que acreditei que nenhuma das duas satisfazia inteiramente os requerimentos da perspectiva a partir da qual escolhi abordar meu

¹¹ A noção de capital social para Bourdieu (1998b), designa “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também estão unidos por ligações permanentes e úteis” (p. 67). Dessa maneira, os efeitos sociais fazem rentável um tipo de capital específico para outras áreas: “o volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (p. 67). Gutiérrez (2003a) ressalta que o “capital social é só um dos tipos de recursos usados pelas famílias [ou grupos] para criar e por em marcha distintos tipos de práticas, que lhes permitam fazer frente a suas necessidades cotidianas e de reprodução social”, mas que adquire uma importância fundamental quando se trata de compreender e explicar um conjunto de práticas realizadas por um grupo de agentes com recursos limitados (p. 40). Assim, quando se possui um escasso volume de capital econômico e cultural, a disponibilidade de capital social atua como uma espécie de “plus” dos outros capitais –especialmente do escasso capital escolar– e é muito rentável no desenvolvimento de estratégias de obtenção de ingressos tanto individual como coletivo (Gutiérrez, 2003b).

objeto de estudo. Outras ferramentas teóricas poderiam oferecer melhores recursos para compreender as relações de sociabilidade e diversidade de experiências socializadoras dentro do grupo que seria objeto de pesquisa.

Assim, a concepção de sociabilidade que orienta a pesquisa faz referência às relações que estabelecem os indivíduos em seus trabalhos, na família, em seus locais de residência, nos espaços de ócio, na escola, e em muitos outros âmbitos onde desenvolvem atividades significativas.

A través de estos intercambios, los sujetos organizan sus trabajos, generan prácticas, entablan relaciones afectivas, de cooperación y de conflicto. En consecuencia, la sociabilidad está tan presente en cada faceta de la vida de los individuos que su estudio permite comprender el estado de una sociedad en un momento dado de su historia (Feldman et al., 2002: 9).

A sociabilidade também faz possível estabelecer redes através das quais se desenvolvem as unidades de atividades, individuais ou coletivas, entre pessoas que participam de diversos grupos e em diferentes espaços sociais. Em cada agrupamento social, surgem, muitas vezes, combinações das distintas manifestações de sociabilidade.

Porém, aderir a uma concepção na perspectiva do subjetivismo (particularmente, do interacionismo) é privilegiar uma abordagem possível das relações sociais que configuram algumas dimensões da sociabilidade dos grupos de jovens das camadas populares que podem constituir-se em indícios para compreender a orientação da mudança do que hoje entendemos por juventudes. Bourdieu (1996) sustenta que é necessário considerar o momento subjetivo da análise sociológica. Isso possibilita ver que as representações subjetivas dos agentes também devem ser levadas em consideração para dar conta das lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar as estruturas objetivas. O que não significa – diz o sociólogo – esquecer os limites que ela apresenta, tais como a redução a uma lógica da ação e da interação no presente e o encobrimento das estruturas que subjazem as interações.

Las interacciones, que procuran una satisfacción inmediata a las disposiciones empiristas –se puede observarlas, filmarlas, registrarlas, en una palabra tocarlas con el dedo-, esconden las estructuras que en ella se realizan. Es uno de los casos donde lo visible, lo que es inmediatamente dado, esconde lo invisible que lo determina. Se olvida así que la verdad de la interacción no está nunca toda entera en la interacción tal como ella se ofrece a la observación (Bourdieu, 1996: 130).

Nesse sentido, seguindo Bourdieu, a socialização é vista como um processo histórico e contínuo de constituição de um *habitus* entendido como sistemas de disposições, esquemas de percepção, apreciação e ação que permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais aos que os agentes reagem, respondem e, também, engendram. O agente envolvido na prática conhece o mundo por um conhecimento que não se instaura na relação de exterioridade de uma consciência conhecedora, não tem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios (Bourdieu, 1999; Tenti Fanfani, 2002). Desenvolve estratégias¹² adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém, nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem (Bourdieu, 1999:169). Um agente se “sente em casa”, tem uma “familiaridade” com o mundo porque o mundo também está nele, habita nele, sob a forma de *habitus*.

A idéia de *habitus* – propõe Bourdieu – evita dois erros complementares da visão escolástica: 1) o mecanicismo segundo o qual a ação dos agentes constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; 2) o finalismo, segundo o qual, sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente e sendo a ação o produto de um cálculo de chances e ganhos. Nas duas perspectivas o que muda é quem pode conhecer as causas ou as razões. Indistintamente, o determinismo encontra a explicação ou bem pelas causas ou bem pelas razões.

Poder-se-á explicar a racionalidade das práticas, indiferentemente seja pela hipótese de que os agentes atuam sob coerção direta de causas que o erudito é capaz de depreender, seja pela hipótese, aparentemente oposta, de que os agentes atuam em conhecimento de causa e são capazes de fazer por si mesmos o que o erudito faz no lugar deles na hipótese mecanicista (Bourdieu, 1999:169-70).

A noção de *habitus* torna possível sair das duas posições principais na concepção do sujeito, já que nem é absolutamente determinado nem tampouco radicalmente “livre” nas suas escolhas dos condicionantes sociais. O *habitus* é a tentativa de construir uma teoria materialista que recupere o lado ativo do conhecimento prático do idealismo. Desse modo, diz Bourdieu (1999), “se restitui ao agente um poder gerador e unificador, construtor e classificador”, sendo “essa

¹²As estratégias são seqüências de ações objetivamente orientadas para uma finalidade e observáveis em todos os campos.

capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente construída”, é “a de um corpo socializado, investindo na prática dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social situada e datada” (p.167). O agente está materialmente no mundo, existe nesse mundo, o que faz com que incorpore as estruturas sociais sobre a forma de estruturas de disposições, as possibilidades objetivas sobre a forma de esperanças e de antecipações, e adquira um conhecimento e um domínio práticos do espaço que o engloba. Todavia, nessa perspectiva, assinala Bourdieu, só é possível entender essa compreensão prática sob a condição de compreender também que o espaço comporta uma dupla inclusão no espaço físico¹³ e no espaço social¹⁴.

