

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEXANDRE DOS SANTOS SILVA

**DA ESCOLA PÚBLICA AO ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO:
concepções e reverberações**

SÃO CARLOS -SP
2020

Alexandre dos Santos Silva

Da escola pública ao espaço público da educação: concepções e reverberações

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Fundamentos da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Roseli Esquerdo Lopes

SÃO CARLOS-SP

2020

SILVA, Alexandre Santos.

Da escola pública ao espaço público da educação: concepções e reverberações / Alexandre dos Santos Silva. 2020.

Número de folhas.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos.

Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes

Banca examinadora:

Ana Paula Serrata Malfitano

Beatriz Prado Pereira

Patrícia Leme de Oliveira Borba

Vítor Sergio Ferreira

Bibliografia

1. Palavras-chave enumeradas. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Alexandre dos Santos Silva, realizada em 23/08/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Semata Maffiano (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia Leme de Oliveira Borba (UNIFESP)

Profa. Dra. Beatriz Prado Pereira (UFPB)

Prof. Dr. Vitor Sérgio Ferreira (ULisboa)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho a todos que, de inúmeras formas, contribuíram para o meu crescimento, me incentivaram a continuar buscando meus objetivos, torceram e se alegraram comigo ao longo de cada conquista.

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

À Prof^a Dr^a Roseli Esquerdo Lopes, referencial de dedicação e entusiasmo, pela orientação científica desta investigação. Aqui, expresso o meu profundo, sincero e eterno agradecimento por ter acreditado em mim e em meu projeto e por ter sido uma ‘bússola’ científica e pessoal, proporcionado oportunidades de crescimento, através dos desafios constantes que impôs a mim. Seu apoio e sabedoria, bem como sua paciência admirável foram importantes para a construção e sucesso deste percurso.

Estendo meu agradecimento a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, que contribuíram com meu amadurecimento intelectual.

À Prof^a Dr^a Ana Paula S. Malfitano agradeço pelas reflexões e sugestões partilhadas ao longo de meu percurso, pois constituíram uma contínua fonte de melhoria e desafio. Ao Prof. Dr. Vítor Sérgio Ferreira, expresso o meu profundo agradecimento por todos os sábios e pacientes momentos de partilha, aprendizagem, apoio e incentivo, além de todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço também pela disponibilidade e apoio prestado pelo Grupo de Pesquisa METUIA. Todas as oportunidades de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal e profissional proporcionadas por esse grupo contribuíram significativamente para a minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos, cujo financiamento propiciou a realização do Estágio Científico no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Também sou grato a Pedro Tavares pela presença e pelas palavras de encorajamento. Perto ou longe, sua humilde presença fez-se sempre sentir, dando sentido e segurança a todas as minhas intensas lutas e pequenas conquistas.

À minha mãe e ao meu pai, que estiveram presentes ao longo deste tempestuoso percurso, expresso a minha gratidão. O meu profundo e afetuoso obrigado pelo apoio e carinho com que sempre me presentearam em dias difíceis. Agradeço, em particular, à Gabriela, irmã, amiga e confidente, pelo seu apoio incondicional, pelas suas palavras de incentivo e por todo carinho, pelos momentos de cumplicidade, de partilha e companheirismo. À minha irmã

Natalia, pelas suas palavras de ânimo nos momentos em que se fez presente. À minha amiga Soraia Montenegro (Jack), pelo apoio prestado.

Aos Camargos, *Rosita, Marcelo, Paty, Iara, Didi, Carol, Gu, Vini, Gica, Dudu*, irmãos de outras dimensões, expresso minha gratidão pela humanidade, amizade, carinho e atenção com que encheram sempre o meu ser, pelas oportunidades de crescimento espiritual e humano, por acreditarem em mim, pelas palavras abraços de apoio e conforto, pelas incríveis ações de facilitações. Sei que tais lutas e conquistas não foram somente minhas, mas sobretudo nossas.

Por fim, expresso meu agradecimento aos jovens que participaram das entrevistas desta pesquisa pela disponibilidade, confiança e contributos para a realização deste trabalho, bem como pela riqueza dos testemunhos e humildade para o aprofundamento de vivências e caminhadas que, em tantos momentos, se cruzaram com as minhas experiências.

A todos o meu sincero, caloroso e eterno obrigado!

Axé.

“A verdadeira educação faz cidadãos indóceis e difíceis de governar.”

Condorcet

RESUMO

Esta tese investiga o papel da escola pública e dos espaços urbanos na constituição de culturas juvenis contemporâneas, visando compreender as rupturas e continuidades entre os espaços de produção de subjetividades, como também suas reverberações em percursos escolares de jovens na cidade. Examinamos os impactos das desigualdades e dos processos sociais nas experiências escolares, bem como os elos estabelecidos nos diferentes espaços de sociabilidade dos estudantes. Tomando-se como referência autores que discutem a história e a sociologia da educação, com foco no Brasil, e suas interface com a temática das juventudes, realizou-se um estudo empírico, entre fevereiro de 2017 e agosto de 2018, que teve como campo uma região da cidade de São Paulo – SP. Numa primeira etapa, aplicou-se um questionário com 55 perguntas, tanto discursivas como de múltipla escolha, que se voltavam para o perfil socioeconômico dos jovens e para os sentidos atribuídos à educação, à escola pública, à situação familiar, ao trabalho, à renda, ao acesso à cultura, além da participação e cultura política. Para tanto, jovens de 36 escolas públicas que oferecem o ensino médio na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo foram convidados a colaborar com a pesquisa, respondendo ao questionário e, com relação a alguns deles, permitindo também serem acompanhados em seus percursos urbanos. Em geral, a receptividade à pesquisa foi muito boa em todas as abordagens e os jovens responderam ao questionário com seriedade, perfazendo um total de 673 respondentes. As respostas referentes às perguntas de múltipla escolha foram analisadas estatisticamente de modo descritivo, considerando as percepções dos estudantes sobre o ensino médio, a juventude e seus marcadores de transição para a vida adulta, atitudes perante a vida e o mundo, o grau de satisfação com a escola e com o aprendizado obtido no espaço escolar. Numa segunda etapa, foram realizadas 118 entrevistas do tipo *walking interviews*, que constituíam conversas durante caminhadas, sendo que muitas delas se originaram nas saídas das escolas, desdobrando-se, depois, por outros caminhos nos quais estavam presentes a observação participante, o registro de campo e fotográfico, relatos de observação e encontros no espaço virtual. Esses dados foram submetidos à análise temática. Apesar de limitações territoriais e dos muros das escolas, encontramos heterogeneidade entre os entrevistados. Alguns jovens apresentavam condições socioeconômicas similares, porém com percursos distintos. Este trabalho contribui para a compreensão das múltiplas experimentações escolares e identidades assumidas pelos jovens, bem como da apropriação do espaço urbano e da atuação da escola pública na potencialização das culturas juvenis. Identificamos uma valorização da escola pela camada da população jovem socioeconomicamente vulnerável e sobre a qual recaem estereótipos de desvalorização da escola e da experiência escolar. Nossos resultados mostram que os jovens identificam nas escolas de periferia contextos institucionais em que ações políticas e de engajamentos juvenis podem ser desenvolvidas, levando o espaço escolar, como contexto de socialização, a ultrapassar seus próprios muros. Concluímos que os estudantes não estão alheios às questões políticas do país e demonstram capacidade de mobilização para a luta em prol de uma educação pública de qualidade. Há reivindicação de um *ethos* da classe marginalizada, que orienta a ação para a lógica de reconhecimento e de valorização identitária.

Palavras-chave: Juventudes. Jovens Populares Urbanos. Experiência Escolar. Escola Pública. Sociabilidade.

ABSTRACT

This thesis investigates the role of public schools and urban spaces, socialization environments, in the constitution of multiple contemporary youth cultures to understand the ruptures and continuities between the spaces to produce subjectivities. The main theoretical studies on youth today were approached to analyze the conception attributed by young people in high school to the education institution, the schooling process, and what they perceive as important for their socialization. We explore how the spheres of sociability in which young people are inserted - school, work, cultural facilities, and leisure - are articulated and affect their school trajectories. Besides, we examine the impacts of inequalities and social processes on the school journey, as well as the links established in the different sociability spaces of young students at Public Schools in São Paulo. The investigation was based on urban anthropology and ethnographic inspiration for part of the data collection. To this end, we sought to reach the constitution of the youth condition's interfaces, taking the urban routes of young people from 36 public schools that offer the high school in a certain region of the city of São Paulo. Initially, questionnaires were made available to young people attending the last year of high school in these institutions, which offered subsidies for the second stage of the research, guided by an ethnography regarding young students from these schools and their routes in the city, working with interviews in-depth, guided by a previous script, free conversations on the sidewalks of schools, a questionnaire application, participant observation, recording of field notes, photographic records, observation reports and meetings also in the virtual space.

Keyword: Youth. Urban popular youth. School experience. Public school. Sociability

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Protesto de alunos em apoio a professores da rede pública de ensino em greve na cidade de São Paulo.....	21
Figura 2 - Página no Facebook “Jovem, mostre a sua cara!”.....	76
Figura 3 - Divisão dos alunos de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo por faixa etária e gênero	94
Figura 4 - Vantagens da juventude apontadas pelos estudantes de escola pública	104
Figura 5 - Desvantagens da juventude apontadas pelos jovens de escolas públicas	105
Figura 6 - Fatores que contribuem para a perda de juventude segundo os alunos de escola pública.	107
Figura 7 - Principais problemas identificados pelos próprios jovens nos bairros que frequentam na cidade de São Paulo	112
Figura 8 - Estudantes secundaristas da cidade de São Paulo	116
Figura 9 - Importância da escola de acordo com o gênero dos estudantes	127
Figura 10 - Jovens utilizam os "Cadernos do aluno", disponibilizados pela Secretaria da Educação de São Paulo como escudos	128
Figura 11 - Valor atribuído por gênero ao aprendizado escolar.....	129
Figura 12 - Valor atribuído ao aprendizado segundo os estudantes por gênero.....	130
Figura 13 - Preocupações da escola com a juventude de acordo com o gênero dos alunos.....	132
Figura 14 - Ato dos estudantes em São Paulo.....	144
Figura 15 - Primeira aula pública no cursinho livre Cláudia Silva Ferreira.....	149
Figura 16 - Terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018.....	153
Figura 17 – Estudante protestando no terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018.....	154
Figura 18 - Alunos exibem faixa no terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018.....	155
Figura 19 - Segundo ato dos estudantes em São Paulo em 25 de agosto de 2018	164
Figura 20 - Alunos protestam no segundo ato dos estudantes em São Paulo em 25 de agosto de 2018	164
Figura 21 - Terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018.....	164
Figura 22 - Educação além dos muros das escolas	166
Figura 23 - Engajamentos em projetos sociais.....	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência dos jovens de escolas públicas na cidade de São Paulo com relação ao gênero	93
Tabela 2 - População jovem por grupos de idade e gênero	93
Tabela 3 - Tabela de frequência de etnia dos estudantes de escolas públicas da região Centro Oeste da cidade de São Paulo	94
Tabela 4 - Frequência dos jovens de escolas públicas da região Centro Oeste da cidade de São Paulo em relação às pessoas com quem moram	96
Tabela 5 - Situação de emprego dos jovens de escolas públicas da região Centro Oeste da cidade de São Paulo	96
Tabela 6 - Condição de trabalho por gênero ou faixas de idade	97
Tabela 7 - Renda familiar dos estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste de São Paulo	99
Tabela 8 - Ambiente em que os jovens de escola pública da região Centro-Oeste de São Paulo passaram a infância	100
Tabela 9 - Frequência de estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste de São Paulo com filhos	100
Tabela 10 - Estado civil dos estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	101
Tabela 11 - Vida escolar dos estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	102
Tabela 12 - Importância atribuída à instituição escolar pelos jovens de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	103
Tabela 13 - Vantagens da juventude apontadas pelos estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	104
Tabela 14 - Desvantagens da juventude apontadas pelos estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	105
Tabela 15 - Fatores que contribuem para a perda da juventude segundo os estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	106
Tabela 16 - Fatores que contribuem para a melhoria de vida segundo estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	107
Tabela 17 - Temáticas às quais os estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo atribuem maior importância	108
Tabela 18 - Pautas importantes para discussão nas escolas, segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	109
Tabela 19 - Nível de importância do aprendizado oferecido aos alunos de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	110
Tabela 20 - Avaliação do nível de discussão de questões da atualidade pelas escolas segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	110
Tabela 21 - Nível de importância atribuído aos problemas dos estudantes pelas escolas segundo alunos de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	111
Tabela 22 - Problemas dos bairros frequentados pelos alunos de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	111
Tabela 23 - Nível de preocupação das escolas com relação aos problemas dos bairros dos jovens de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	112
Tabela 24 - Projeção para os próximos anos de acordo com os estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	113
Tabela 25 - Percepções sobre o conceito de "trabalho" por parte dos estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	114

Tabela 26 - Nível de importância às políticas e/ou programas de acesso ao emprego de jovens, segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	115
Tabela 27 - Importância dos centros de capacitação, informação e divertimento segundo estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	115
Tabela 28 - Nível de importância de políticas e programas de cultura, esporte e lazer para jovens em áreas públicas, segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	116
Tabela 29 - Nível de importância da escola por gênero	126
Tabela 30 - Valor atribuído à escolarização por gênero, segundo estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo.....	129
Tabela 31 - Interesse da escola em discutir questões da atualidade, de acordo com o gênero dos alunos	130
Tabela 32 - Preocupação da escola com a juventude segundo os jovens, por gênero.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aplicação do questionário por unidade escolar (março de 2017 a agosto de 2018).....	69
Quadro 2 - Caracterização do questionário aplicado aos jovens.....	72
Quadro 3 - Síntese das técnicas de investigação.....	77
Quadro 4 - Organograma das observações etnográficas - Anos letivos de 2017 e 2018	81
Quadro 5 - Experiências escolares dos jovens	89

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Delimitação territorial e localização da Diretoria de Ensino Centro-Oeste na cidade de São Paulo.....	65
Mapa 2 - Proporção de pessoas vulneráveis à pobreza na região Centro-Oeste na cidade de São Paulo	66
Mapa 3 - Territorialidades culturais desiguais na região Centro-Oeste na cidade de São Paulo	67
Mapa 4 - Localização das escolas públicas na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo	68
Mapa 5 - Localização das escolas públicas nos bairros da cidade de São Paulo.....	79
Mapa 6 - Identificação dos equipamentos culturais na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo .	80
Mapa 7 - Síntese dos equipamentos culturais na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo.....	81

LISTA DE SIGLAS

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APP – Aplicativo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNJ – Conselho Nacional da Juventude

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MP – Medida Provisória

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional Educacional

PNJ – Política Nacional de Juventude

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SINJUVE – Sistema Nacional de Juventude

UBES – União Brasileira dos Estudantes

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E JUVENTUDES	33
1.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS, PERSPECTIVAS E DESIGUALDADES.....	39
1.1.1 Desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.....	39
1.1.2 Expansão e universalização do acesso à escolarização básica.....	43
1.2 ENSINO MÉDIO COMO EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DO RECONHECIMENTO DO DIREITO E DA UNIVERSALIZAÇÃO	47
1.2.1 A expansão do ensino médio no Brasil e em São Paulo.....	47
1.2.2 Contextos e processo de escolarização: jovens estudantes do ensino médio de escola pública	51
1.3 JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA	54
2 METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	61
2.1 NEGATIVAS DA PESQUISA	63
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO: PROCESSO DE DESENHO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS	64
2.2.1 Área de estudo	64
2.3 QUESTIONÁRIO: “JOVEM, MOSTRE A SUA CARA!”	68
2.3.1 Progressive Web App “J!”	73
2.3.2 Página do Facebook “Jovem, mostre a sua Cara!”.....	75
2.4 RECURSOS TÉCNICOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	77
2.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	77
2.5.1 Procedimentos da observação participante	81
2.6 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA	83
2.6.1 Deambulações etnográficas. Trajetos para a escola: entradas e saídas.....	84
2.6.2 A escolha dos entrevistados e a formulação das entrevistas	85
2.7 ANÁLISE DE DADOS.....	86
2.8 PERFIL DOS JOVENS INQUIRIDOS	88
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	92
3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	92
3.1.1 Gênero e idade dos participantes	92
3.1.2 Condição étnica dos participantes	94
3.1.3 Condição familiar dos participantes.....	95
3.1.4 Situação trabalhista dos participantes	96
3.1.5 Renda familiar dos participantes	98
3.1.6 Ambiente em que os participantes viveram durante a infância	99
3.1.7 Maternidade ou paternidade juvenil dos participantes	100