Corcuff (2005) adverte que Bourdieu apresentava não só as ambições da noção de *habitus*, mas também as tensões vinculadas a ela, já que supõe uma vacilação entre dois caminhos: de um lado, o que toma partido do coletivo contra o singular ilusório e, por outro, a chamada nova aliança entre a individualidade e o coletivo, sendo que *habitus de classe* e *habitus individual* não são sinônimos em Bourdieu.

Singularidad, irreductibilidad, unicidad: el *habitus* no es solamente la topadora de lo colectivo contra lo singular, aunque la novedad de la problematización se enmarque en determinaciones que refrenan un poco su alcance. Así, cuando Pierre Bourdieu escribe que “cada sistema de disposiciones individual es una variante estructural de los otros” o que “el estilo personal” no constituye más que “una *desviación* con respecto al *estilo* propio de una época o una clase [p.101; en español, p. 104]. Si, más allá de estas vacilaciones frente a una interrogación positiva sobre la singularidad (aquello a lo cual remitiría) y ya no tan sólo negativa (la crítica de las ilusiones que estarían asociadas a ella), centramos nuestra atención en la fuerza paradójica del camino así esbozado, el *habitus* se convierte en el portador de un formidable desafío: pensar lo colectivo y lo singular, lo colectivo en lo singular, a través de un verdadero *singular colectivo*. De seguir esta vertiente teórica, cada uno de nosotros remitiría a una singularidad hecha de lo colectivo, la “singularidad del ‘yo’ [que] se forja en las relaciones sociales y por medio de ellas” [Bourdieu, 1997, p. 161; en español, p. 178]. El *habitus* sería en cierto modo una individuación siempre irreductible de esquemas colectivos” (p. 122-3).

¹³ É o lugar onde se expõe a exterioridade recíproca das posições, quer dizer, traduz o espaço social através de certo arranjo de agentes e propriedades. O lugar que um agente ocupa no espaço geográfico diz respeito a seu espaço social, à disponibilidade de bens e serviços, a distância dos grandes centros urbanos, o uso do tempo, o tipo de transporte, etc. Faz entrar em relação as formas de distribuição no espaço geográfico e a distribuição dos bens singulares nesse espaço (Bourdieu, 1999).

¹⁴ É o lugar da coexistência de posições sociais. Pontos mutuamente exclusivos que constituem o princípio de pontos de vista para os que o ocupam. Este espaço é definido pela *distinção*, como estrutura de justaposição de posições sociais (definidas como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital) (Bourdieu, 1999).

No entanto, sustentar a perspectiva da socialização que comporta o esquema teórico de Bourdieu não consegue constituir-se num ponto de vista sociológico totalmente aceitável para abordar a tensão entre o individual e o coletivo. Como ressalta Lahire (2005), a dificuldade de apreender o social na sua forma individualizada deve-se a dois riscos. Um ligado aos limites da inter e da pluridisciplinariedade e, o outro, à mudança de escala – das análises dos grupos, dos movimentos, das estruturas ou das instituições às dos indivíduos singulares que, ao mesmo tempo, vivem em e estão constituídos por estes macro-objetos. Assim, a sociologia se interessa tanto pelos indivíduos socializados enquanto tais (estudo de casos ou retratos individuais sustentados metodologicamente pela prática do relato de vida ou da entrevista em profundidade) quanto por grupos, categorias, estruturas, instituições ou situações. Contudo – destaca Lahire (2005) apoiando-se no historiador Giovanni Lévi – não é possível aplicar os mesmos procedimentos cognoscitivos aos grupos e aos indivíduos.

Estudiar lo social individualizado, es decir, lo social refractado en un cuerpo individual que tiene como particularidad el atravesar instituciones, grupos, escenas, campos de fuerzas y de luchas diferentes, es estudiar la realidad social en una forma incorporada, interiorizada. ¿Cómo es que la realidad exterior, más o menos heterogénea, se ha corporizado? ¿Cómo pueden experiencias socializadoras (co)habitar (en) el mismo cuerpo? ¿Cómo es que tales experiencias se instalan más o menos duraderamente en cada cuerpo y cómo es que intervienen en los diferentes momentos de la vida social o de la biografía de un individuo? (p. 147-8).

A crítica de Lahire à teoria do *habitus* parte do fato de que esse conceito não reconhece “a pluralidade e a heterogeneidade de *disposições* incorporadas por cada agente nas sociedades com forte diferenciação social, nas quais a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças” (Jacintho Setton, 2004: 318). Ressalta que a idéia do *habitus* como um sistema homogêneo de disposições funciona mais adequadamente para sociedades mais homogêneas e delimitadas onde os esquemas socializantes sejam estáveis e coerentes para seus membros. Mas nas sociedades que possuem uma diversidade de contextos socializantes (a família, os grupos de iguais, a escola, os meios de comunicação e informação etc.) os patrimônios individuais de disposições, em raras oportunidades, são coerentes e homogêneos. As situações com as quais se confrontam tanto crianças como jovens são heterogêneas, concorrentes e até contraditórias do ponto de vista da socialização que desenvolvem.

Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente já constituído que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces (p. 318).