3.1.8 Estado civil dos participantes	101
3.2 A (RE)CONSTITUIÇÃO DOS ATORES JUVENIS NO COTIDIANO ESCOLAR	101
3.2.1. Vida escolar dos estudantes de escola pública	102
3.2.2 Importância das escolas para os estudantes de escola pública.....	102
3.2.3 Vantagens em ser jovens	103
3.2.4 A perda da juventude.....	106
3.2.5 Percepções acerca da melhora de vida	107
3.2.6 Temáticas que mais interessam os jovens	108
3.2.7 Assuntos que os jovens gostariam de discutir nas escolas	109
3.2.8 Importância do aprendizado obtido pelos jovens na escola pública	109
3.2.9 Questões da atualidade	110
3.2.10 Nível de importância atribuído pelas escolas aos problemas dos estudantes.....	110
3.2.11 Problemas dos bairros frequentados pelos jovens em seus contextos sociais	111
3.2.12 Nível de preocupação da escola com os problemas dos bairros e/ou cidade.....	112
3.2.13 Percepção do futuro.....	113
3.2.14 Noção de trabalho ou emprego	113
3.2.15 Importância de políticas e programas de acesso ao primeiro emprego.....	114
3.2.16 Importância aos centros de capacitação, informação e divertimento	115
3.2.17 Importância das políticas e programas de cultura, esporte e lazer em áreas públicas	116
3.3 SINGULARIDADES E REGULARIDADES DOS PROCESSOS DE VIDA DOS JOVENS	116
3.3.1 Entre fronteiras, complexidades e experiências juvenis	118
3.3.2 Desbravando a cidade: um olhar etnográfico no espaço urbano	121
3.4 DECURSO DA ESCOLARIDADE A EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO	126
3.5 A EMERGÊNCIA DA JUVENTUDE NO CENÁRIO SOCIAL E A CONSEQUENTE MOBILIZAÇÃO DOS JOVENS EM TORNO DE PRÁTICAS CULTURAIS QUE OS PARTICULARIZAM	133
4 FRAGMENTOS DE VIDAS DESCRITAS NAS DEAMBULAÇÕES ETNOGRÁFICAS	135
4.1 TEMPOS JUVENIS EM DISPUTA NO ESPAÇO URBANO	136
4.1.1 Sentidos da escola em territórios marginalizados	137
4.1.2 Contexto escolar: desenvolvimento da voz juvenil para os desafios da vida	139
4.1.3 A escola garante um lugar de destaque na concretização de uma participação cidadã juvenil? 142	
4.1.4 A escola potencializa a valorização e a promoção da participação social e política dos jovens estudantes.....	146
4.2 SOCIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS EXPERIMENTAÇÕES ESCOLARES	148
4.2.1 Produção de novos sentidos e ressignificações da escola	148
4.3 REPRESENTAÇÕES DAS JUVENTUDES ESTUDANTIS QUE REIVINDICAM UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE	153
4.3.1 Representatividade juvenil	157
4.4 DEMANDAS JUVENIS: REVERBERAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA ALÉM DOS MUROS DAS ESCOLAS	162
4.4.1 Dimensão cotidiana do espaço público da educação	165
4.4.2 O que os jovens têm reivindicado?	168

4.4.3 Intensos cenários em palcos diversificados	171
5. CONCLUSÃO	176
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A - Progressive Web Aplicativo: “J!”	203
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: “JOVEM, MOSTRE A SUA CARA!”	204
APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	212
APÊNDICE D – Questões abertas – Deambulações Etnográficas: “Entradas e saídas”	215
APÊNDICE E - DIMENSÕES DE ANÁLISE NOS NÍVEIS DA MACROESCALA, MESOESCALA E MICROESCALA	216
APÊNDICE F - Nível Mesoescala – “contextual”	217
APÊNDICE G - NÍVEL MICROESCALA – INDIVIDUAL (BIOGRÁFICO)	218
APÊNDICE H	219

APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discutir os mecanismos e as dinâmicas que podem afetar as experiências escolares dos jovens pobres e estudantes de escola pública em São Paulo, provocando mudanças e potencializando suas direções. Buscamos compreender a heterogeneidade dos seus percursos de vida e, conseqüentemente, os impactos das desigualdades e dos processos sociais com base em narrativas etnográficas. Ao mesmo tempo, esta pesquisa explicita as tensões e os dilemas enfrentados pelos estudantes em decorrência desses deslocamentos e de seus esforços para articular as experiências escolares. Ao privilegiar essas questões, pretendemos dar visibilidade às especificidades de um dado momento da juventude, às desigualdades que incidem sobre os atores que experimentam essa fase da vida e às experiências escolares por meio das quais os itinerários juvenis se singularizam.

A seleção do tema surgiu a partir de meu cotidiano profissional como professor de Filosofia em uma escola pública na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em que venho acompanhando as experiências escolares de jovens estudantes de ensino médio na rede pública da Zona-Oeste da cidade de São Paulo.

No dia 13 de março de 2015, diante da precarização da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo, assim como de uma série de medidas que apontavam retrocessos para a oferta da educação pública por parte do Governo do Estado, na gestão Geraldo Alkmin (PSDB), os(as) professores(as) da Educação Básica passaram a realizar assembleias no vão livre do Museu de Arte de São Paulo (MASP) e na Praça da República para discutir as políticas da Educação Básica. Durante essas assembleias, em que se lutava pela qualidade do ensino e pela defesa da escola pública, foram criadas propostas que contemplavam reajuste salarial, melhores condições de trabalho, fim da superlotação das salas de aula, desmembramento das classes superlotadas e mais recursos para as unidades escolares.

Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado (APEOESP), a greve dos professores da rede pública estadual de São Paulo, decretada no dia 13 de março, foi a mais longa paralisação da história da categoria, durando mais de noventa dias. As reivindicações dos docentes consistiam principalmente em alertar a sociedade sobre a precarização da condição trabalhista do profissional de educação por conta da condição salarial. Participando ativamente dessa paralisação, experimentei uma das mais incríveis vivências com os jovens fora do contexto escolar.

Em 30 de maio de 2015, o site Rede Brasil Atual¹ publicou em uma nota oficial da APEOESP: “O governo estadual não quer resolver os problemas da educação. Quer derrotar os professores”. A matéria era ilustrada por uma imagem nos diz muito do que representou aquele momento (Figura 1).

Figura 1 - Protesto de alunos em apoio a professores da rede pública de ensino em greve na cidade de São Paulo



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor. Professores em greve por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. Não tem arrego!!! Avenida Paulista, São Paulo, 30.05.2015

A intensa vivência² durante os 92 dias de greve e os chamamentos dos estudantes de escolas públicas que aderiram à paralisação, com o fito de lecionar em ambientes alternativos o conteúdo “perdido” durante o movimento, possibilitaram uma nova reflexão sobre a participação dos jovens de classes populares no processo de ensino e aprendizagem e uma atuação na construção de suas experiências educativas e sociais.

Do final de 2015 até meados de 2016, com o cenário das mobilizações estudantis no estado de São Paulo, ocorreram as ocupações das escolas públicas estaduais de São Paulo pelos estudantes contra a reorganização escolar proposta pelo governador Geraldo Alkmin (PSDB), que pretendia fechar 94 unidades escolares e efetuar o remanejamento de alunos de outras 754 (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

Houve uma mobilização estudantil³ inédita em minha experiência docente, que buscou resgatar o contato com professores e professoras para atuar como mediadores em aulas públicas

¹ Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2015/05/apecoesp-responde-a-alkminingoverno-quer-derrubar-os-professores-7832.html>> Acesso em: 01.03.2019

² Essas vivências foram caracterizadas por participação em assembleias com os estudantes, comandos de greve em escolas públicas de São Paulo, participação nas caminhadas e manifestações, reivindicando melhores condições salariais, condição de trabalho etc.

³ Disponível em: <<http://www.apecoesp.org.br/noticias/greve-dos-professores-2015/protesto-de-alunos-apoia-professores-estaduais-em-greve/>> Acesso em:08.03.2019

“#Doeumaaula”⁴ em variados espaços extraescolares e nas diversas realidades sociais que compõem a realidade social dos jovens. As aulas públicas ocorriam em terminais de ônibus, praças e fora das unidades escolares.

Os secundaristas ganharam bastante destaque no final de 2015, quando todos os meios de comunicação noticiavam o conjunto de manifestações nas ruas das grandes capitais e por todo o interior do país, mostrando suas novas formas de mobilização e organização, sobretudo, através das ocupações das escolas sob o lema “ocupar e resistir” que, naquele mesmo ano, somaram quase 1.000 casos.

Desde então, o movimento dos estudantes secundaristas vem ganhando força na esfera pública brasileira como um dos principais e mais recentes movimentos sociais de jovens estudantes, composto em grande parte por jovens de periferia (RAMOS, 2017). No estado de São Paulo, por exemplo, a organização dos secundaristas se deu primeiro contra a reestruturação do Ensino Básico na rede pública do estado, que previa o fechamento de dezenas de escolas. Meses depois, estudantes ocuparam a Assembleia Legislativa de São Paulo, exigindo a abertura de uma comissão parlamentar de inquérito para investigar a máfia da merenda escolar, uma vez que havia indícios de irregularidades na compra de merenda.

Ainda em São Paulo, mobilizações mais recentes se deram contra a Medida Provisória sobre a reforma do ensino médio brasileiro, a MP 746, de 2016 e instituída pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que modificaria as regras curriculares e de funcionamento do ensino médio. Dentre as principais mudanças, têm-se a segmentação da grade por áreas de conhecimento, a consolidação do ensino integral e a chamada flexibilização do currículo por meio da obrigatoriedade exclusiva das disciplinas de Português e Matemática, tornando as demais optativas. Os estudantes também se mobilizaram contra a Proposta de Emenda à Constituição 241/55, que pretendia limitar as despesas do governo brasileiro, afetando diretamente os recursos para a educação e para os serviços da seguridade social, como saúde pública e assistência social.

A organização dos estudantes se destacou pelas novas estratégias de atuação, que uniram reivindicações materiais e demandas de reconhecimento das identidades e dos laços sociais existentes no ambiente escolar. Tal fenômeno, batizado de Primavera Secundarista⁵ (UBES,

⁴ O expressivo apoio às ocupações ficou evidente no Programa “Doe uma aula”. Por meio de um formulário online, era possível oferecer aulas e oficinas para diversas escolas ocupadas, sendo totalizadas 2.500 propostas (JANUÁRIO, 2016).

⁵ Trata-se de uma ação nacional desenvolvida pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, por meio de ocupações de escolas. Sob as palavras de ordem “Ocupar e resistir”, o movimento protagonizado pioneiramente em São Paulo, no ano de 2015, foi estendido para todo o território brasileiro.

2016), realizou-se com a perspectiva de construir propostas de intervenção no ambiente escolar, por meio das experimentações escolares de autogestão, autoformação e coaprendizado.

Nesse contexto, com base em narrativas de estudantes do ensino médio, a presente pesquisa buscou identificar, descrever e analisar as especificidades de um dado momento da condição juvenil, considerando como essa condição é experimentada particularmente pelos jovens de camadas populares. A abordagem não se limita apenas às condições sociais dos estudantes, mas considera também as relações ativas que estabelecem com as desigualdades estruturais que caracterizam essas condições.

A análise das condições sociais estruturais dos estudantes deve considerar não só as origens de classe, mas também outros contextos estruturais fortes de socialização dos jovens, como as culturas juvenis, as relações intrafamiliares e as redes de sociabilidade, que contribuem de forma articulada e diferenciada para estruturar as disposições dos estudantes e suas orientações pessoais para a ação. Assim, estruturamos um projeto de pesquisa que buscasse identificar as concepções e as reverberações dos estudantes acerca da escola pública, como os contextos dos jovens de territórios marginalizados, os constrangimentos enfrentados por eles para (re)estruturar certas trajetórias e as distintas possibilidades de escolhas diante dos constrangimentos.

Respaldado nesses aspectos e, com o meu ingresso no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)⁶, pude dar continuidade aos estudos que investigam a relação entre juventude e educação, objeto desta pesquisa. Essa proposta que também expressa inquietações e questionamentos sobre relação entre jovens de camadas populares e a escola, centrada na problematização sobre os sentidos e significados que os jovens atribuem à escola pública de ensino médio. O interesse em compreender o comportamento social desse grupo, seus desdobramentos e as perspectivas de futuro dessa juventude para além dos muros da escola iniciou-se com os trabalhos de pesquisa.

Nesse universo educacional surgiu a proposta investigativa acerca dos múltiplos aspectos envolvidos na interação entre jovens e a instituição escolar, quase sempre circunscrita à educação básica. Assim, entender os sujeitos da ação educativa implica no reconhecimento de que o jovem, ao chegar à escola, traz consigo uma diversidade sociocultural que se expressa em sua atual fase da vida, com suas demandas e necessidades específicas. Nela, interferem suas

⁶ Linha de pesquisa: Juventudes e Contemporaneidade: contribuições da Educação e da Terapia Ocupacional. Grupo de pesquisa: Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional (Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) do laboratório METUIA da UFSCar.

significações e os modos de experimentar esse momento, afetados por mudanças sociais e por uma conjuntura particular, nos modos como cada jovem lida com a sua escolarização.

Face ao princípio sistêmico de que todos os processos sociais podem ser considerados como fenômenos sociais totais, nos quais está implícita uma pluralidade de dimensões, temos que assumir que são múltiplas as formas possíveis de focalizar e de empreender uma leitura sociológica a respeito deles. Nesse sentido, o caminho a percorrer para uma definição mais concreta do objeto de estudo em causa – o impacto das desigualdades e dos processos sociais nos percursos de vida e experiências escolares de jovens pobres e estudantes de escola pública na cidade de São Paulo – gerou um conjunto de questões que constituíam um primeiro esforço de focalização:

- a) Como se diferenciam os processos de sociabilidades juvenis nas suas múltiplas vertentes interacionais, culturais e estruturais?
- b) Como se dá o processo de (re)construção das “juventudes” na contemporaneidade?
- c) Como se caracterizam os tempos juvenis em disputa no espaço público?
- d) De que forma os contextos de origem, as redes de sociabilidade/cultura juvenis e a própria escola interagem no sentido de produzir determinadas identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade?
- e) Como se caracterizam as experiências escolares dos jovens de camadas populares?
- f) Como se distinguem os processos de escolarização e formação quanto ao desenvolvimento e conclusão dos estudos?
- g) Qual a importância dos aspectos condicionantes de ordem socioeconômica para a permanência e/ou conclusão do ensino médio?

Os estudos de Sposito (2001) têm contribuído para aumentar o reconhecimento dos jovens como sujeitos peculiares, que demandam a organização de um saber-fazer educativo próprio que dialogue com as suas especificidades. Entretanto, o reconhecimento do jovem como elemento central da escola contribui para aumentar a tensão entre os conhecimentos e as ações pedagógicas tradicionalmente presentes no currículo das escolas:

O problema é que a escola parece não estar acompanhando essas mudanças, pois ao insistir em um ensino tradicional, que se limita a ensinar, sem levar em consideração que a subjetividade e a cultura dos jovens têm outras referências além da escola e da família – o que impõe, por sua vez, novas exigências no campo das relações entre as gerações, da participação e expressão juvenis e mesmo no interesse do jovem pelo reconhecimento -, acabe se tornando palco muito mais de confronto e mal estar do que de um intercâmbio propriamente dito (AMARAL, 2006, p. 81-82).

No contexto educacional contemporâneo, as novas subjetividades juvenis estão sendo apresentadas de modo contestatório, reivindicando uma melhoria na qualidade da educação no Ensino Básico, na busca por novos espaços de discussão política no cotidiano juvenil, pela garantia de circulação e mobilidade no espaço urbano e por participação social e política na luta por reconhecimento.

Alguns estudos abordam a percepção de estudantes de ensino médio sobre a escola e reiteram a valorização positiva que os jovens fazem do espaço escolar, avaliado como um lugar de encontro, de formação de grupos de amigos e que, potencialmente, pode favorecer suas trajetórias futuras (DAYRELL, 2005; SPOSITO; GALVÃO, 2004; PEREIRA; LOPES, 2016). Diante desse quadro, abre-se um importante caminho de pesquisa no âmbito das políticas educacionais e dos movimentos reivindicatórios, apontando a necessidade dessas entenderem suas dimensões nesse processo.