Mesmo quando se reconhece a existência de universos familiares culturalmente não contraditórios que exercem uma socialização regular, sistemática e durável, esse tipo de configurações familiares encontram muitas dificuldades sociais para continuar a permanecer (Lahire, 2002).

Assim, para Bourdieu, o peso do mundo natal e da família na aquisição do *habitus primário* no seio de um grupo familiar socialmente situado o leva a postular uma matriz básica de disposições para a ação que favorece seu ajuste a cada momento. O agente está situado num lugar e ocupa uma posição no espaço físico e no espaço social. Bourdieu (1999) ressalta que o “eu” compreende os espaços físico e social e se encontra inscrito, englobado, abarcado, nesses espaços. A posição que ocupa está regularmente associada a tomadas de posição (opiniões, representações, juízos etc.) sobre o mundo físico e o mundo social. O lugar, *topos*, pode ser definido em termos absolutos, como o local onde uma coisa ou um agente “tem lugar”, existe, em suma, como localização. Ou então, em termos relacionais, topológicos, como uma posição, um nível no interior de uma ordem. (p.161). Porém, a evidência de que “um corpo isolado, diferenciado, é o que impede de levar em conta o fato de que esse corpo, ao funcionar como um *princípio de individuação* (à medida que localiza no tempo e no espaço, separa, isola etc.) constitui, como agente real, ou seja, enquanto *habitus*, com sua história, suas propriedades incorporadas, um *princípio de coletivização*, tendo a propriedade de estar aberto e exposto ao mundo, suscetível de ser por ele condicionado, moldado pelas condições materiais e culturais de existência nas quais está colocado desde a origem, o corpo está sujeito a um processo de socialização cujo produto é a própria individuação, a singularidade do “eu” sendo forjada nas e pelas relações sociais” (1999: 63).

Portanto, na teoria de Bourdieu, a possibilidade de uma experiência “familiar”¹⁵ com o mundo é resultado de uma harmonia entre as disposições dos

¹⁵ O estar “entre as coisas”, “com as coisas”, a familiaridade com elas, faz com que se desenvolvam disposições relacionadas ao gosto, de pertencimento a um mundo e que se inscrevam em seu *habitus* formas de gosto e desgosto, simpatias e aversões, que o faz parte de um grupo social ou de certa fração de classe. Desse modo, é possível ver o estilo de vida de um grupo pela mobília ou pela vestimenta, mas não somente porque têm um valor econômico ou cultural pelo

agentes e as expectativas ou exigências imanentes ao mundo no qual estão inseridos. Essa coincidência perfeita dos esquemas práticos e das estruturas objetivas somente se torna possível no caso particular em que os esquemas aplicados ao mundo são produtos do mundo ao qual eles se aplicam. Sendo o *habitus* produto da história, é constrangido pela estrutura de propriedades que o mundo lhe apresenta e estruturado pelo mundo por meio de esquemas advindos da incorporação dessas estruturas, empregadas na seleção e construção dessas propriedades objetivas.

Assim, por intermédio das estruturas cognitivas ou das motivações postas em jogo, o *habitus* contribui para determinar as coisas, a fazer ou a não fazer, as urgências etc. que desencadeiam a ação. Contudo, as disposições não conduzem de modo determinado a uma ação determinada: elas só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação. O *habitus* como sistema de disposições de ser e de fazer constitui uma potencialidade, um desejo de ser. O agente faz o que está em seu alcance para tornar possível a atualização das potencialidades de que está dotado seu corpo em forma de capacidade e disposições moldadas por uma condição de existência (Bourdieu, 1999: 182).

As próprias estruturas do mundo estão presentes nas estruturas que os agentes empregam para compreendê-lo. Os esquemas mudam sem cessar em função das experiências novas. As disposições estão submetidas a uma espécie de revisão permanente, mas que nunca é radical porque se realiza a partir das premissas instituídas no estado anterior.

Todavia, o leque teórico de Bourdieu não oferece elementos suficientes para pôr em evidência a heterogeneidade das experiências socializadoras. Os seres humanos – especifica Lahire (2002) – transitam por grupos heterogêneos que inscrevem diversos pontos de vista, memórias e tipos de experiência.

O que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa ou cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneiras simples... Sem ser preciso postular uma lógica de descontinuidade absoluta ao pressupor que esses conceitos são radicalmente diferentes entre si, e que os atores¹⁶ saltam a cada instante de uma interação à outra, de um domínio de existência ao outro,

qual foram escolhidas, mas sim porque as relações sociais objetivadas nos objetos familiares se impõem por meio de uma experiência corporal profundamente inconsciente que sempre confere um lugar importante à afetividade e, ainda mais, às transações afetivas com o ambiente social.

¹⁶ Lahire (2002) usa a palavra “ator” pelo fato de formar parte de uma rede coerente de termos tais como: “ação”, “ato”, “atividade”, “ativar”, “reativar”.

sem nenhum sentimento de continuidade, pode-se pensar – e constatar empiricamente – que todas essas experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis e que, no entanto, nós somos seus portadores (p. 31-2).

Nem todas as situações e experiências pelas quais atravessa, ao longo de sua vida, qualquer ser humano e onde se formam seus diferentes repertórios de hábitos são equivalentes. Se isto favorece a discriminação entre os diferentes momentos da socialização, também corre-se o risco de pensar que a socialização de um indivíduo passa de um mundo homogêneo (o mundo da família) a um universo heterogêneo. Como fora assinalado, o mundo familiar dificilmente pode se caracterizar como homogêneo. Vivemos simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados, escreve Lahire (2002), mesmo em se tratando de instituições sociais clássicas como a família, a escola, o universo profissional, a igreja, o clube esportivo, o mundo da arte, da política etc. O trânsito por alguns deles afeta a maior parte dos seres humanos (seria o caso da família, num sentido amplo) e outros como o clube ou a igreja que fazem parte da vida de alguns grupos das nossas sociedades.