No Art. 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há duas proposições principais quanto à finalização do ensino médio, etapa final da Educação Básica: 1) Aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos; 2) Preparar basicamente para o trabalho e à cidadania do educando, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Sendo assim, o ensino médio deve formar indivíduos capazes de pleitear uma vaga no Ensino Superior e/ou preparados para as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais instável, dinâmico e exigente. Essas finalidades consideram, portanto, a escola de modo circunscrito à lógica global capitalista.

As transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas impõem hoje uma (re)significação dinâmica e constante das relações entre os indivíduos em todas as esferas: na família, no trabalho, no momento/local de lazer, na comunidade, nas redes sociais virtuais e também na escola. A organização social, permeada por tecnologias cada vez mais inovadoras, a nova compreensão do espaço-tempo, a velocidade das informações, as relações sociais cada vez mais individualistas e baseadas principalmente na evocação da igualdade, da escolha e do consumo são, proporcionalmente, vividas no âmbito da escola.

A estrutura social excludente e suas contradições estão a todo momento permeando o processo de ensino e aprendizagem. Os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos intensificam as relações sociais e estruturas pertencentes à sociedade em que vivemos que, por sua vez, afetam a vida escolar de diversas formas, ampliando o papel da escola na formação

dos indivíduos capazes de responder às demandas de mercado específicas e, ao mesmo tempo, de serem cidadãos críticos.

Para tanto, em 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 instituiu que a Educação Básica deve ser obrigatória e gratuita aos cidadãos com idade compreendida entre quatro e dezessete anos. Conforme a Meta 3 do Plano Nacional de Educação⁷, deve-se assegurar o “atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. Garante-se, assim, a progressiva universalização do ensino para essa faixa etária e, também, para aqueles que não a receberam na idade certa. Com o objetivo de cumprir tal meta do PNE, uma das estratégias definidas é:

Institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (EMENDA CONSTITUCIONAL n.º 59/2009).

Desse modo, a escola congrega o papel de formadora de cidadãos e sistematizadora de saberes formais para uma demanda crescente de exigências do mercado de trabalho global. Especialmente na etapa do ensino médio, ainda são somadas a essas características as condições sociais próprias dos estudantes, tais como: as relações sociais vividas, a condição familiar, as perspectivas de futuro e o contexto socioeconômico. Por todos esses aspectos, a escola é o lugar por excelência de construção de uma identidade própria, marcada pelas expectativas da vida adulta e seus desdobramentos e pelos projetos de interesse singular. Assim, a identidade juvenil no ensino médio se expressa, sobretudo, nas relações construídas no âmbito escolar, sem perder de vista as influências recebidas pela convivência familiar, os conflitos emocionais, as escolhas, os gostos e as expectativas profissionais (DAYRELL; GOMES, 2004).

Em relação a esses aspectos, nos coube perguntar: Quem são os jovens que chegam ao ensino médio nas escolas públicas na cidade de São Paulo? Quais são os sentidos que jovens atribuem a escola?

⁷ A Emenda Constitucional n.º 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional da Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE.

Portanto, os objetivos deste trabalho são: a) compreender, interpretar e discutir os sentidos que os jovens das classes populares constroem sobre sua experiência escolar em meio a uma vida cotidiana amplamente marcada pela desigualdade social; b) descrever e qualificar as relações sociais vividas no âmbito escolar nos três anos do ensino médio; c) acompanhar as experiências escolares e educativas dos jovens estudantes e a construção de suas expectativas de futuro; d) explicar a relação entre os sentidos do ensino médio atribuídos por esses estudantes e a realidade social experimentada por eles nas escolas de periferia.

Esta investigação também foi desenvolvida tendo como alicerce os itinerários juvenis circunscritos em espaços não convencionais – delimitados nos mais variados espaços públicos, como ruas, praças, quadras, trajetos para casa e trabalho – para traçar os circuitos dos agrupamentos juvenis, os modos de apropriação do espaço urbano, a ressignificação e a resistência juvenil contemporânea. Considera-se relevante reconhecer o seu contributo, quer geral quer específico, para o processo científico de construção e consolidação dessa área do conhecimento. Podemos adiantar que os circuitos juvenis são construídos de modos distintos e trazem características de ‘permanências’ e ‘regularidades’ impressas em suas práticas (MAGNANI, 2005).

Ao delimitar o problema da pesquisa, investigamos a possibilidade de perceber a escola como espaço de formação de identidades, cujos valores estão atrelados à convivência desses jovens na instituição. A hipótese a ser testada refere-se à escola de ensino médio enquanto portadora de sentidos para o jovem estudante da periferia, qualificando, assim, as relações sociais vividas, construindo uma identidade juvenil subjacente às experiências escolares e sociais (DUBET, 1994).

Por isso, este trabalho utilizou a abordagem etnográfica inspirada em ‘walking interviews’ (SCHELLER; URRY, 2006; NAGEL, 2013; KINNEY, 2017; KING; WOODROFFE, 2017) para observar, descrever, analisar e compreender o objeto de estudo proposto a sua problemática. Diante do propósito metodológico adotado, a pesquisa etnográfica é importante por propiciar um quadro holístico do sujeito, com ênfase na descrição das experiências diárias das pessoas, observando e entrevistando-as, além de considerar outras pessoas relevantes (FRAENKEL; WALLEN, 1990 *apud* CRESWELL, 2007). O estudo etnográfico inclui entrevistas de profundidade e observação contínua e constante de uma situação por parte do participante (JACOB, 1987 *apud* CRESWELL, 2007). Na tentativa de capturar o quadro completo, revela como as pessoas descrevem e estruturam seu mundo (FRAEKEL; WALLEN, 1990 *apud* CRESWELL 2007).

Dada a importância de se manter contato direto com os sujeitos da pesquisa, conta-se com as deambulações etnográficas como procedimento metodológico qualitativamente rico para a percepção dos detalhes das suas manifestações sociais. A finalidade é perceber as particularidades do cotidiano escolar dos jovens estudantes de escolas públicas, os percursos de vida juvenis e experiências educativas acerca das questões que convergem para o universo juvenil, escolar e as experimentações urbanas.

Marshall e Rossman (1995) sugerem que o processo investigativo implica a imersão na vida diária do cenário escolhido para o estudo. O pesquisador entra no mundo dos informantes e, por meio de interação, procura expectativas e significados. Seguindo esse princípio, foi realizada uma coleta dos dados qualitativos, referentes aos modos de socialização de estudantes de ensino médio dentro e fora do espaço escolar, considerando seus percursos de vida após as mobilizações e ocupações estudantis em 2015, a fim de transformá-los em fonte de pesquisa e perceber sua totalidade social.

Nossa pesquisa visa a compreensão de mundo por meio dos olhos dos pesquisados (DA MATTA, 1978). Para isso, foram utilizados diário de campo, fotografias, vídeos, observações em campo e gravador de voz para registrar as falas dos jovens entrevistados. Essa investigação se apoiou em uma metodologia de inspiração etnográfica em contextos urbanos (MAGNANI, 2002). O método etnográfico permitiu uma aproximação junto aos estudantes em diversas circunstâncias: conversando nas entradas e saídas das escolas, acompanhando os jovens em seus percursos, circulando pelos mesmos espaços, participando de algumas atividades cotidianas ou apenas observando, sem realizar interações com os estudantes.

Participaram deste estudo 673 jovens de 36 escolas públicas da Região Centro-Oeste na cidade de São Paulo. Foi elaborado um questionário com 56 perguntas fechadas sobre o perfil dos jovens, a utilização do espaço escolar e a participação política por meio dos movimentos. O questionário foi disponibilizado através de uma plataforma on-line *Web App* e por meio de cadernos impressos. Em seguida, entre os respondentes, foram selecionados 118 estudantes concluintes do ensino médio para participar de uma entrevista do tipo “*go along*” (KUSENBACH, 2003) e “*Walking Interviews*” (SCHELLER; URRY, 2006; NAYEL, 2013; KINNEY, 2017; KING; WOODROFFE, 2017). A realização de entrevistas de caráter semiestruturado (MINAYO, 2010) identificou estudantes que participaram ativamente das ocupações de escolas de ensino médio e possibilitou conhecer o impacto do movimento secundarista e do pós-ocupação em sua formação como sujeitos políticos.

Os dados obtidos através do questionário foram analisados estatisticamente, enquanto a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) foi utilizada para as respostas das perguntas abertas, para as entrevistas e para a construção das narrativas etnográficas.

Para fundamentação teórica das categorias conceituais e analíticas desta pesquisa, tomou-se como aporte autores considerados clássicos pelos pesquisadores da Sociologia da Juventude, como Bourdieu (1984, 1998), Eisenstadt (1976), Mannheim (1982) e Pais (1990), além de pesquisadores que têm se destacado no debate nacional a respeito do tema, dadas suas contribuições para o desenvolvimento das pesquisas sobre juventude no Brasil, a exemplo de Abramo (1997), Abramo e Branco (2005), Carrano (2000, 2003), Dayrell (2003), Groppo (2000, 2009), Peregrino (2011), Sposito (1994, 1997, 2002, 2005, 2009), Weisheimer (2009) e Weller (2007, 2010).

Consideramos principalmente os fatores de natureza social para definir a categoria e compreender as práticas socioespaciais juvenis, pois a realidade na qual esses sujeitos se encontram é definida essencialmente pelas contradições sociais, políticas e econômicas. Longe de ser homogênea, a categoria juventude se forma na/pela diversidade dos seus sujeitos e, como afirma Groppo (2004), embora existam similaridades na formação de suas identidades e seu contexto geral, constitui-se por indivíduos e grupos em condições múltiplas. Segundo Pais (1990), um desafio que se coloca consiste na desconstrução/desmistificação sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea. Assim, é preciso apropriar-se dessas variáveis heterogêneas, considerando o mosaico de realidades sociais juvenis.

Além disso, partindo do princípio de que as representações dessa categoria “correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109), é fundamental enfatizar que, ao longo do tempo e em espaços variados, a sociedade atribui noções, significados e papéis sociais às suas juventudes, que foram representadas conforme o contexto e as relações sociais neles impressas. Portanto, ao tratar dos variados indivíduos que constituem essa categoria e os sujeitos desta pesquisa, utilizaremos a terminologia “juventudes”, para melhor abranger a heterogeneidade dos grupos de estudantes ocupantes das instituições de ensino. O emprego do termo no plural, usado de modo a contemplar sua heterogeneidade, é também utilizado por diversos autores que se debruçam sobre o assunto (ver SPOSITO, 1994; MARGULIS; URRESTI, 1996; CARRANO, 2003; CAMACHO, 2004; DAYRELL, 2002, 2005; NOVAES, entre outros). E é

nesse momento que “a Sociologia começa a insistir na necessidade de falar em várias juventudes, a fim de contemplar as inúmeras diferenciações sociais que a juventude atravessa” (ABRAMO, 1994, p. 56).

Para Pais (2003, p. 29), a juventude é tomada como um conjunto social diversificado e heterogêneo, no qual se apresentam diferentes culturas juvenis manifestadas em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc. Historicamente construídas, as culturas juvenis emergentes representam as diferenças entre cada grupo, construindo variáveis cruciais para os conflitos da atualidade. À luz desses pressupostos, no que concerne aos sentidos conferidos à concepção, diversidade e representação das juventudes, as contribuições dos seguintes teóricos são de grande importância: Feixa (1998, 2014), Pais (1990, 2003), Guerra (2010, 2013), Bennet (2004, 2013), Bennet; Peterson (2004).

Acompanhando a emergência das culturas juvenis, diversos conceitos têm sido desenvolvidos como subcultura⁸, contracultura⁹, tribos, (neo)tribos¹⁰, cenas¹¹ e microculturas, que correspondem às abordagens teóricas relativamente distintas na contemporaneidade.

No pensamento social contemporâneo, a noção de juventude é encarada como uma construção discursiva (WULFF, 1995), problematizada como uma noção que engloba múltiplos sentidos e revela um conjunto de posições políticas, ideológicas e estéticas (BENNETT, 2007). Por outro lado, podemos compreender a constituição da condição juvenil no processo de transição para a vida adulta (CONDE, 1990), permeada pelo estado de emancipação e maturidade que assinalam essa fase da vida.

A fim de iniciar uma sucinta exposição histórica, faz-se necessário definir a concepção de juventude à luz dos estudos contemporâneos que mais se aproximam da abordagem utilizada nesta tese. Assim, é necessário recorrer às culturas juvenis emergentes no contexto do pós-guerra para reequacionar a cultura popular, abrindo novos trilhos de reflexão e investigação, que vieram a se revelar cruciais nas décadas seguintes (PAIS, 2003, PAIS; BLASS, 2004; GUERRA, 2010, 2013; BENNETT, 2004; 2013; BENNETT; PETERSON, 2004).

⁸ As subculturas juvenis do pós-guerra, na tradição da abordagem desenvolvida pelo CCSS (Contemporary Cultural Studies, Birmingham University) surgem entre jovens operários como resposta *geracional e funcional* às transformações e dificuldades vividas pelos jovens de classe operária. Ver Gelder; Thornton (1997) e Mungham; Pearson (1976).

⁹ Entende-as como culturas produzidas em oposição à sociedade em que vivem. Ver: Yinger (1982); Mendes de Almeida; Naves (2007).

¹⁰ Sobre o conceito de (neo)tribo, ver Bennett (2005), Costa *et al.* (1996), Díaz (2001), Feixa (1998), Fournier (1999), Maffesoli (1988), Magnani (1992).

¹¹ Abramo (1994), Bennett; Peterson (2004), Grossegger *et al.*, 2001; Hesmondhalgh (2005).

Estudos sociológicos, como a Escola de Chicago (COULON, 1995), compreendem as subculturas juvenis com enfoque na questão do poder como “resposta geracional e funcional às transformações e dificuldades vividas pelos jovens de classe operária nesse período [o pós-guerra]” (FERREIRA, 2008, p. 100). Essas respostas surgem na medida em que os grupos juvenis aparecem na cena urbana, confrontando as normas da sociedade moderna, por meio de comportamentos que essa mesma escola conceituou “desviantes”. A mentalidade do século XX tende a interpretar a juventude como protagonista de atos anormais, isto é, “delinquentes, excêntricas ou contestadores, implicando todos, embora de formas diferentes, em um contraste com os próprios padrões vigentes” (ABRAMO, 1994, p. 8).

Nenhuma instituição estaria mais próxima de assumir a tarefa de corrigir o comportamento juvenil “desviante” e restaurar a normalidade de ordem vigente que a escola. Por isso, podemos inferir que os conflitos resultantes dos estigmas que a sociedade construiu em relação à imagem do jovem tiveram na escola seu privilegiado campo de batalha. Em última instância, a escola tende a homogeneizar as diferenças e desconsiderar as especificidades do segmento e a integralidade dos sujeitos, tomando-os como elementos genéricos da cena escolar, desconsiderando as variáveis que os condicionam (classe, gênero, raça, orientação sexual, religião).

Para Sposito (2000), duas questões se colocam a respeito da relação entre escola e juventude após as mudanças ocorridas desde a época da urbanização do país, momento em que houve expressivo aumento das demandas por escolarização no mercado de trabalho:

De um lado, o enfraquecimento da capacidade de ação socializadora da escola sobre a maioria dos jovens, que mantêm com ela uma relação de distanciamento construído no interior da condição de aluno, e, de outro, o predomínio de uma relação instrumental em que a busca de alguma certificação se torna o móvel fundamental do projeto escolar (SPOSITO, 2000, p. 89).

Esta tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos a Sociologia da Educação e Juventude, considerando a etapa final da Educação Básica no Brasil, conforme a realidade estudada, definindo ambos os conceitos e relacionando-os. Este capítulo traz os conceitos referentes à educação como fenômeno social abrangente e à juventude como construção social e faz uma breve reflexão sobre as teorias, problematizando as realidades cotidianas da atualidade.

O segundo capítulo versa sobre a metodologia, descrevendo todos os métodos e técnicas utilizadas no processo de investigação. Ao descrevermos os passos dados na nossa pesquisa empírica, refletiremos sobre os limites e as potencialidades deste trabalho.

O capítulo 3 traz a primeira parte do nosso estudo empírico, que corresponde às caracterizações sociodemográficas, às representações de estudantes de escolas públicas de ensino médio, quer por meio das deambulações etnográficas recolhidas no dia a dia dos jovens, quer por meio dos dados recolhidos no questionário.