Às vezes, esses universos podem constituir campos¹⁷ e boa parte da ciência social se desenvolveu ao redor do campo do poder político, literário, artístico, religioso, escolar etc. Contudo, destaca Lahire (2002), é necessário levar em conta que um grande número de atores está fora do sistema de relações que governa ou define um campo no sentido que não são produtores do campo. A teoria dos campos ignora as incessantes passagens operadas pelos agentes que podem constituir-se em diferentes momentos e circunstâncias em produtores ou consumidores/espectadores ou em membro de um campo. Deixa de lado as situações daqueles que estão fora de toda atividade num campo determinado e “considera os fora de campo, os sem grau, a partir dos padrões de medida que são padrões sociais de medida de poder (diploma, renda etc.), definindo seus ‘*habitus*’ pela falta de posses, por sua miséria e pela sua situação de dominados” (p.35).

¹⁷ “El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos y los sindicatos no son aparatos, sino campos. En un campo, los agentes y las instituciones luchan, con apego a las regularidades y reglas constitutivas de este espacio de juego (y, en ciertas coyunturas, a propósito de estas mismas reglas), con grados diversos de fuerza y, de ahí, con diversas posibilidades de éxito, para apropiarse de las ganancias específicas que están en juego en el juego. Quienes dominan en un determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero siempre deben tener en cuenta la resistencia, las protestas, las reivindicaciones y las pretensiones, ‘políticas’ o no, de los dominados” (Bourdieu e Wacquant, 1995: 68).

Nos diferentes espaços institucionais que em aparência são homogêneos se percebem profundas diferenças nos tipos de interação que ali se desenvolvem e nas situações sociais vividas. Em sua pesquisa do sucesso escolar nos meios populares, Lahire (1997) procurou descobrir as razões do êxito e do fracasso escolar de crianças provenientes de famílias populares cujo nível de ingresso e nível escolar são bastante próximos. Como é possível que configurações familiares aparentemente homogêneas, semelhantes em suas condições econômicas e culturais, engendrem socialmente crianças com níveis de adaptação escolar tão diferente? O que o fato de que uma parte delas, tenha uma probabilidade muito grande de ser repetente no ensino básico, ajuda a esclarecer a forma como conseguem escapar do risco e até, em alguns casos, ocupar melhores posições nas classificações escolares? Durante o estudo das modalidades concretas de socialização familiar, o autor encontrou diversos exemplos que fizeram possível compreender como o capital cultural parental (ou familiar) podia ser transmitido, ou, pelo contrário, não conseguia encontrar condições para ser transmitido. E também, como na ausência de capital cultural ou na ausência de uma ação voluntária de transmissão de um capital cultural existente, os conhecimentos escolares podiam ser apropriados pelos meninos. As próprias noções de “capital cultural” e de “transmissão” ou de “herança” deixam de ser pertinentes quando nos dirigimos à descrição e análise das modalidades de socialização familiar ou escolar, no âmbito de uma *sociologia dos processos de constituição das disposições sociais, de construção de esquemas mentais e de comportamento*.

Portanto, um ator plural é o produto da experiência, hoje precoce, de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Durante sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de diversos universos sociais, nos quais ocupou posições diferentes (Lahire, 2002). Desse modo, o estudo das relações sociais e das formas diversas que assume a sociabilidade desenvolve-se num jogo social exercido em diferentes espaços e tempos e de forma não linear.

Contemporaneamente, há um processo de redefinição das formas de sociabilidade, que se tornam fluidas, abertas e movediças, diferentes das formas tradicionais que eram mais estáveis. Hoje, as pessoas desempenham uma grande diversidade de experiências, podendo pertencer a uma ou mais coletividades, simultaneamente ou não. (...) Entendendo que parte da socialização dos jovens vem ocorrendo em espaços e tempos variados, com múltiplas referências culturais, é possível pensar

os grupos de sociabilidade como articuladores de redes de significados e vivências que, num jogo de relações e interações, (re)constróem as identidades juvenis (Vargas, 2004: 65-6).

As condições da produção de um jovem são basicamente duas: a relação assimétrica com o adulto e a noção de futuro como conquista de uma vida adulta que se experimenta como uma etapa desejada. Na produção de tais condições a família e a escola tiveram uma função decisiva, mas hoje já não têm. As pesquisas assinalam que as principais instituições, “a” família e “a” escola no singular e em geral, tradicionalmente encarregadas da socialização dos jovens, perderam sua eficácia.

¿Cuál es la capacidad que tienen las instituciones escolares, en especial las que se encargan de la educación general básica, para “construir subjetividades”? Para intentar un esbozo de respuesta hay que mirar fuera de la escuela, ya que ésta no es una esencia, sino que, como todos los objetos sociales, tiene una realidad relacional. Antes y durante la acción escolar están la familia y los sistemas masivos de producción y difusión de bienes culturales. Lo menos que se puede decir es que no existe un “programa social” de construcción de subjetividades. En verdad, la única agencia que lo tiene (el programa escolar) es la escuela, pero su eficacia es extremadamente relativa (Tenti Fanfani, 2002: 223)

Como assinalam Duschatzky e Corea (2005), em seu estudo dos jovens da periferia da cidade de Córdoba (Argentina), aquela infância e juventude da qual nos falavam os professores nem sempre existiu.

Históricamente podíamos nombrar al estudiante como aquel niño o joven que transitaba una institución que lo proveía de los saberes necesarios para alcanzar la autonomía social durante un período de moratoria social en el que se postergaba la asunción de las responsabilidades adultas. Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar a una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero ocurre que estas representaciones que por décadas permearon el imaginario de docentes y padres han estallado (p. 88).

No entanto, isto não significa falar da morte da família e do fim da escola. Como assinalam Dubet e Martuccelli (1998), quando a escola média acolhia a uma pequena proporção de estudantes tinha a faculdade de manter boa parte da juventude fora da escola através de diferentes processos tais como o rigor das disciplinas escolares, pela separação dos sexos e pelo débil reconhecimento da mesma juventude na sociedade. A experiência da juventude representava uma breve passagem ao longo de uma vida. Mas hoje, a juventude se impõe como uma experiência de massas, na medida em que a escolarização tem se estendido e que a aquisição de estatutos adultos se faz pela mediação das classificações escolares. Todavia, é uma experiência que está marcada pelo princípio de indiferença

recíproca, já que uma parte importante da vida juvenil se desenvolve dentro da instituição escolar, mas fora da sua influência. No caso da proporção dos jovens das camadas populares que, na Argentina, conseguem continuar seu processo de escolarização, as pesquisas destacam a presença de duas questões: por um lado, a família, em suas novas configurações, continua tendo um papel importante para a continuidade dos estudos e, por outro, as instituições escolares perdem sua ascendência se comparadas com os grupos juvenis e com a crescente presença dos meios de produção e difusão de sentido (TV, Internet, DVD, rádio, etc.) na vida dos jovens. Apesar do enfraquecimento da influência das instituições educativas que assistem os grupos mais desfavorecidos que investem seus esforços na tentativa de sobreviver e resistir aos problemas que os ameaçam desde o exterior, as escolas não constroem formas participativas para os estudantes. A juventude e seus problemas continuam a ser exteriores à escola (Dubet e Martuccelli, 1998).

Também é necessário assinalar que a escola como todo significante não está submetido por completo ao conteúdo que supõe expressar. As escolas são vividas, subjetivadas, por pessoas consideradas individualmente, mas por grupos sociais inscritos em particulares condições de existência (Duschatzky, 1999: 21). Nesse sentido, a partir da sua pesquisa, Merklen (2005) salienta que, na Argentina, os repertórios das novas classes populares configuram um conjunto de ações diferentes que, no entanto, contém alguns atributos comuns em duas direções, na relação que as constituem e na orientação das ações que elas realizam. Os elementos comuns incluem: a) a articulação da mobilização coletiva ao redor das políticas sociais; b) a “heterogeneidade social das pobres”, que não pode ser explicada apenas a partir da dimensão econômica, mas pela multiplicidade de trajetórias e a diversidade de filiações a grupos com dinâmicas, regras e recursos próprios (organizações de bairros, igrejas católicas e pentecostais; centros de saúde ou escolas; diversas ONGs; grupos formados ao redor do futebol, da música e das frações políticas); c) as classes populares se constituem numa trama social complexa que somente podem estruturar-se no nível local e configuram a chamada “inscrição territorial”, tendo como seu centro organizativo o bairro; e, d) encontra-se nos grupos e organizações dos bairros populares uma nova produção simbólica (novas ou renovadas práticas religiosas que se misturam num jogo de reciprocidade com o rock, a “bailanta” e com as formas tradicionais da política como o *peronismo*) (Merklen, 2005).

Dentro desse processo é relevante a vinculação entre o bairro, a família (num sentido amplo) e a escola, dado que os juízos e sanções no processo de escolarização podem confirmar os da comunidade e da família, mas também contrariá-los ou opor-se a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade das famílias e dos grupos (Bourdieu, 1997: 587). Assim, por exemplo, no caso particular da escolarização dos grupos que ocupam as posições sociais mais altas no universo social é interessante assinalar a relevância da escola na conservação (e conversão) de diferentes capitais (culturais, econômicos etc.), na preservação da memória, das tradições, dos laços sociais, da “herança”, num sentido amplo, da história das famílias que se encontra em relação a instituições que afirmam esse sentido identitário: *“assim, a escola tem a pesada responsabilidade de completar a transmissão das formas de capital, cuja herança é menos automática do que a da riqueza material, a saber: o capital cultural, social e simbólico”* (Pinçon et al., 2002: 21). Contudo, o que sucede com os grupos de jovens alunos e alunas das chamadas camadas populares? Qual é o papel da escolarização na construção ou a conservação das expectativas individuais e coletivas?

Como foram mencionados, os estudos evidenciam que as “novas” famílias têm um importante significado frente ao processo de socialização escolar (Guimarães, 2002; Haddad, 2001; Sirvent, 2005; Duschatzky e Corea, 2005). A ênfase na debilidade da família faz referência à família tradicional, que já não tem capacidade de estruturar as personalidades da nova geração. De fato, a família que a escola imagina e reclama está desaparecendo. Diversos fatores como a reestruturação do mercado de trabalho¹⁸, a incorporação da mulher ao mundo do trabalho, a mudança no equilíbrio de poder entre os sexos e na divisão do trabalho na família, a metamorfose da família, entre outros, transformaram seu papel como construtora de subjetividade.

As mudanças na família são vistas pela escola desde uma percepção conservadora, de nostalgia pela perda da ordem patriarcal. Uma perspectiva na qual as famílias não preenchem sua função de socialização primária, deixando seus filhos abandonados a sua própria sorte. Uma leitura que sustenta a demanda das instituições educativas às famílias para que assumam seu lugar de autoridade e

de formação, a fim de restituir a capacidade de regulação dos comportamentos dos filhos. Desde outra visão, as novas configurações familiares dão às responsabilidades individuais outra centralidade e a regulação está mais associada aos fluxos e redes nos quais se inscreve a vida cotidiana (Tenti Fanfani, 2000; Tiramonti, 2004)¹⁹.