No quarto capítulo, apresentamos a segunda parte do nosso estudo empírico, que corresponde às deambulações etnográficas e ao contato mais profundo com os participantes, dando-lhes espaço para refletirem acerca de suas vidas através das suas próprias vozes, por via do diálogo (CHRISTENSEN, 2004). Procuramos também analisar os processos de socialização dos jovens com base na concepção de experiência social (DUBET, 1994). Em seguida, interpretamos os dados empíricos e os resultados obtidos na nossa investigação.

Por fim, nas conclusões, recapitulamos o procedimento da investigação por meio de um olhar transversal sobre as metodologias e sintetizamos os achados da pesquisa, ressaltando os mais significativos, tendo em vista os objetivos da investigação.

1 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E JUVENTUDES

O início do século XX constitui um marco inaugural para os estudos de uma “sociologia da juventude” (ABRAMO, 1997; BOURDIEU 1984, 1998; EISENSTADT (1976), MANNHEIM, 1982; PAIS, 1990; SPOSITO, 1984, 1994, 1997), pois questões relativas a esse tema já faziam parte das preocupações investigativas dos teóricos da Escola de Chicago (COULON, 1995), na década de 1920, abordando a questão do desvio social.

Em 1928, Karl Mannheim publicou sua obra sobre gerações, que representou um momento decisivo na constituição do campo de estudos sobre a Sociologia da Juventude como parte de suas reflexões sobre sociologia do conhecimento e dos fatores culturais. Em “O problema sociológico das gerações” (1928) e “Ensaio de uma sociologia do conhecimento” (1952), o autor mostra a especificidade da noção de geração, considerando as gerações como dimensão analítica profícua para o estudo da dinâmica das mudanças sociais, de “estilos de pensamento” de uma época e da ação. Para tanto, opõe a ideia de geração aos “grupos sociais concretos”, como a família, a tribo e a seita. Assim, a geração não é definida por uma data de nascimento em comum, mas pela parte do processo histórico que os jovens da mesma idade compartilham.

Para Mannheim (1952, p. 69), “a posição de classe baseava-se na existência de uma estrutura econômica e de poder em transformação na sociedade. Enquanto que a situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico na vida humana”. Assim, era preciso situar o conceito de geração sem perder de vista seu vínculo com os processos históricos e sociais. Uma geração, portanto, corresponde a um grupo de indivíduos situados numa mesma fase de vida e que partilham de uma situação comum, na qual vivenciam experiências e ações típicas. Logo,

Não fosse pela existência de interação social entre seres humanos, pela existência de uma estrutura social definida, e pela história estar baseada em um tipo particular de continuidade, a geração não existiria como um fenômeno de localização social; existiria apenas nascimento, envelhecimento e morte (MANNHEIM, 1982, p. 72).

Em seu ensaio “O problema da juventude na sociedade moderna (1961)”, as sociedades – tidas como estagnadas, paradas, estáticas, em que as mudanças são muito lentas sob a égide do tradicionalismo – priorizam a valorização das experiências advindas dos mais velhos,

considerados mais sábios, desprezando a vitalidade e a força de mudança, que é marca característica da juventude.

Mannheim faz considerações sobre a função sociológica da juventude, observando como a sociedade tratava os jovens no contexto histórico-social da primeira metade do século XX. Os jovens se destacavam, então, como uma força a ser acionada quando as circunstâncias sociopolíticas os requisitassem. Esse papel social de reserva da própria cultura aparece na obra “Diagnóstico do nosso tempo”, publicada pela primeira vez em 1943:

O primeiro problema que nos fere a atenção é este: será sempre o mesmo o significado da juventude na sociedade? Evidentemente, não. Há sociedades em que as pessoas mais velhas desfrutam prestígio bem maior que as mais moças como, por exemplo, na antiga China. Há outras em que, como nos Estados Unidos da América, depois de 40 anos muitas vezes o homem é considerado velho demais para um emprego e só os moços interessam. [...] O problema sociológico é que, apesar de sempre surgirem novas gerações em função dos grupos de idade mais jovem, depende de uma dada sociedade fazer ou não uso delas [...]. A juventude pertence aos recursos latentes de que toda sociedade dispõe e de cuja mobilização depende sua vitalidade (MANNHEIM, 1980, p. 48-49).

Nas sociedades consideradas dinâmicas, em constante movimento, e que valorizam o vigor juvenil para a promoção de mudanças sociais para o bem-estar social geral, os saberes dos mais velhos até são considerados, mas não ditam o modo de vida dos mais jovens. Nessas sociedades, a juventude vive a própria vida e tem suas próprias experiências, mas é preciso que essas experiências, sentimentos e ações tomem um rumo simétrico, em torno de um objetivo comum para que haja alguma mutação social. Karl Mannheim defende que a mobilização e integração de algumas características juvenis podem auxiliar a sociedade a encontrar propostas de solução para crises sociais.

Quando se discorre sobre educação, é necessário resgatar a perspectiva sociológica do tema. Para Durkheim (2013, p. 47-48), “na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível”. Além disso, não podemos deixar de evidenciar o viés histórico que compõe a questão da educação no pensamento do sociólogo francês.

Cada sociedade elabora um ideal de homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda a sociedade compreende em seu seio (DURKHEIM, 2013, p. 52).

Esta citação evidencia a argumentação de Durkheim sobre a função da educação do ponto de vista social. Nessa concepção, há a perspectiva de integração do educando ao sistema de normas e educação que reveste a responsabilidade pela socialização, um processo de contínua introdução de padrões culturais ao indivíduo, que implica no aprendizado social.

O processo de educação pode ser definido como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2013, p. 53-54).

Essa definição traz uma consequência social, menciona uma “socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 2013, p. 54). A educação é, portanto, um instrumento de transmissão de aptidões necessárias à vida social (DURKHEIM, 2013, p. 56), sendo um processo intimamente ligado às transformações sociais.

Para Marx e Engels (1999), indivíduos em determinadas relações de produção estabelecem entre si relações sociais:

A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade (Marx; Engels, 1999, p. 36).

A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar e a interação entre ambos é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a socialização dos sujeitos.

Max Weber entende a educação como um conceito mais amplo. Em suas obras, encontramos considerações importantes acerca da educação como um espaço de estratificação social, visto que a racionalização e a burocratização alteram radicalmente o modo de educar e o *status*, que é o reconhecimento e o acesso aos bens materiais por parte dos indivíduos que se submetem à educação (RODRIGUES, 2001). Por esse caminho, para Weber (2004), a educação é um recurso que promove a seleção social e possui fins diferentes de acordo com a forma de dominação existente em uma referida sociedade.

A Educação é, segundo Weber, o instrumento que propicia ao homem a preparação necessária para o exercício de atividades funcionais adequadas às exigências das

mudanças ocasionadas pela racionalização que o homem irá se deparar socialmente (SILVA; AMORIM, 2012, p. 4).

Nesse sentido, são destacados os esforços da sociologia da educação em evidenciar a importância da teoria sociológica weberiana da educação. Para Lerena (1999), Weber concebe

a escola, a família e o aparato eclesiástico como instituições de dominação. Por dominação, entende um estado de coisas pela qual uma vontade manifesta influencia os atos dos outros (tanto do dominador quanto dos dominados), de tal forma que, em um grau socialmente relevante, esses atos têm lugar como se dominados houvessem os adotados por si mesmos (LERENA, 1999, p. 73).

Weber (1971) traz a inculcação de hábitos, a noção de cultura legítima e superior e a função da escola na “imposição” de uma cultura verdadeira e legítima para os sujeitos jovens:

Historicamente, os dois polos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heroicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio; o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões ou transições entre si. O herói guerreiro ou o mágico também necessita de treino especial, e o funcionário especializado em geral não é preparado exclusivamente para o conhecimento. São, porém, polos opostos dos tipos de educação e formam contrastes mais radicais. Entre eles estão aqueles tipos que pretendem preparar o aluno para a conduta da vida, seja de carácter mundano ou religioso (WEBER, 1971, p. 482).

A contribuição de Weber para a Sociologia da Educação constitui-se por meio da ideia de que a educação é um processo de socialização, ou seja, ela prepara os indivíduos para participar da vida social por introduzi-los no amplo e complexo sistema cultural do grupo humano que a compõe. De acordo com o autor, a educação é o instrumento necessário para um processo amplo de socialização. Weber expressa a sua desilusão com o capitalismo ao afirmar que o mesmo reduzia tudo, inclusive a educação, à busca por riqueza material e ascensão social. “Com seu olhar crítico, aponta para o fato de que se ganha em especialização e produtividade, mas perde-se o conteúdo ético e valorativo da educação” (SELL, 2002, p. 214).

Amarildo Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2008) afirmam que Marx não realizou uma análise central sobre o tema “educação”, uma vez que a sua preocupação era a compreensão diante das dicotomias da sociedade capitalista. Com isso, a educação acabaria por se revelar de modo indireto ou subjetivo quanto às preocupações com o desenvolvimento e construção das potencialidades do homem, sejam elas físicas, espirituais:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos

além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 638).

Isto posto, temos elementos para apresentar as contribuições gramscianas para demonstrar que a educação apregoada pela burguesia é imediatista e interesseira, pois visa apenas formar os homens de acordo com suas necessidades como classe dominante e dirigente. Foi esse aspecto que motivou a crítica de Gramsci, na segunda década do século XX, no tocante às propostas exclusivamente profissionalizantes para as escolas italianas. Na época, a concepção gramsciana foi marcada pela oposição ao profissionalismo, isto é, pela defesa de uma educação desinteressada, comprometida com a formação e difusão de uma cultura geral humanística e propedêutica.

Para o filósofo, a escola é um forte contributo para a formação cultural e intelectual.

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como unas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é realmente prejudicial, especialmente para o proletariado. Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização e disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres (NOSELLA, 2010, p. 44).

Conforme Nosella (2010), Gramsci defende as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral, mas rejeita a ideia de formá-lo dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica e burguesa que, efetivamente, confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação.

No âmbito da educação, partindo do pressuposto do pensamento gramsciano de que o Estado não se restringe ao seu aparato burocrático, o entendimento do papel que a educação cumpre não pode ser limitado ao espaço escolar:

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica (GRAMSCI, 2006a, p. 399).

As reflexões teóricas, as discussões e embates políticos e a práxis política de Gramsci criaram um rico caldo que fez amadurecer a sua proposta educativa, fazendo com que se desenvolvesse até atingir a concepção de educação e de escola evidenciada por ele: “a escola unitária”. Isso se dá por meio da constatação de que também o ambiente reage sobre o filósofo que quer modificar o ambiente natural, tratando de uma relação ativa, em que o ambiente é também professor (GRAMSCI, 2006a, p. 400).

Gramsci nos apresenta no “Caderno 12¹²” suas observações sobre a escola para a investigação do princípio educativo, destacando inicialmente a importância da escola primária para a aquisição das primeiras noções de ciências naturais (leis da natureza) e de direitos e deveres (lei, civil e estatal), elementos fundamentais na luta contra o folclore e a barbárie individualista e localista. O autor define o trabalho como princípio educativo:

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção (GRAMSCI, 2006b, p. 43).

O autor propõe que a escola seja um meio pelo qual os homens de uma determinada formação econômica e social possam conhecer amplamente o mundo do trabalho, seus processos, métodos, técnicas e finalidades, nas suas várias modalidades, para que tenham as condições de, apropriando-se desses conhecimentos e dessas habilidades historicamente produzidas, superar o modo de produção capitalista da vida social em busca da construção de uma nova civilização.

Através desse princípio educativo, Gramsci formula a noção de escola unitária, esboçada como “um esquema de organização do trabalho cultural (*idem*, p. 1539). O “princípio unitário” ultrapassa a escola como instituição (GRAMSCI, 1977, p. 1538 *apud*, DORE, 2006, p. 339) e se relaciona à luta pela igualdade social, para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados.

Assevera Gramsci:

¹² Antonio Gramsci (1891-1937) ficou conhecido por seus posicionamentos políticos de caráter marxista revolucionário que o levaram a elaborar uma análise original sobre a educação. Cabe aqui uma breve menção ao contexto histórico no qual Gramsci desenvolveu sua abordagem, afinal sua obra mais conhecida, Cadernos do Cárcere, é formada pelo conjunto de anotações produzidas por ele enquanto preso político no cárcere.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2006b, p. 33-4).

As ideias de Gramsci contribuíram para pensar a gestão democrática da escola pública na medida em que construir a democracia significa criar um novo modo de pensar e agir que passa, necessariamente, pelo processo educativo, capaz de formar o coletivo para uma nova ordem social.

Nesse contexto, a proposta de Gramsci de escola unitária visa socializar universalmente os conhecimentos produzidos em sociedade, que devem ser apropriados nas mesmas condições no processo de luta pela existência. Devem também elevar as consciências, transformando qualitativamente práticas produtivas, sociopolíticas e culturais – simbólicas individuais e coletivas.

Assim, a educação desempenha a função de formadora da consciência crítica, sob os aspectos dos patrimônios cultural, filosófico, científico e tecnológico, viabilizando a formação de uma nova cultura e a emancipação política para as classes dominadas. É no âmbito da luta de classes que se renova o significado da educação, da qual a escola é uma das instâncias, mas não necessariamente a única.

1.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AVANÇOS, PERSPECTIVAS E DESIGUALDADES

1.1.1 Desenvolvimento do sistema educacional brasileiro

A Revolução Francesa foi o evento fundador do processo de formação de um poder simbólico (BOURDIEU, 1989), que emerge da assimilação de grupos diversos e, com a ajuda de esquecimentos (ANDERSON, 2008) de suas singularidades, como formador de um tipo específico de comunidade: o Estado-nação (HOBSBAWM, 1990; LEFORT, 2003).

Uma característica marcante do modelo de organização do Estado moderno é a racionalização da gestão do poder, que se consolidou com a separação das esferas política e religiosa, um dos princípios das revoluções liberais do século XVIII, destacadamente a Revolução Francesa.

É dela que datam a ruptura com o princípio dinástico e a adoção do princípio da nacionalidade, que irá se difundir pela Europa a partir de 1848. [...] O que surge com a Revolução Francesa é, ao mesmo tempo, a definição da cidadania e a transferência da soberania do monarca à nação (LEFORT, 2003, p. 61).

Com a revolução, o sentido moderno político que associa o povo à soberania, à cidadania, à nação, ao Estado e ao território emerge com força simbólica. Para os fins deste estudo, as sínteses estabelecidas por Anderson (2008), sobre a comunidade política imaginada e ao mesmo tempo soberana, ou por Hobsbawm (1990) sobre a criação cultural decorrente de transformações sociais e econômicas, permitiram introduzir resumos de processos que constituíram os sistemas estatais como sistemas nacionais de educação.

No Brasil, o documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, inaugurou um quadro cognitivo pelo qual apreendemos e planejamos nosso sistema educacional federativo. Dirigido ao povo e ao governo, esse manifesto foi redigido em um período em que a emergência dos diferentes projetos sociopolíticos para o país – autoritários, totalitários e liberais (ROCHA, 2004) – projetava intervenções partindo do Estado para a nação.

Na década de 1920, o sistema educacional brasileiro passou a ser reavaliado, já que muitas de suas ideias tornaram-se obsoletas, pois não condiziam mais com as transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais o país estava passando. Por isso, a adoção de novas ideias que rompessem com o modelo tradicional e propusessem uma renovação do sistema escolar foi oportuna. Em meio a essas transformações, a Escola Nova surgiu como possibilidade de extrapolar os limites meramente educacionais, podendo ser apropriada pelas esferas políticas de transformação social.

A Escola Nova, particularmente no Brasil, assumiu um significado muito distante do que adquiriu em todos os demais países em que emergiu. Aglutinou não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público (VIDAL, 2013, p. 582).

A tríade Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira é constituída pelos principais responsáveis por importar os conceitos escolanovistas da escola americana. Esses

autores se lançaram, de maneira pioneira, na incorporação desse modelo aos padrões da sociedade brasileira. O desejo de renovação uniu esses autores em torno de um ideal que, aos poucos, foi suscitando o sentimento de luta política. A Escola Nova, então, permitiu que fossem problematizadas diversas questões relacionadas ao momento de efervescência cultural e social.

Com a contribuição de outras personalidades, como Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto e Noemy Silveira, o anseio de reformulação do sistema educacional que se instalou nessa geração de pensadores foi estruturado e formalizado em um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

O Manifesto como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, e, portanto, como elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. Mas não foi apenas isso. O documento também foi representante de um grupo de intelectuais que abraçava o mesmo projeto de nação, ainda que com divergências internas (VIDAL, 2013, p. 584).

As reflexões desenvolvidas durante a constituição do manifesto geraram diversas plataformas de reivindicações, dentre as quais: os princípios da renovação educacional brasileira, a modernização do sistema educativo e a defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Com isso, o documento passou a representar um marco no discurso de democratização do ensino.

Dada a grande relevância da tríade dos pioneiros da educação e considerando a importância de se compreender o legado deixado por esses grandes pensadores, discorreremos, ainda que brevemente sobre as contribuições de cada um deles acerca da noção de Escola Nova.

Lourenço Filho desbravou a Escola Nova quanto à reforma na década de 1920:

Em todos os tempos, têm existido pedagogos sobre a terra. E, pior, em todos os tempos têm eles pretendido salvar o mundo, reformando as gentes. Como variam sempre as condições de vida, têm variado também os meios propostos para a salvação ideada. Por isso, não há instituição mais antiga que a de educar, nem novidade mais velha que a da “escola nova” (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 293).

Por outro lado, Fernando Azevedo é apresentado como um dos pioneiros que instaurou de maneira mais concreta o conceito de “escola nova” no âmbito social, atingindo diretamente o indivíduo.

A escola toma a afeição característica da escola-comunidade, já pela organização de cada classe nos moldes de uma comunidade em miniatura, já pela criação de comunidades escolares para fins educativos. A classe deverá organizar-se como uma pequena oficina, de vida e de trabalho em comum, onde cada aluno leve à tarefa

coletiva a sua contribuição pessoal, trabalhando todos “não para o mestre, mas antes para a pequena sociedade de que fazem parte”. A classe é uma colmeia social, vibrátil e laboriosa, para que todos têm o dever de trabalhar, com esse sentimento de solidariedade que resulta da responsabilidade de cada um em relação aos companheiros (AZEVEDO, 1929, p. 15).

No Brasil, o movimento de expansão do acesso à educação teve início em 1930. Um dos marcos nesse processo foi a contribuição do já citado jurista e educador Anísio Teixeira, que defendeu, nos anos de 1920, a universalização da escola como uma educação acessível a todos; um ensino laico, não atrelado a credo religioso; uma escola pública como responsabilidade do Estado e uma educação gratuita ofertada a toda população.

Com o intervalo democrático de 1946 a 1964, seguido por um período ditatorial de 21 anos, ocorreram no país intensos processos de migração e desestrutura social (DOMINGUES, 2009), que conferiram às novas parcelas da população a disseminação de valores relativos à construção da igualdade, como sujeitos portadores de direitos civis, políticos e sociais. O período ditatorial instalado após 1964 reproduziu entre os atores que planejavam o sistema educacional brasileiro o quadro cognitivo no qual, mediante a regulamentação efetuada por aqueles considerados portadores de notório saber, pretendia-se fazer reformas educacionais e planejar a chamada estrutura e funcionamento do sistema educacional formador do povo adequado à nação. Nesse período, os tecnocratas, desarticulados das lutas e dos movimentos sociais então reprimidos (IANNI, 1971), planejaram reformas/planos do sistema educacional para a nação.

De acordo com Domingues (2009), o esgotamento do modelo de política econômica centrado no protecionismo nacional desenvolvimentista no fim da década de 1970 colocou em xeque o papel do Estado como agente responsável por atribuir aos indivíduos e coletividades seu lugar na vida social. Ao fim desse período,

a emergência de uma cidadania que não podia mais ser reprimida afirmou-se mediante a mobilização política e, em consequência, este sistema de direitos imperfeito e limitado ganhou espaço no imaginário e teve alguns avanços concretos e importantes em termos de institucionalização (DOMINGUES, 2009, p. 36).

O intervalo entre as décadas de 1940 e 1980 foi caracterizado por uma modernização estatalmente orientada, na qual a nacionalidade e a cidadania constituíram as principais instituições (DOMINGUES, 2009). Entretanto, no Brasil e em toda a América Latina, havia barreiras impostas por relações sociais fortemente hierárquicas e desiguais. Para tanto, a ampliação da presença do Estado na vida social brasileira significou a expansão controlada do

sistema educacional como meio de incorporar o povo à nação/Estado, conferindo percursos educacionais diferenciados e desiguais.

O planejamento de um sistema nacional de educação, formulado com base em conhecimentos e métodos vistos como “científicos” e elaborado centralmente por educadores e/ou tecnocratas, fundamentou uma reforma da educação do povo para uma nova nação.¹³

1.1.2 Expansão e universalização do acesso à escolarização básica

No Brasil, a organização de um sistema educacional só começou a ser esboçado em 1960 por meio da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após algumas décadas, nos anos 1980, houve um período de efervescência dos movimentos sociais, quando se efetivou a participação social e popular nos espaços democráticos que se abriram e passaram a se concretizar através de leis. As conquistas consolidadas na Constituição de 1988 só foram possíveis devido à vigilância e militância de diversos setores da população por meio de organizações e movimentos sociais, que se reuniram, dialogaram e fizeram pressão sobre os constituintes. Destaca-se, dentre outros, o Movimento em Defesa da Escola Pública, lançado em 1987, por ocasião da Constituinte, em função de sua sessão sobre a Educação e da necessidade de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (GOHN, 1995).

Para Gohn (1992, p. 78), “o fórum dos anos 80 surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação, como um todo e não apenas para a escola”, agregando coletivos socialmente organizados e não só “indivíduos, pioneiros ou notáveis”. Essa primeira onda de contrarreformas constitui um refluxo de forças conservadoras em busca da diminuição da oferta de serviços públicos, como resposta às conquistas sociais advindas da promulgação da Constituição (ROSAR, 2011; GOHN, 1992, 2016).

De acordo com Piana (2009), pode-se afirmar que:

A Constituição Federal, promulgada em 1988, chamada Constituição Cidadã, pauta-se em parâmetros de equidade e direitos sociais universais. Consolidou conquistas, ampliou os direitos nos campos da Educação, da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, da Maternidade, da Infância, da Segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais da associação profissional

¹³ No Brasil, elementos desse quadro cognitivo já estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros, que propugnava pela ação estatal promotora de um sistema educacional capaz de forjar um povo adequado ao desenvolvimento nacional.

e sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregados em colegiados dos órgãos públicos, da atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores (artigos 6 a 11, do Capítulo II, do Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais) (PIANA, 2009, p. 39).

Com a mudança de direção do Governo Federal, pela primeira vez na história brasileira, a política social teve grande acolhimento em uma Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, pela abrangência de direitos garantidos aos cidadãos (PIANA, 2009, p. 39). Retomou-se, assim, a ampliação da oferta dos serviços públicos.

Desde a redemocratização do Brasil, é possível observar períodos importantes de avanços e retrocessos no que diz respeito a conquistas sociais. Neles, o embate de forças se deu, majoritariamente, entre correntes conservadoras e progressistas em relação ao entendimento sobre qual deve ser o nível de comprometimento do Estado com a garantia de direitos básicos para a população.

Existem questões inerentes à democratização e universalização da Educação no Brasil ainda muito complexas, desde sempre contraditórias e muitas vezes irresolutas. No entanto, de primeira ordem de importância, elas urge uma constante reflexão e discussão, sobretudo no âmbito das ciências sociais. De acordo com o professor Jamil Cury (2017), o surgimento do direito à educação no Brasil pode ser considerado tardio, pois, embora a Constituição Federal de 1824 tenha representado um avanço em relação ao direito à educação pública, ela trazia um recorte de privilégios.

Maria Cristina Teixeira (2008) expõe que a Constituição Federal de 1824, artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, estabelecia a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e indicava que sua realização deveria ser efetivada, preferencialmente, pela família e pela Igreja. Já o ensino de Ciências, Artes e Letras ficaria condicionado à criação de colégios e universidades. Esse dispositivo constitucional abordou ainda a liberdade de ensino ou permissão para abrir escolas, que ficou implícita no item XXIV, relativo à liberdade profissional.

Por meio do Decreto 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854, houve uma reforma educacional que Cury (2017) denomina de “primeira reforma do ensino médio”. O direito à educação já estava sendo oferecido tanto pelo Estado quanto pela iniciativa privada, além de ser facultada a oferta pela família e orfanatos. Entretanto, após essa reforma, buscando-se a uniformização da educação, o ensino particular passou a precisar de prévia autorização do Inspetor Geral, sendo necessária a emissão de relatórios trimestrais dos estabelecimentos aos respectivos Delegados

Percebe-se, assim, um esforço político na tentativa de aproximar o ensino público, ofertado à população em geral, do ensino direcionado à população mais abastada. Desde a proclamação da República do Brasil (1889) até os avanços proporcionados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pela Lei de Cotas, pelo Exame Nacional do Ensino Médio e por programas de financiamento educacionais, o direito à educação tem procurado erigir-se, mas sofre constantes bloqueios e ataques para atender aos interesses do povo da nação em cada contexto político social em que se insere.

Dentre outros preceitos legais que reformaram a educação, Cury (2017) destacou a importância da Constituição Federal de 1988 pelo avanço da gestão democrática e da escolha de dirigentes, pela reparação das exclusões das minorias sociais, pelo acolhimento do direito à diferença justificado no direito à igualdade e pela determinação da obrigatoriedade como direito público subjetivo.

Com a democratização da educação no Brasil e a promulgação da Carta Magna de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), pode-se afirmar que a educação pública teve um avanço considerável. Afinal, houve o reconhecimento dos direitos e, conseqüentemente, a ampliação do acesso da classe popular à educação escolarizada sem, no entanto, garantir de forma satisfatória a qualidade e, em alguns casos, nem mesmo a permanência do aluno na escola.

Especialmente depois dos anos 1990, quando a educação básica no Brasil passou por um processo de universalização, atingindo uma taxa de atendimento de 97 % ao final da década, o problema da educação brasileira descentralizou-se do acesso e passou a contemplar fatores como a racionalização da gestão e da qualidade do ensino. Questões de ordem interna referentes à evasão, repetência e fracasso escolar passaram a permear fortemente o discurso sobre a democratização da escolaridade (ALGEBAILLE, 2004).

Para Azanha (2004), a democratização do ensino é entendida através de duas maneiras principais: como política de extensão de oportunidades educativas para todos, valorizando os aspectos quantitativos do processo; e como prática pedagógica pautada na liberdade dos estudantes, priorizando seus aspectos qualitativos. Carvalho (2004) também aponta divergências no tratamento de elementos educacionais como democratização e qualidade do ensino e mesmo em relação à formação docente. “Trata-se, portanto, de reconhecer que o recurso a uma mesma expressão pode obscurecer não só concepções teóricas divergentes como diferentes – ou conflitantes – programas de ação” (CARVALHO, 2004, p. 328).

É necessário considerar que diferentes instituições possuem entendimentos e expectativas distintas quando abordam temas como a democratização do ensino ou a qualidade de sua oferta. Assim, os diversos discursos sobre a educação veiculam valores e metas que orientam as ações. Os posicionamentos díspares diante da democratização do ensino, que se dividem entre universalizar as oportunidades e propiciar a liberdade do educando, marcam mais que uma divergência teórica ou conceitual, abrangendo especialmente a adesão às práticas sociais que cada grupo social considera como sendo de maior valor (CARVALHO, 2004).

Verifica-se, assim, que a expansão das oportunidades de acesso à educação, na maioria das vezes, torna-se condicionada às exigências pedagógicas que prezam pela qualidade do ensino oferecido em detrimento do acesso ampliado às pessoas. Carvalho (2004) aponta que a democratização do ensino pela via da prática pedagógica busca cultivar a liberdade do aluno, de modo que a relação pedagógica estabelecida visa eliminar ou minimizar as relações hierárquicas entre professores e alunos, vistas como autoritárias.

Sob alegação de que a ampliação das vagas escolares diminui a qualidade do ensino, a democratização do ensino por meio da expansão sofre forte resistência, mesmo pelos grupos que defendem essa democratização. Contudo, Azanha (2004) salienta que a qualidade é relativa a um nível anterior, de modo que, considerando que a grande parcela desatendida em termos educacionais não possuía antes uma referência em termos de qualidade, para esse grupo o simples acesso já configura um acréscimo também qualitativo. Em sua concepção, não “se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é um processo exterior à escola que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica” (Azanha, 2004, p. 344). O processo de democratização por meio da expansão das oportunidades educacionais é uma medida política e não um aspecto do processo técnico-pedagógico.

Carvalho (2004) reforça o posicionamento de Azanha (2004) ao afirmar que a democratização da escola deve ser entendida não como uma reforma pedagógica que busca alterar as relações que se desenvolvem no âmbito interno da instituição, mas como uma política pública para ampliar o direito à escolarização, de modo que não há democratização dissociada de esforços em prol da ampliação do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições escolares. Entretanto, não se deixa de reconhecer que a política voltada para a democratização do acesso implica na existência de desafios de ordem pedagógica.

1.2 ENSINO MÉDIO COMO EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DO RECONHECIMENTO DO DIREITO E DA UNIVERSALIZAÇÃO

1.2.1 A expansão do ensino médio no Brasil e em São Paulo

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, busca-se a universalização do ensino médio no Brasil. O texto da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que estabeleceu a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (inciso II do artigo 208). A formulação original da Constituição foi retomada na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que compreende o ensino médio como etapa da Educação Básica, confere-lhe sentido de direito fundamental, mas, contraditoriamente, não lhe assegura a condição de etapa obrigatória. A ampliação da obrigatoriedade escolar, imposta pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que inclui a faixa etária de 15 a 17 anos, justifica o estabelecido na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁴ 2014 – 2024, quanto à universalização do atendimento em 85% para o final da vigência do plano (GOMES, ARRUDA, SILVA, 2017).

Por intermédio das disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). O que está expresso no documento é a opção política pela formação de cultura geral, moderna e humanista, de elevada qualidade (NOSELLA, 2016), enfrentando os desafios educacionais que são apresentados na atualidade e a necessidade de se retomar as reflexões em torno do ensino médio, enquanto etapa terminal de escolarização básica. Essa nova condição para o ensino médio representa um avanço, pois, ao admiti-lo como parte da educação básica, abre-se a possibilidade de incorporar grande parcela da população, até então excluída da escolarização.

A ampliação da demanda e as modificações em curso no processo produtivo têm sido responsável pela chegada ao ensino médio desde recém-egressos do Ensino Fundamental até

¹⁴ CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 26 dezembro 2019. A meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 trata de um dos maiores desafios da educação escolar brasileira: a escolarização dos jovens de 15 a 17 anos. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plano Nacional de Educação**: olhares sobre o andamento das metas. GOMES, Ana Valeska A. (org.). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

trabalhadores que retornam à escola após período de afastamento, em busca de qualificação ou de certificação de estudos, crescentemente exigidos no mercado de trabalho, além da tradicional busca de acesso ao nível superior.

A esse respeito, Carlos Roberto Jamil Cury (2002b, p. 16) destaca que “a qualidade de básica não é privativa de nenhuma etapa e/ou modalidade” e, portanto, “o caráter indispensável, articulado à cidadania e ao trabalho, é próprio de toda a educação básica”, reforçando a compreensão unificadora que a LDB confere a esse nível do ensino.

Dentre as finalidades para o ensino médio previstas no artigo 35 da LDB, destacam-se:

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

Para Beisiegel (2002, p. 45), a explosiva ampliação da oferta de vagas no ensino médio pode gerar críticas relativas à suposta perda de qualidade, como as que ocorreram em relação ao ensino fundamental. O autor defende a existência de uma nova qualidade, que corresponde ao acesso aberto a todos, e afirma que a qualificação dessa etapa da escolarização tem como pressuposto a “clara compreensão das implicações e a plena aceitação da *legitimidade* da presença dos jovens das classes populares no ensino médio”.

O crescimento das matrículas no ensino médio público foi se intensificando na década de 1980, mas foi nos anos 1990 que ele atingiu seu ápice, produzindo a escola média massificada (CORTI, 2016). Com esse processo de expansão, surgem concomitantemente algumas implicações. O ensino médio no Brasil, por muito tempo, permaneceu como um espaço indefinido, com função meramente propedêutica para acessar ao Ensino Superior ou pré-profissionalizante (NOSELLA, 2016, p.19).