Por outro lado, os grupos de pares têm um papel cada vez mais significativo e funcionam como um suporte sócio-afetivo. O lazer e a diversão aparecem como elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil das camadas populares, sendo em torno dessas atividades que se desenvolvem preferencialmente as relações de sociabilidade e a busca de novas referências na estruturação de identidades individuais e coletivas (Daryell, 2005; Vargas, 2004).

No entanto, outros estudos assinalam que a sociabilidade juvenil difere segundo se fale de ‘bandos’ (nas quais pode dominar a violência e suas relações com as drogas e o delito em geral) ou dos grupos de jovens que se congregam em outros cenários, como por exemplo, a escola (Duschatzky e Corea, 2005). Assim, por exemplo, um estudo do papel da escola na formação identitária dos jovens mexicanos assinala que, nos relatos sobre sua experiência escolar, os estudantes destacam à escola como um espaço de encontro com outros jovens. O sentido principal da escola é a obtenção de um título, seja para poder estudar uma carreira profissional ou para conseguir um melhor emprego. Mas, em segundo lugar, a escola é considerada um espaço juvenil. A diversidade lhes permite conhecer diferentes formas de viver o ser jovem e, junto a isso, experimentá-las ao se ligar e se desligar ao diferentes estilos (Weiss, 2006).

A partir de uma pesquisa em escolas médias da periferia urbana da província de Buenos Aires, Duschatzky (1999) reconhece que as identidades juvenis dos grupos populares se constroem numa relação particular com o território e com os

¹⁸ Uma conseqüência principal para as famílias subsumidas na pobreza é a desagregação familiar produto da migração de seus integrantes na procura de algum trabalho remunerado.

¹⁹ O seguimento de trajetórias de “bons” e “maus” estudantes, adolescentes e jovens, em relação a diferentes perfis institucionais e familiares e suas condições sociais e culturais, faz possível entender as consonâncias e dissonâncias das diversas configurações analisadas. Como ressalta Lahire (Lahire, 1997; Jacintho Setton, 2004), a diversidade de configurações familiares em camadas populares explica, em grande parte, as diferenças de destino escolar dos meninos que têm capital inicial semelhante. Mas, talvez, seja necessário tentar descobrir, agora desde o lado da escola, a diversidade de situações e apontar para os contextos mais favoráveis ao êxito escolar.

consumos globais. A vida cotidiana está marcada pelo peso do local, das relações cara a cara, das novas formações familiares, que dão forma às simbolizações juvenis. Particularmente nos centros urbanos, as culturas juvenis põem em questão a universalidade da experiência escolar que tradicionalmente a escola afirmou oferecer. A pesquisadora observa que entre os jovens que freqüentam a escola desenvolvem-se projetos que os agrupa em iniciativas culturais como, por exemplo, a rádio:

Mientras las “tribus urbanas” emergen en el escenario del consumo y se manifiestan como una reacción subcultural, las redes de socialización entre los jóvenes de los barrios populares se anclan en contextos de empobrecimiento de las ofertas culturales y no aparecen como un signo específicamente generacional (...) A diferencia de las “tribus urbanas” que reaccionan contra la saturación de estímulos deslizando de lo global a lo local, estos grupos juveniles padecen el empobrecimiento material y simbólico del territorio. (...) Lo global, en tanto realidad material de la experiencia, no resulta para los jóvenes de nuestro universo un elemento amenazador sino más bien se presenta como ajeno o reconocido mediáticamente (p. 41-3).

Um traço marcante desse processo é a relevância que adquirem as relações sociais dos jovens entre si diante no forte avanço da indústria cultural e da influência dos meios de informação e comunicação no mercado global, no curso das transformações do mundo familiar e do declínio e desagregação do mundo dos trabalhadores urbanos. A revolução nas comunicações constitui um fenômeno significativo, tanto pelo desenvolvimento dos *mass media* como pelo crescimento das tecnologias eletrônicas para transmitir e resguardar dados. A emergência das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), a digitalização da vida e a proliferação de artefatos produtores de mundos virtuais, encontram os jovens numa situação de disponibilidade privilegiada, na medida em que sua capacidade de apropriação da novidade tecnológica, e de criação e uso de “aplicações” e artefatos, constitui um fato habitual e “natural” ou “familiar” na sua existência (Quevedo, 2003). Entretanto, o parágrafo seguinte ressalta um desafio central deste processo de mudança:

¿Qué cambia efectivamente –si es que cambia algo- en el pasaje de la palabra impresa a la palabra digitalizada? (Bikerts, 1994; O’Donnell, 1998) Todo depende de la manera como hablemos de la interfaz cuando interactuamos con ella (Johnson, 1997). El advenimiento de la palabra digital puede verse como una transformación incremental del proceso de alfabetización y como un cambio radical en la forma de pensar. Y en el caso que se trate de lo último, tal

metamorfosis puede amplificar la fantasía y potenciar el intelecto, o tratar informacional y manipulativamente el lenguaje. (Piscitelli, 2002: 120)

Os jovens estão treinados e, cada vez mais, em categorias de experiência que outras gerações não compartilham pela razão principal de haver sido socializadas num contexto tecnológico diferente. Eles e elas vivem em espaços que oferecem Internet com uma forte marca geracional. Se bem que cada vez mais adultos se conectam e relacionam-se em e com o mundo virtual, nos jovens observa-se, por exemplo, um *estar-em-casa* na forma em que circulam pelo ciberespaço²⁰. Além disso, os adultos vivem as tecnologias digitais mais como ferramenta ou instrumento, os jovens vivem o mundo digital como entorno. Essa tecnologia lhes oferece um território para o desenvolvimento da suas capacidades de abstração, técnicas e criativas. Trata-se de ferramentas com um forte poder subjetivante e efeitos na socialização (García Canclini, 2005; Balardini, 2003; Martín-Barbero, 1998).