Para Sposito e Galvão (2004), a massificação da educação no Brasil, no contexto da redemocratização do país, se deu sincronicamente à acelerada urbanização e à exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho, bem como à afirmação em textos legais da educação escolar como um direito de crianças e jovens. Essa movimentação culminou na ampliação das vagas na educação básica, principalmente nas escolas de nível fundamental. A universalização dessa fase do ensino gerou uma pressão maior sobre o sistema educacional, para que também o ensino médio se tornasse um direito de todos.

Nesse contexto, o público que chega aos anos finais da educação básica já não é mais homogêneo, quando comparado aos jovens das elites econômicas e culturais que frequentavam as escolas públicas na década de 1970 (SPOSITO; GALVÃO, 2004). Ao contrário, esses jovens estudantes apresentam uma diversidade de habilidades, conhecimentos, repertórios culturais e projetos de vida, o que faz com que a escola ganhe novos sentidos. O ensino médio, que há décadas era considerado uma antessala dos estudantes universitários, reservada basicamente aos filhos das classes dominantes, hoje se torna a etapa final de ensino para a maioria da população. A mudança de sentido e a obrigatoriedade determinaram uma série de transformações nos dispositivos e processos escolares (FANFANI, 2000). Assim, torna-se significativo o questionamento sobre a importância dessa instituição na vida dos jovens, particularmente no que tange à sua relação com o mundo do trabalho, já que ele se constitui em uma dimensão central da experiência juvenil no contexto brasileiro.

Na cidade de São Paulo, o crescimento demográfico figurou como uma agravante na resolução dos problemas do sistema de ensino. De uma população de 31.385 em 1872, o município de São Paulo contava com 11.320.329 habitantes em 2010. Os problemas não se restringiam à dificuldade de oferecer vagas nas escolas para a população que crescia de modo acelerado. O crescimento desordenado criou ainda uma situação precária de infraestrutura e de habitação. Embora a rede escolar da cidade estivesse atendendo até as áreas mais pobres e afastadas, suas condições eram precárias:

os gargalos materiais estavam na falta de prédios escolares, em número e em qualidade; na falta ou precariedade dos equipamentos didáticos, como laboratórios, bibliotecas bem organizadas e abastecidas, material didático, livro didático etc. A escola pública fundamental da cidade de São Paulo entrava na década de 1990 com vários turnos, classes superlotadas, evasão escolar e repetências elevadas, desânimo, rotina nos métodos de ensino nas salas de aulas, salários baixos dos professores e do pessoal da escola (MARCÍLIO, 2005, p. 333).

Com o plano de estabilização monetária, após 1994, conseguiu-se, praticamente, acabar com o problema da inflação. Ainda assim, a situação social continuou crítica e o desemprego destacou-se. Em 1989, São Paulo tinha 2,9% da população de desempregados e, em 2000, o desemprego chegou a 21,8% (MARCÍLIO, 2005, p. 340).

Cury (1998) identifica que na atual LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), na qual o ensino médio é reconhecido como a última etapa da educação básica, suas funções formativa, propedêutica e profissionalizante estão mantidas, mas com pesos diferentes, principalmente após o Decreto no 2.208/97 (BRASIL, 1997), que impede a integração entre o ensino médio e ensino profissional, criando uma escola média única e igual para todos. Com base nesse decreto,

a função formativa do ensino médio prevalece e “o ensino médio agora é para vida”, mas com uma série de lacunas em sua instituição (KUENZER, 2000, p. 15-39).

Outro marco da última década para garantir a democratização do acesso ao ensino médio é a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 em 2009 (BRASIL, 2009), que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de quatro a dezessete anos de idade. No entanto, Melo e Duarte (2011) alertam para a limitação da obrigatoriedade à faixa etária que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização, pois os alunos que muitas vezes se atrasam ao longo do ensino fundamental acabam não tendo garantia de acesso à educação secundária. Assim, é preciso reivindicar que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas para todos, independentemente da idade.

A universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio, a consolidação da identidade dessa etapa educacional (considerando as especificidades dessa fase e a diversidade de interesses dos sujeitos), a oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando-se a interlocução com as culturas juvenis, passam a ser metas importantes para uma maior democratização do ensino básico.

No Brasil, com o processo de universalização do ensino fundamental e a inclusão dos estudos secundários no eixo da educação básica, a realidade do ensino médio entrou em pauta nas agendas de pesquisa em educação. Os trabalhos de Krawczyk (2009) e de Abramovay e Castro (2003) apontam que a principal dificuldade parece ser falta de identidade para a educação secundária, além da tensão permanente entre quais seriam os objetivos do ensino médio. Por um lado, se coloca a formação profissional e de outro a preparação para a entrada na universidade. E, mais recentemente, se inserem as preocupações com as novas demandas de conhecimento e competências solicitadas pelo mercado. Tais controvérsias dificultam a definição de políticas para esse segmento da educação básica.

As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional (KRAWCZYK, 2011). Além disso, elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas – que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental, aumentando a demanda por mais escolarização –, das maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e de sua própria instabilidade. A expansão do ensino médio, porém, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola (KRAWCZYK, 2011).

Nesse sentido:

quando relacionamos jovens e escola, observa-se que muitos deles acabam evadindo dessas instituições e sofrendo as consequências da falta de uma formação escolar. Situação que é em parte determinada por fatores como a falta de interesse, a violência, os maus-tratos, a indisciplina e a ausência de incentivos relacionados aos estudos (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 198).

Os docentes do ensino médio, embora já não sejam idealizados pelos alunos como eram os professores do ensino fundamental, continuam representando uma referência muito importante quanto à motivação para os estudantes (SANTOS DEL REAL, 2000). Para Krawczyk (2011), o sentido da escola para os jovens está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com os professores. É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola. Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares.

1.2.2 Contextos e processo de escolarização: jovens estudantes do ensino médio de escola pública

As repercussões que geram profundas transformações na educação básica no Brasil evidenciam cada vez mais as desigualdades circunscritas aos jovens de baixa renda que chegaram ao ensino médio. O tratamento das questões educacionais destinadas aos jovens no Brasil está atrelado ao desafio posto, ainda mais, no que se refere a sua universalização e democratização. Apesar da expansão do ensino médio, é possível identificar a silenciosa e drástica ampliação das desigualdades de oportunidades quando são analisados os percursos de vida dos jovens estudantes na sociedade brasileira. Isso ocorre porque o ensino médio ainda está atrelado a um ensino altamente enciclopédico, descontextualizado e marcado por métodos tradicionais (ZIBAS, 2005), apresentando ainda muitas contradições (CASTRO, 2009).

Nas sociedades contemporâneas, se observa uma intensificação de pressões para a mudança da natureza institucional do ensino básico e uma tentativa de ruptura com as políticas e legislações educacionais conquistadas desde a redemocratização do Brasil, deslegitimando o

ofício do professor em nome de um ideal apoiado nos interesses dos seus proponentes, como é o caso da Escola sem Partido¹⁵.

Alguns dos implicadores que justificam o processo de expansão do ensino médio são as novas lógicas do mercado, que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas em um mercado de trabalho que exige níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante do mundo tecnológico (MESQUITA; LELIS, 2015).

Colocando a questão ainda de outro modo, para muitos jovens pobres, a escola representa um espaço de afirmação da cidadania, preparação para o mercado de trabalho e respeito a sua condição juvenil. Muitos dos estudantes têm a escola como um ambiente de sociabilidades e constituição de subjetividades, antes mesmo de ser um espaço propedêutico (ABRAMOVAV; CASTRO, 2003; DAYRELL, 2007; DAYRELL; CARRANO, MAIA, 2014; SPOSITO, 2000, 2009; CORTI, SOUZA, 2009).

Conforme Oliveira (2008), a escola já não se apresenta como um representante único e legítimo de uma cultura a ser transmitida. Nesse contexto, a cultura escolar e o processo de ensino vivenciado no ensino médio perdem lugar para as diferentes culturas que o jovem experimenta, como a cultura do skateboard, do hip hop, do funk, da grafiteagem, na maior parte das vezes antagônicas à cultura da escola, que se fecha em si e não oferece abertura à criatividade, ao nomadismo e às inúmeras idas e voltas que têm caracterizado os espaços juvenis (PAIS, 2006).

O persistente atraso da sociedade brasileira, no âmbito da promoção do sucesso escolar no ensino básico, impõe-lhe intensas e pesadas limitações no que concerne ao combate ao abandono escolar. A esse propósito, merecem destaque as perspectivas que permitem a atribuição de novos papéis para as instituições de ensino básico, face à necessidade de responder às expectativas dos estudantes e às necessidades do mercado de trabalho, com relação à reconstituição dos percursos de vida e das experiências escolares dos jovens estudantes.

Para ilustrar a abrangência desse assunto, enumeramos as seguintes questões, suscitadas pelo tema

¹⁵ Projeto de Lei do Senado, nº 193/2016, que visa tipificar, repreender e punir o “assédio” ideológico nas escolas. Entre as diretrizes propostas, o quinto artigo do documento, relacionado ao exercício dos professores na sala de aula, menciona que o “mesmo não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 29 abr. 2018. O projeto foi arquivado em dezembro de 2018, mas pode ser retomado nas próximas legislaturas.

- a) O ensino médio chegou ao século XX com seus dilemas e desafios, trazendo reflexões sobre a finalidade da escola e provocando refutações sobre a visão de que ela é a única instituição transmissora e produtora de conhecimento. Dessa forma, a escola passou de centro de difusão do conhecimento à instituição contestada. Considerando-se a escola como um espaço de desenvolvimento de subjetividade, como instituição social determinante e determinada por relações de poder, qual seu papel na constituição das culturas juvenis?
- b) Como reverter a crise educacional da escola brasileira e quais devem ser os caminhos e alternativas para ressignificar o lugar da escola na socialização dos jovens no contexto contemporâneo?
- c) Em que medida a cultura escolar instituída representa uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas juvenis? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade?
- d) A escola estaria perdendo sentido para a(s) juventude(s) ou seria mais adequado nos referirmos a um deslocamento de significado do processo de escolarização em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade?
- e) Como se caracterizam e estruturam as posições e disposição dos alunos na e face à escola?
- f) O acesso à educação de qualidade está disponível para todos?

Existem muitos elementos que podem nortear as possíveis respostas para tais indagações, como dados provenientes de indicadores nacionais¹⁶ e uma série de estudos e investigações cuja consulta pode ajudar a situar a questão e avançar na análise sociológica da educação brasileira, mas o conhecimento já alcançado está longe de ser suficientemente esclarecedor, abrangente e conclusivo.

Entre os vários aspectos que ainda precisam ser aprofundados, optou-se neste estudo pela análise nos percursos de estudantes de ensino médio na educação básica. Analisamos a questão da “democratização escolar” em sua dupla dimensão de processo escolar e social, alertando para o fato de que centrar a avaliação da democratização da escola restringindo-a

¹⁶ Volumes populacionais podem ser obtidos a partir de diversas fontes de dados disponibilizados na internet, mas praticamente todos partem das informações proporcionadas pelos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).

apenas ao que se passa no seu interior significaria esquecer a relação com a “comunidade imediata, com a sociedade global, com a vetorização política” (GRÁCIO, 1981, p. 669).

Abordar a redemocratização da educação significa, na perspectiva que adotamos neste trabalho, considerá-la como a “igualdade social de oportunidades de acesso ao ensino, qualquer que seja o nível de estudos considerado” (MERLE, 2002, p. 653). A problemática decorrente da escolarização desigual na sociedade brasileira com os jovens estudantes de ensino médio tem recebido atenção sob diferentes vertentes analíticas.

Em um primeiro momento, focaremos na análise da macroescala para compreendermos, por meio das “variáveis externas”, as estruturas de classes, a dimensão espacial da educação, os processos de socialização e os atributos que caracterizam os jovens como membros de sociedades exteriores aos aspectos estudantis dos seus percursos. Por fim, destacaremos as implicações da educação desigual no território brasileiro. Nesse contexto, é necessário recuperar uma das principais contribuições, qual seja, a análise no nível da escala macro, para compreender quais são os impactos das desigualdades e dos contextos sociais nas experiências escolares e educacionais de jovens pobres e estudantes de escola pública na cidade de São Paulo.

1.3 JUVENTUDE COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA

De acordo com o pensamento social contemporâneo, com relação à concepção sociológica da juventude, nos deparamos com algumas questões sobre a noção de juventude como construção social, cultural e diversificada, de modo que o conceito de juventude não pode ser definido isoladamente, mas conforme suas múltiplas relações e contextos sociais.

Para Pierre Bourdieu (1984), as divisões entre as idades são arbitrárias: “juventude” é apenas uma palavra, pois somos sempre jovens ou velhos em relação a outras pessoas. A divisão entre jovens, adultos e velhos consiste, na realidade, em uma disputa de poder.

A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; [...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo construído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (BOURDIEU, 1984, p. 113).

Portanto, classificar o período da juventude significaria impor determinados limites e promulgar uma ideia de ordem, no intuito de que cada indivíduo saiba o seu devido lugar (BOURDIEU, 1984). Nas suas palavras:

O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA, etc., no mesmo ano, veríamos que estes “jovens” possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo do poder. Quando passamos dos intelectuais para os diretores-executivos, tudo aquilo que aparenta juventude, cabelos longos, jeans, etc, desaparece (BOURDIEU, 1984, p. 152).

O sociólogo utiliza o termo “juventudes” no plural, pois não devemos colocar todos os jovens em um mesmo conceito universal, uma vez que eles nada têm em comum, possuindo diferentes *habitus* e diferentes posições em vários campos (BOURDIEU, 1984).

Pais (1990, 1993) aponta que a sociologia da juventude deve se voltar não apenas para as possíveis similaridades existentes entre os grupos de jovens, mas também para as diferenças sociais entre esses grupos. O pensador português propõe que se modifique a noção de cultura juvenil, explorando seu aspecto mais antropológico, ou seja, focando em questões específicas dos modos de vida dos jovens em seus cotidianos. Assim, Pais (2005) deixa de lado as correntes teóricas (geracionais e classistas) que tratam a cultura juvenil como uma cultura dominante e propõe uma análise ascendente do comportamento e dos modos de vida juvenis, observando como ocorrem as estratégias cotidianas dos jovens e até que ponto elas percorrem os limites da generalização e da especificidade.

Delimitar um fenômeno social para sobre desenvolver uma reflexão teórica e uma investigação empírica nada mais é do que delimitar um objeto em estudo. Dentre os múltiplos campos de análise acerca da questão da juventude – como uma noção que engloba múltiplos sentidos e revela um conjunto de “posições políticas, ideológicas e estéticas” (BENNETT, 2007) –, a presente pesquisa compreende a noção “juventude” como uma construção social (ALPIZAR; BERNAL, 2003; CRIADO, 1998; FEIXA 1993; GROppo, 2000; LEVI; SCHMIDTT, 1996), com um olhar sobre os jovens estudantes como indivíduos em uma dada fase da vida.

Historicamente, a juventude como condição social (PERALVA, 1997) passou a ser reconhecida nas sociedades ocidentais modernas após a industrialização e o processo de urbanização das sociedades capitalistas, desde o final do século XIX. Após a Segunda Guerra Mundial, com a massificação da educação e do consumo, os jovens ganharam visibilidade como grupo social. Essa visibilidade, no entanto, restringiu-se aos filhos das elites econômicas e políticas, estendendo-se somente aos poucos para outros setores. Desta forma, a noção de

juventude depende muito do contexto histórico de cada época e lugar (ABRAMO, 1996). Para Groppo (2000, p. 11), “É o sistema sociocultural e econômico que determina o início, o final, os períodos de transição de cada fase da vida humana”.

Considerando as estatísticas nacionais, segundo o censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o segmento juvenil da população brasileira entre 15 e 29 anos representa 51.330.569 de pessoas, numa população de 190.732.694 habitantes, ou seja, aproximadamente 27% da população brasileira. Desses, 25.686.506 são mulheres e 25.644.063 são homens (IBGE, 2010).

Outro dado relevante é fornecido pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU). O UNFA relata um crescimento da população jovem em números absolutos e estima que até 2025 haverá um acréscimo de 72 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos¹⁷ no mundo. Conforme a previsão, nesse ano, a proporção de jovens na população mundial terá atingido seu auge. A partir de então deve ocorrer uma diminuição gradativa desse contingente, estabilizando-se em torno de 23% do total da população (BARBER-MADDEN; SANDER, 2009).