Assim, ressalta Martín-Barbero (2001), as TIC conseguiram gerar uma profunda capacidade para definir os modos de vida, os gostos e conformar um arco valorativo que produz uma nova ordem e desconstrói as formas anteriores de intermediação e autoridade que configuravam até faz pouco tempo o estatuto do poder social, configurando novas formas de sociabilidade no meio urbano.

Tan decisiva como la asunción explícita del “tema” de los medios y las industrias culturales por las disciplinas sociales resulta la conciencia creciente del estatuto transdisciplinar del campo, que hace evidente la multidimensionalidad de los procesos comunicativos y su gravitación cada día más fuerte sobre los movimientos de desterritorialización e hibridaciones que la modernidad latinoamericana produce. En esa nueva perspectiva, industria cultural y comunicaciones masivas son el nombre de los nuevos procesos de producción y circulación de la cultura, que corresponden no sólo a innovaciones tecnológicas sino a nuevas formas de la sensibilidad. Y que tienen, si no su origen, al menos su correlato más decisivo en las nuevas formas de sociabilidad con que la gente enfrenta la heterogeneidad simbólica y la inabarcabilidad de la ciudad (García Canclini, 1989). Es desde las nuevas maneras de juntarse y excluirse, de desconocer y re-conocerse, que adquiere espesor social y relevancia cognitiva lo que pasa en y por los medios y las nuevas tecnologías de comunicación. Pues es desde ahí que los medios han entrado a constituir lo público, a mediar en la producción de imaginarios que en algún modo integran la desgarrada experiencia urbana de los ciudadanos (Martín Barbero, 1996): ya sea sustituyendo la teatralidad callejera por la espectacularización televisiva de los rituales de la política o desmaterializando la cultura y descargándola de su espesor histórico mediante tecnologías que, como las

²⁰ O conceito de ciberespaço é entendido aqui como sendo um espaço de interação social onde se desenvolvem as comunidades virtuais (Marcelo, 2001).

redes telemáticas o los videojuegos, proponen la hiperrealidad y la discontinuidad como hábitos perceptivos dominantes (p.2).

A maior parte dos jovens das camadas populares foi socializada num meio urbano e as demandas de consumo são as mesmas daqueles jovens pertencentes a grupos sociais com melhores condições de vida. Isso faz com que compartilhem os códigos próprios da cultura urbana atual, ainda que os modos de apropriação sejam divergentes de acordo com o grupo social de pertença (Svampa, 2005). O problema central - resalta Ballardini (2003) - não está na questão dos jovens estarem dentro ou fora da tecnocultura digital, mas é necessário se pensar na qualidade e interatividade do meio. Entre os jovens urbanos da Argentina, os usos sociais da tecnologia são diversos e segmentados, tanto no que se refere a seu consumo como a sua apropriação.

Todos los relevamientos indican que cada vez hay mayor conectividad y PC's por hogar. Por otra parte, en los últimos años se han abierto numerosos cibercafés, locales de juegos en red y locutorios con internet, en diferentes geografías de la ciudad. (...) Conviven en esta cartografía, locales con aire acondicionado, de amplios espacios, *look fashion* y máquinas de última generación, con locales pequeños, angostos, máquinas recicladas funcionando al límite y codos abarrotados. Facilidades, comodidades, *upgrades*, *customizaciones*, velocidad, precio y calidad de los entornos, cobran su peaje. Pero lo cierto es que hoy, encontramos cibernets y locales de juegos en red en todos los barrios y con precios razonablemente económicos, que oscilan entre 1\$ y 1,50\$ la hora. Al parecer, frente al hecho del encarecimiento de las conexiones hogareñas (aún con la enorme oferta de proveedores gratuitos de Internet) y el envejecimiento de máquinas que resulta oneroso actualizar, se ha producido un cierto boom de locales comerciales con Internet, “democratizando” su distribución. Este fenómeno se debe, según Carrier y Asociados, “al mayor acceso a la red a partir de lugares públicos como los cibercafés o locutorios (equipados con conexión de banda ancha), lo que permitió la incorporación de sectores con restricciones presupuestarias como los jóvenes (el 56% tiene 25 años o menos), los niveles socioeconómicos medios y medio bajos (C2, C3 y D, 80%) y los usuarios más nuevos (el 59% tiene menos de dos años de uso). Así el impulso taxonómico ha generado la categoría de una nueva especie urbana, la de los “ciberchabones”, que mezclan el *Counter Strike* con aires de cumbia o el *rockito*, y enfadan a los vecinos haciendo barra a la puerta del ciberlocal. Como tituló un suplemento juvenil “*Pizza, birra y mouse*”. Estos ciberchabones, como los usuarios hogareños, también suelen navegar por internet (con intereses muy específicos), chatear, enviar mails e intercambiar archivos de música (y, en menor medida, videos).

Mientras tanto, las consolas, el *play station*, el *Cube*, el intercambio de archivos de video, la producción de *webpages* o *blogs*, y la participación en comunidades virtuales, quedan en manos de jóvenes con mayor dotación de recursos (mayormente conectados desde sus hogares).” (p. 3).

A sociedade tecnológica conformou uma ciberesfera na qual estão comprometidos cada vez mais grupos e indivíduos e as agências de socialização sofrem mutações que se impõem aos sujeitos. Sem lugar para as dúvidas, este impacto gera um novo diferencial entre aqueles socializados por dentro e por fora de seu entorno, sejam de uma mesma ou de diferentes gerações. Os adolescentes e jovens conectados estão em relação com uma nova e muito poderosa agência socializadora que terá fortes efeitos na constituição da/s subjetividade/es (Turkle, 1997). A maior parte dos pesquisadores ressalta que as novas tecnologias abrem campos não imaginados, ao mesmo tempo em que podem estimular a curiosidade, a investigação e a inovação. Pensar as relações entre os jovens e as tecnologias supõe instalar uma reflexão permanente, na medida das transformações do cenário tecnológico e das disposições que vão se configurando ao ritmo das inovações.

Junto ao vídeo-clipe, aos vídeo-jogos, ao hipertexto, à hipermídia, à instantaneidade (velocidade), advém uma nova noção do tempo e do espaço. Assistimos a uma nova forma de organizar e construir o mundo: intervenção multilinear, redes, nexos, nodos, frente a: centro, periferia, hierarquia e linearidade ou seqüenciação discursiva (Balardini, 2003). Os traços que estruturam a cultura e a vida cotidiana são a mediatização, a interconexidade, a abundância de informação e de entretenimento e, ao mesmo tempo, o acesso a fragmentos numa ordem pouco sistemática ou sustentada no acaso. Na nova relação com a tecnologia, os jovens reconfiguram o lugar dos saberes e seus possuidores.

Este novo mundo que configura os jovens desafia à instituição escolar, principalmente enquanto agência que transmite conhecimentos e socializa crianças e jovens. As visões mais negativas pensam nos meios como causas do aumento da violência, da perda de autoridade em todos os âmbitos e da decadência da capacidade leitora das novas gerações. Em particular, a televisão é geralmente representada como um aparelho poderoso que se confronta com uma suposta recepção passiva das mensagens por parte das crianças e dos jovens. Desde este ponto de vista se considera que os meios eliminaram as fronteiras entre a infância e a idade adulta, fato que haveria provocado o enfraquecimento da autoridade dos adultos e a desapareção ou crise da infância. Assim, se põem em relevo a dificuldade dos jovens com os estudos de ensino médio e universitários na localização de momentos e situações da história nacional em períodos

históricos precisos. A essa visão desconectada agrega-se a fragmentação com a que se relacionam os saberes. As culturas jovens consagram o presente, se consagram ao instante. Essas características se aprofundam de forma extrema quando consideramos, por exemplo, os meninos e adolescentes da rua vivendo no *hiperpresente* (García Canclini, 2005).

Contra as interpretações mais pessimistas, que destacam os elementos negativos dos processos de mudança social das últimas décadas, podemos opor uma visão sociológica que tente compreender a direção histórica das transformações. Isso significa poder realizar esforços, tanto teóricos como metodológicos, que favoreçam o conhecimento dos grupos e indivíduos em suas particulares condições e formas de existência. Isto possibilitará por o futuro entre nós, um futuro que se expressa na sociabilidade e sensibilidade dos jovens que, não por casualidade, constituem os grupos mais castigados pelas políticas de desproteção e exclusão social:

El paralizante desdibujamiento del futuro que hoy padecemos remite, paradójicamente en esta era de aceleradas transformaciones, a la profundidad de nuestros miedos al cambio. Para vencer esos miedos, nos dice M. Mead (1971, 125), “debemos reubicar el futuro. A juicio de los occidentales, el futuro está adelante de nosotros. A juicio de muchos pueblos de Oceanía [y de Latinoamérica], el futuro reside atrás, no adelante. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde”. Si el futuro está ya entre nosotros, su *lugar* privilegiado de manifestación es el *sensorium* de los más jóvenes: esa desconcertante *experiencia cultural que no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa* pues remite a una nueva figura de movimiento histórico, a la de una emigración no ya en el espacio sino en el tiempo: el *desanclaje* del espacio, de que habla Giddens (1994, 32), converge con los *emigrantes en el tiempo*, que según M. Mead, se encuentran en la mundialidad de hoy desde temporalidades muy distintas y alejadas. De ahí que el campo más crucial culturalmente, y políticamente quizá más decisivo también, para acoger entre nosotros ese futuro que apenas se dibuja en la sensibilidad de los jóvenes es el que emerge en el cruce de los procesos de educación con los de comunicación (Martín-Barbero, 1998: 215).

O conhecimento dos processos de escolarização dos grupos de jovens nas escolas públicas pode favorecer uma aproximação das expectativas e práticas que desenvolvem em determinadas condições sócio-históricas de produção. A construção de significados, longe de congelar-se, admite a entrada de uma pluralidade de sentidos. Porém, quais as condições que tornam possível a perseverança em dar continuidade aos estudos? Poderiam ter contribuído à

permanência no sistema escolar algumas das formas de sociabilidade desenvolvidas em contextos de vulnerabilidade? Se bem existem estudos dos laços sociais em populações diretamente atingidas pelos processos de reestruturação econômica e social, só alguns deles têm aprofundado na relação entre esses grupos e a inserção no sistema escolar. Interessa-me refletir, a partir do conhecimento de uma dada população, sobre quais poderiam ser as relações entre as formas de sociabilidade dos grupos de jovens e os processos de escolarização. Uma tentativa de contribuir para tornar conhecidas e para ressaltar as disposições daqueles que, na trama das relações de poder, ficaram jogados a sua própria sorte e ainda assim continuam a lutar por uma vida melhor.