Esse arco de idade se justifica pela extensão do período de transição que constitui a etapa juvenil marcada na atual conjuntura histórica por trajetórias relativamente longas, intermitentes e, muitas vezes, não lineares de formação, inclusão e desenvolvimento da autonomia.

No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) considera jovem todo cidadão ou cidadã na faixa etária entre 15 e 29 anos, dividindo-os em três grupos, de acordo com a faixa etária: jovens-adolescentes (15 a 17 anos); jovens-jovens (18 a 24 anos); e jovens-adultos (25 a 29 anos). Considerando essa divisão, compreende-se que o uso da expressão “juventudes” representa o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levar em conta que esse segmento constitui identidades e singularidades de acordo com a realidade de cada um:

O plural de referência à juventude é o reconhecimento do peso específico de jovens que se distinguem e se identificam em suas muitas dimensões, tais como de gênero, cor da pele, classe, local de moradia, cotidiano e projetos de futuro (IBASE; PÓLIS, 2005, p. 8).

Isto posto, nota-se que, após os 2000, o debate sobre as juventudes e seus direitos como população específica experimentou um grande impulso, ao mesmo tempo em que seu

¹⁷ A ONU realizou estimativa considerando a faixa etária de 15 a 24 anos, diferentemente do que é estabelecido no Brasil, que é de 15 a 29 anos.

paradigma conceitual foi alterado. Forjou-se, então, a categoria juventude sujeito de direitos, que suplanta, no debate de políticas públicas, antigas categorias como juventude em situação de risco (IBASE, 2010; NOVAES, 2012).

A consolidação da categoria “juventude sujeito de direitos” representa uma alteração de paradigma em que o público-alvo, antes passivo, torna-se agente, corresponsável pela construção das políticas públicas. Com a legitimação dos jovens como atores no processo de construção das políticas públicas da juventude, percebe-se uma mudança em que o predomínio de uma visão conservadora Estado/provedor-Jovem/atendido é suplantado pela concepção de construção participativa na qual o/a jovem pode ser agente (CASTRO, 2011).

Somente em 2013, após 23 anos da criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990), foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República o Estatuto da Juventude, por meio da Lei Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, que “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE”. Reivindicação histórica dos movimentos juvenis e das políticas públicas de juventude, esse estatuto veio somar ao chamado marco legal da juventude brasileira, composto pela Lei Nº 11.129 de 30 de junho de 2005, que “Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Pró Jovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, e dá outras providências” e pela Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010, que “Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227”, inserindo o termo jovem, até então ausente na Carta Magna.

A Seção I, Art. 2º, define que as políticas públicas de juventude são regidas pelos seguintes princípios:

I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. Parágrafo único. A emancipação dos jovens no inciso I do caput refere-se à trajetória de inclusão, liberdade e participação do jovem na vida em sociedade, e não ao instituto da emancipação disciplinado pela Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil (BRASIL, 2013).

Portanto, o estatuto traz a compreensão da categoria jovem na perspectiva de agência, com forte ênfase na emancipação, autonomia e participação. Dessa forma, busca assegurar o direito de viver a juventude e ter sua participação reconhecida em todas as esferas da sociedade.

A esse propósito, parece-nos ser particularmente interessante a interpretação sociológica proposta por Vítor Sérgio Ferreira (2017), que desenvolve, precisamente, uma abordagem acerca do “jovem”, que passou a ser menos sujeito às ações públicas e mais sujeito de ações públicas, daquilo que denomina a busca por garantias de uma participação na definição e execução das mesmas (FERREIRA, 2017).

Resumidamente, podemos afirmar que

a participação social e política dos jovens nas ações públicas que o tomam como sujeito de direitos foi, no entanto, uma conquista processual (DEMO, 1996), desenvolvendo-se à medida que o próprio Estado foi reconhecendo a necessidade de colocar em diálogo diferentes conhecimentos, valores, práticas, comportamentos, formas e projetos de convivência, pressupondo que num regime democrático esses elementos fossem apresentados por pessoas e grupos diversos, gerando tensões, mas também buscando consensos (REIS; FERRERIA; LOPES, 2019).

Reis, Ferreira e Lopes (2019) questionam a efetividade dos direitos assegurados aos sujeitos jovens através do Estatuto da Juventude na busca por uma participação reconhecida em todas as esferas da sociedade. Reforça-se, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a diversidade da população identificada, ao mesmo tempo em que se busca garantir o acesso aos direitos à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, entre outros (CARRANO, 2006). Isso se traduz na identificação da necessidade de políticas universais e específicas para atender as suas singularidades.

Na ampliação desses direitos e, conseqüentemente, dessas políticas, a participação juvenil foi considerada como o eixo estruturante no desenho das políticas sociais, tanto governamentais quanto da Sociedade Civil, pois os jovens deixaram de ser vistos como objetos de tutela ou beneficiários das ações do Estado e passaram a ser pensados como atores relevantes na formulação e implementação das políticas no campo da juventude (RIBEIRO; MACEDO, 2018, p. 111).

O processo de escolarização constitui um período importante, que marca a trajetória de vida dos jovens brasileiros e explicita, de forma decisiva, as desigualdades e oportunidades, aspectos que serão tratados no decorrer dessa pesquisa.

A escolaridade dessa faixa etária representa importantes diferenciações juvenis, especialmente se analisada por meio da situação de vida das famílias dos jovens, no que se refere ao *status* socioeconômico, à raça/cor, ao sexo, ao local de moradia etc. Assim, não é possível pensar na escolarização dessa população independentemente de contexto no qual ganha sentido, ou seja, as condições sociais em que o jovem está inserido.

A constituição da condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, frutos da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social (GIDDENS, 1991).

Para Esteves e Abramovay (2007), a realidade social revela que não existe apenas um tipo de juventude, mas diversos grupos que são heterogêneos. Assim, por definição, a juventude é:

Uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Corroborando a ideia acima, Sanfelice (2013) aponta que:

Não há uma única juventude local, regional ou mundial. Não há, portanto, movimento jovem ou dos jovens tomados em uma forma abstrata. Mas, com certeza, há movimentos da juventude das periferias dos centros urbanos, da juventude das classes médias, da juventude burguesa e da juventude de culturas diferenciadas. (SANFELICE, 2013, p. 70).

Conforme Pais (1990), duas tendências têm se revelado na sociologia da juventude:

Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada 'fase da vida', prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida – aspectos que fariam parte de uma 'cultura juvenil', específica, portanto, de uma geração definida em termos etários (PAIS, 1990, p.140).

Em outra tendência apontada pelo autor:

A juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais etc. Neste sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir o mesmo conceito de juventude a universos sociais que não têm entre si praticamente nada em comum (PAIS, 1990, p. 140).

O autor chama atenção para esta última, observando a contrariedade em utilizar o termo “juventude”, pois há tantas ramificações que os sujeitos não teriam quase nada em comum. Seguindo seu pensamento, “quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a juventude ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora como um conjunto

heterogêneo” (PAIS, 1990, p. 151). Seria como se o primeiro fosse construído como unidade e o segundo como diversidade.

Seguindo os passos de alguns autores (PAIS, 2001; SPOSITO, 2002), para além de uma delimitação etária, estamos considerando a juventude como uma

Categoria em permanente construção social e histórica, incorporando a complexidade da vida – em suas dimensões biológicas, sociais, psíquicas, culturais, políticas, econômicas etc. – que organiza as múltiplas maneiras de viver a condição juvenil (IBASE, 2005, p. 7).

Pais (1990, p. 24) aponta que a juventude pode ser considerada uma categoria manipulável, quando se toma o jovem como pertencente a uma “unidade social, um grupo dotado de interesses comuns”. O autor sugere que as representações sobre juventude a consideram parte de uma cultura juvenil unitária, porém a questão central para a Sociologia da Juventude não está relacionada com as possíveis similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas sim com as diferenças sociais que existem entre eles.

Portanto, é necessário reconhecer o caráter de mudança da juventude, no esforço de captar, conforme Dayrell (2007, p. 2), “esse novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização”. Na sociedade contemporânea, os atores sociais não são totalmente socializados segundo as orientações das instituições, nem a sua identidade é construída apenas nos marcos das categorias do sistema (DAYRELL, 2007. p. 1114). Assim, eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização (DUBET, 1994; LAHIRE, 2002; 2005).

2 METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

A elaboração de um percurso de investigação corresponde a uma problematização que procura refletir a enunciação dos fenômenos captados com os recursos metodológicos que, ao serem organizados e equacionados epistemologicamente na atividade investigativa, constituem novos saberes.

A metodologia é uma atividade simultaneamente crítica e criativa, alicerçada ao percurso investigativo, que exige o esclarecimento e fundamentação da natureza do objeto e da investigação. Nesta pesquisa, o processo de investigação se desenvolve com base em um percurso metodológico assente naqueles pressupostos e ao qual corresponde um fluxo permanente entre as suas componentes.

Neste capítulo, será descrito o método proposto para a pesquisa. Trata-se de um estudo de métodos mistos, com desenho do tipo sequencial exploratório (CRESWELL, 2007). Numa primeira etapa, aplicou-se um questionário com 55 perguntas, tanto discursivas como de múltipla escolha, que se voltavam para o perfil socioeconômico dos jovens e para os sentidos atribuídos à educação, à escola pública, à situação familiar, ao trabalho, à renda, ao acesso à cultura, além da participação e cultura política. Numa segunda etapa, foram realizadas 118 entrevistas do tipo *walking interviews* (SCHELLER; URRY, 2006; NAYEL, 2013; KINNEY, 2017; KING; WOODROFFE, 2017, que constituíam conversas durante caminhadas, sendo que muitas delas se originaram nas saídas das escolas, desdobraram-se, depois, por outros caminhos nos quais estavam presentes a observação participante, o registro de campo e fotográfico, relatos de observação e encontros no espaço virtual. Os estudos de métodos mistos combinam abordagens quantitativas em uma mesma pesquisa (CRESWELL, 2007; FETTERS; CURRY; CRESWELL, 2013).

Para compreender as estratégias e as tensões no processo de socialização dos jovens, a imersão no campo (BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 1968; LAHIRE, 2002) foi fundamental para estruturar a análise da linha teórica que aponta para a interdependência de instâncias e sujeitos na formação do sujeito contemporâneo (LAHIRE, 2002, 2006; DUBET, 2002, 1994; DAYRELL, 2007, dentre outros). Assim, pude apreciar as realidades sociais dos jovens estudantes, observando o conceito de *habitus*¹⁸, proposto por Pierre Bourdieu (1990), e

¹⁸ O autor define *habitus* como um sistema aberto de disposições, ações e percepções adquiridas pelo sujeito no percurso de suas experiências sociais. O *habitus* extrapola o sujeito e refere-se também às estruturas relacionais

o modo como os indivíduos mobilizam seus patrimônios de disposições conforme a pluralidade de contextos (LAHIHE, 2002; 2005). As contribuições de Machado Pais (2003) acerca da sociologia da vida cotidiana como elemento primordial da vida social também foram essenciais, pois é por meio do cotidiano que o real se insinua e nos convida a descobrir seus enigmas. Além disso, intenta apreender as experiências sociais como constituintes do processo de socialização dos jovens na contemporaneidade (DUBET, 1994).

Durante a busca pelo objeto de estudo da pesquisa, também foi necessário selecionar a estratégia metodológica mais pertinente para obtenção e análise de dados. Assim, optamos pela abordagem etnográfica “olhar de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002, p. 11), que permitiu uma aproximação junto aos sujeitos em diversas circunstâncias: por meio de diálogos, circulando em sua companhia pelos espaços urbanos, participando das mesmas atividades ou apenas observando. Desse modo, foi possível acessar seus percursos sociais, mapear suas rotinas e avaliar a importância que os jovens atribuem às suas experiências escolares, suas escolhas por determinadas atividades no espaço público e também os significados e representações juvenis que o espaço escolar representa em suas vidas diárias.

O método etnográfico tem como característica a observação sistemática e a permanência intensiva em campo, com o olhar “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002, p. 11). Tal abordagem permite entrar em contato com o universo dos pesquisados e compartilhar seus horizontes, possibilitando uma rica troca entre pesquisador e pesquisado, o que pode gerar um modelo novo de entendimento (MAGNANI, 2002).

Como mostra George Marcus (1995), as atuais pesquisas sobre mudanças culturais e sociais em âmbitos locais necessitam de estratégias empíricas que considerem pessoas e símbolos, ultrapassando lugares e fronteiras e estabelecendo conexões ao longo de várias escalas etnográficas. A referência teórico-metodológica de etnografia multissituada de Marcus serviu, portanto, como eixo orientador para a pesquisa de campo e para a interpretação dos dados. Para o autor, o pesquisador deve seguir as cadeias, as trajetórias e os fios que fazem parte de um fenômeno específico e desenvolver conjunções ou justaposições de situações, estabelecendo uma conexão ou associação entre elas (MARCUS, 1995).

Nesta pesquisa, buscamos uma orientação metodológica baseada na observação de terreno multissituada (HANNERZ, 2003; MARCUS, 1995). Foram adotados alguns passos sugeridos por Marcus, como acompanhar pessoas, suas histórias e biografias, que serviram de

nas quais ele está inserido, tornando possível compreender sua posição em um campo e seu conjunto de capitais (BOURDIEU, 1990, 1996, 2009).

fonte para a construção das narrativas juvenis. A adoção de uma etnografia multissituada possibilita cobrir diferentes cenários nos quais se desenrolam variadas práticas significativas, além de dar conta da própria mobilidade do objeto em questão.

A observação dos atores sociais permitiu o acesso a um conjunto de categorizações nativas, acionadas cotidianamente para fazer referência ao que é vivenciado e praticado nas representações juvenis, produzindo sentidos sobre o próprio cotidiano. Nesse ponto, as afirmações do sociólogo Miguel de Certeau (1998) foram tomadas como inspiração metodológica para o mapeamento das estratégias. Para o autor, em sua vida cotidiana, os indivíduos constantemente relacionam-se e enfrentam normas e regras estabelecidas pelas instituições e as estratégias são manipuladas e transformadas através das táticas desses atores sociais. É nesse quadro metodológico que pretendemos nos situar, mas a construção de uma metodologia própria baseada em um conjunto de procedimentos adequados exige que se passe a um plano que já não é epistemológico ou teórico, mas sim da instrumentalização (LESSARD-HEBERT *et al.*, 1994, p. 141) da pesquisa. Trata-se de selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de coleta de dados e um ou vários instrumentos de registro.

Para assegurar o sentido coerente da investigação, entende-se que os instrumentos de investigação empírica sejam selecionados em estrita adequação com os tais pressupostos teóricos, com as hipóteses de equação do problema definidas previamente e com a natureza do objeto de estudo. Mas, simultaneamente, os instrumentos de pesquisa devem ser capazes de produzir informações sobre a realidade social que irão validar ou invalidar as hipóteses equacionadas.

2.1 NEGATIVAS DA PESQUISA

Inicialmente, procuramos a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) para a apresentação do projeto de pesquisa que buscava investigar as interfaces da constituição da condição juvenil e os percursos urbanos dos jovens estudantes das escolas públicas que oferecem o ensino médio na cidade de São Paulo, delimitados pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste.

Entrei em contato com diversos setores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no primeiro semestre de 2017, esperançoso de que iria receber algum retorno. Após inúmeras tentativas, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo retornou, solicitando alguns esclarecimentos sobre a investigação e os procedimentos da pesquisa, para que a

solicitação fosse encaminhada para a dirigente regional, responsável pela Diretoria de Ensino da Região Centro Oeste.

Um evento decepcionante foi a ausência de atendimento por parte da supervisora de ensino no plantão na Diretoria Ensino. Após seis *e-mails* enviados por mim e seis meses de espera sem qualquer retorno, finalmente recebi a resposta enviada pela supervisora de ensino, responsável pelas comunicações externas, segundo a qual minha solicitação não seria atendida.

Instigado por diversos questionamentos e motivado para enfrentar os impedimentos e silêncios, intrínsecos à burocracia do acesso às unidades escolares, foi preciso redesenhar o percurso metodológico, uma vez que eu não poderia adentrar as escolas públicas para a aplicação do questionário utilizado nesta pesquisa. Assim, foi necessário reformular nossa metodologia, de modo que optamos por adotar as deambulações etnográficas inspiradas nas entrevistas ambulantes “*go-alongs*” (KUSENBACH, 2003; CARPIANO, 2009), acompanhando os alunos nas entradas e saídas das 36 unidades escolares que compõem o território da Diretoria de Ensino – Centro-Oeste. Entendemos que acompanhar os trajetos dos estudantes seria uma maneira válida de conhecer os percursos dos jovens e os espaços de socialização por eles frequentados, compreendendo a diversidade das “experiências juvenis e das práticas da vida cotidiana” (KUSENBACH, 2003, p. 459), relacionadas com as diferentes categorias, como gênero, classe social, lugar de moradia, condição estudantil etc. O grande ganho foi conseguir adentrar em microcontextos sociais (FERREIRA, 2008) e refletir sobre as diferentes práticas juvenis na periferia da Zona Oeste de São Paulo.

Após as negativas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma porta foi aberta através de uma colega de trabalho, que me proporcionou um primeiro contato com os jovens estudantes de ensino médio. Realizei a aplicação de um questionário piloto, disponibilizando o *link* e informações para que todos os jovens estudantes pudessem participar dessa experimentação digital.

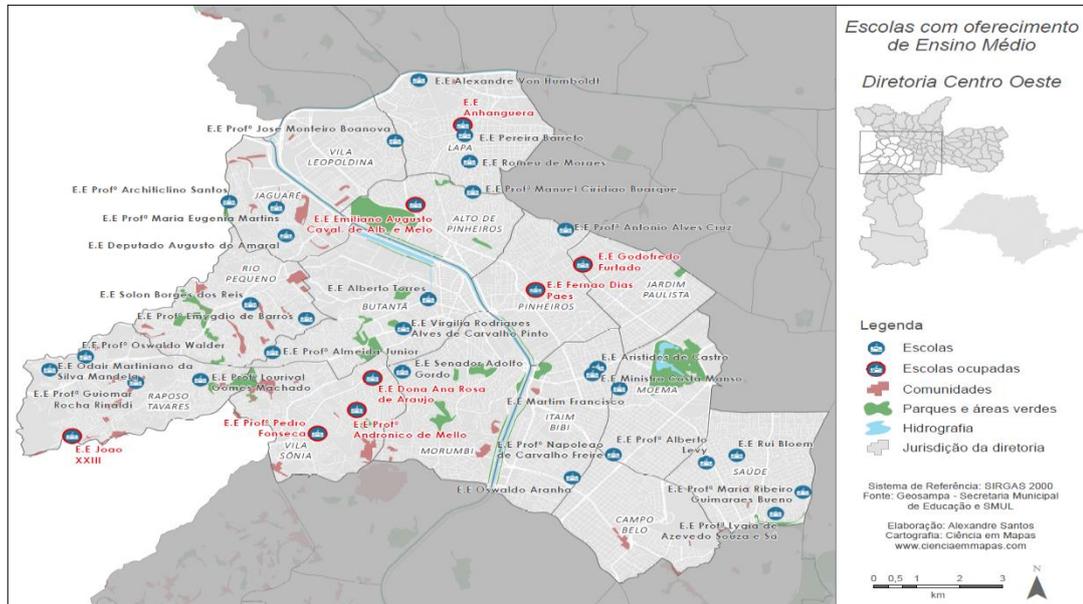
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO: PROCESSO DE DESENHO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

2.2.1 Área de estudo

O trabalho de investigação desenvolvido esteve desde o início fortemente vinculado às deambulações etnográficas interligadas aos percursos urbanos dos estudantes de ensino médio

das escolas públicas de São Paulo, delimitadas pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste¹⁹ (Mapa 1).

Mapa 1 - Delimitação territorial e localização da Diretoria de Ensino Centro-Oeste na cidade de São Paulo

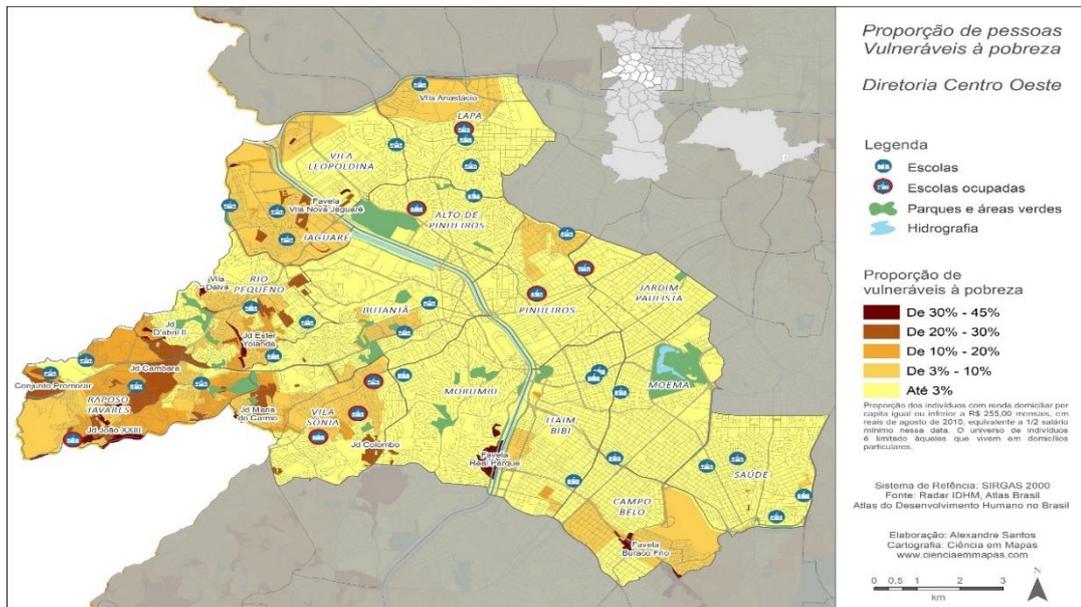


Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para se compreender a especificidade dessa delimitação territorial, é importante situar que as escolas públicas que ofertam o ensino médio aos jovens de camadas populares estão localizadas em territórios que denotam caracterizações sociais desiguais (Mapas 2 e 3).

¹⁹ Conforme anteriormente mencionado, a escolha das unidades escolares foi um tópico crucial para esta pesquisa, tendo em vista a intensa mobilização juvenil no interior de nove escolas acentuadas pelas ocupações estudantis das escolas públicas entre 2015 e 2016 em uma única Diretoria de Ensino localizada na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo.

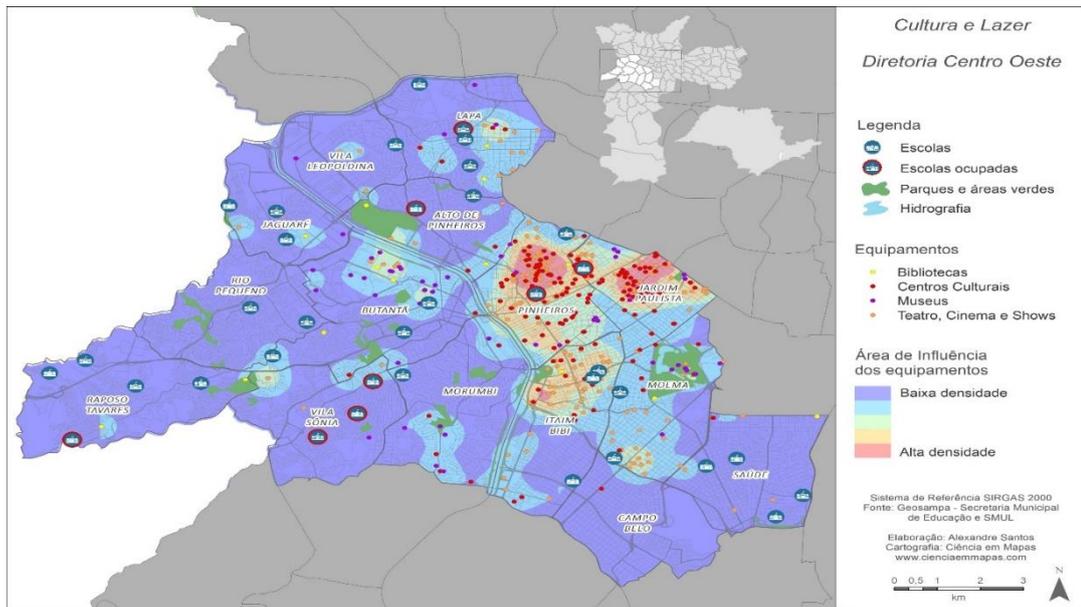
Mapa 2 - Proporção de pessoas vulneráveis à pobreza na região Centro-Oeste na cidade de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A demarcação territorial está atrelada às desigualdades possibilidades no que converge ao acesso dos jovens aos espaços de circulação na metrópole, o acesso aos equipamentos culturais e à livre participação e apropriação do espaço urbano. Desde o início da pesquisa, foi realizada uma observação participante da região delimitada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do acompanhamento da transitoriedade de corpos juvenis circulando de modo bastante peculiar no entorno das unidades escolares da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo.

Mapa 3 - Territorialidades culturais desiguais na região Centro-Oeste na cidade de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Deve também ser destacado o espetáculo das mobilizações estudantis e os divergentes palcos (GOFFMAN, 2009) em que as cenas juvenis (FERREIRA, 2009) eclodiram em suas altas doses de contingências das performances públicas, questões que convergiam para um outro olhar acerca da socialização e desenvolvimento identitário juvenil na contemporaneidade, associadas às subculturas e microculturas juvenis que procuram afirmar suas representações, ideologias e estéticas (BENNETT, 2004).

Ainda sobre a escolha das unidades escolares um ponto se fez primordial: a Diretoria de Ensino – Centro-Oeste foi a região com o maior número de escolas ocupadas durante as mobilizações juvenis. Além das ocupações, as unidades escolares com maior efervescência trouxeram para a cena pública questões que convergiam para um outro olhar acerca das manifestações e reivindicações estudantis.

Mapa 4 - Localização das escolas públicas na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A intensa luta e disputa dos jovens pelo “território” na área delimitada pela Diretoria de Ensino – Centro-Oeste deve ser compreendida não apenas em sua dimensão física, mas por relações espaciais de poder (FOUCAULT, 1979).

2.3 QUESTIONÁRIO: “JOVEM, MOSTRE A SUA CARA!”

Para Richardson (1999), os questionários cumprem duas funções: descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo. As perguntas podem ser classificadas em abertas, fechadas ou ainda podem ser uma combinação de ambos os tipos. Conforme o autor, apesar de exigir menos habilidade para aplicação do que uma entrevista, os questionários sozinhos podem não ser suficientes para alcançar a profundidade na compreensão do fenômeno requerido pelas pesquisas de natureza qualitativa.

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário aplicado nesta pesquisa recebeu o nome de “Jovem, mostre a sua cara!”. Composto por um breve cabeçalho com as instruções necessárias para o preenchimento e 55 perguntas (Apêndice B), o questionário foi oferecido aos alunos de maneira *online*, através de

um aplicativo, ou de forma impressa. Os estudantes responderam a questões discursivas (abertas) e de múltipla escolha (fechadas). Instituiu-se como limite para envio de respostas a primeira semana de agosto de 2018, quando o *link* onde expirava. Os alunos que optaram pelo caderno de questões impressas obtiveram a mesma data limite para a devolutiva.

O questionário impresso foi oferecido a 1.000 jovens, dos quais 673 enviaram as respostas. A oferta do questionário *online* e impresso foi uma estratégia para incluir todos os estudantes que quisessem participar, independentemente de seu acesso à internet (Quadro 1).

Quadro 1 - Aplicação do questionário por unidade escolar (março de 2017 a agosto de 2018)

	INSTITUIÇÃOESCOLAR	LOCAL das entrevistas	Participantes (Quantidade)
1.	E. E. Prof. Manuel C. Buarque.	Rua Cerro Corá, 770. Lapa.	25
2.	E.E. Prof. Almeida Júnior	Av. Eng. Heitor A. Eiras Garcia, 1874. Rio Pequeno	20
3.	E. E. Solon Borges dos Reis	Rua José Joaquim Seabra, 1187. Rio Pequeno	20
4.	E. E. João XXIII	Av. do Vaticano, 245. Raposo Tavares.	25
5.	E. E. Prof. Lourival Gomes Machado.	Estrada de Santo Amaro, 55. Jd. Guarau.	17
6.	E.E. Prof. Oswaldo Walder.	Rua Sara Newton, 256. Raposo Tavares.	18
7.	E. E. Prof. José Monteiro Boanova.	Rua Dalton, 10. Vila Leopoldina	16
8.	E. E. Dep. Augusto do Amaral.	Rua Eulo Maroni, 244. Jaguaré.	22
9.	E.E. Prof. Architiclino Santos.	Rua Maestro Ítalo Izzo, 110. Jaguaré.	18
10.	E. E. Adolfo Gordo Sem.	R. Dom Armando Lombardi, 223 - Morumbi, São Paulo	25
11.	E. E. Prof. Alberto Levy.	Av. Indianópolis, 1570. Saúde.	17
12.	E. E. Martim Francisco	Rua Domingos Fernandes, 583. Moema	18
13.	E. E. Prof. Napoleão de Carvalho Freire	Rua Iraúna, 815. Indianópolis	16
14.	E. E. Rui Bloem	Rua dos Bogaris, 244. Saúde.	16
15.	E. E. Oswaldo Aranha.	Av. Portugal, 859. Itaim bibi	15
16.	E. E. Ministro Costa Manso.	Rua João cachoeira, 960. Itaim Bibi	20
17.	E. E. Alberto Torres	Av. Vital Brasil, nº.260. Butantã	20
18.	E. E. Alexandre Von Humboldt	Av. Raimundo P. Magalhães, nº. 1201. Vila Anastácio. Lapa.	21
19.	E. E. Ana Rosa de Araújo Dona	Rua Eden, nº 100. Butantã	20
20.	E. E. Anhanguera	Rua Antonio Raposo, nº 87	20
21.	E. E. Aristides de Castro	Rua Leopoldo C. Magalhães Jr., nº 306	25
22.	E. E. Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo	Av. Diógenes Ribeiro de Lima, nº 2.001. Rio Pequeno	17
23.	E. E. Fernão Dias Paes	Av. Pedroso de Moraes, nº 420. Pinheiros	18
24.	E. E. Godofredo Furtado	Rua João Moura, nº 727. Jardim Paulista	16
25.	E. E. Odair Martinho da Silva Mandela	Rua Cachoeira Vida Nova, nº 378. Raposo Tavares	17
26.	E. E. Oswaldo Aranha	Av. Portugal, nº 858. Brooklin Paulista. Itaim Bibi	15

27.	E. E. Pereira Barreto	Rua Nossa Senhora da Lapa, nº 615. Lapa	16
28.	E. E. Andronico de Melo Prof.	Rua Theo Dutra, nº 33. Jd. Colombo. Vila Sônia	15
29.	E. E. Antônio Alves Cruz Prof.	Rua Alves Guimarães, nº 1.511. Pinheiros	15
30.	E. E. Emydgio de Barros Prof.	Av. Nossa Senhora da Assunção, nº 292. Vila Butantã. Rio Pequeno	22
31.	E. E. José Monteiro Boanova prof.	Rua Dalton, nº 10. Alto da Lapa. Vila Leopoldina.	18
32.	E. E. Pedro Fonseca Prof.	Rua Rubens Grisolia, nº 65. Jd. Monte Kemel. Vila Sônia.	22
33.	E. E. Lygia de Azevedo Souza e Sá Profa.	Rua Dr. Maurício de Lacerda, nº 322. São Judas. Saúde.	23
34.	E. E. Maria Eugênia Martins Profa.	Rua Alarico Franco Caiuby, nº 651. Jaguaré	10
35.	E. E. Guiomar Rocha Rinaldi Profa.	Rua Dom Francisco Cardoso Ayres, nº 285. Jd. Cambara. Raposo Tavares	15
36.	E. E. Romeu de Moraes	Rua Tonelero, nº 407. Lapa.	20
Total de participantes			673

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Foram abordados de 20 a 30 jovens de cada instituição em seus trajetos para a escola, nos pontos de ônibus, ruas, calçadas, bancas de jornal, padarias entre outros. Os estudantes tinham de 15 a 20 anos e estavam matriculados no ensino médio em escolas públicas. Após a abordagem inicial o objetivo da pesquisa era esclarecido e era-lhes solicitada a colaboração. Para aqueles que aceitavam participar, eram informados os seguintes procedimentos: os estudantes deveriam responder a um questionário via *Web App* ou em um caderno de questões, além de uma breve conversa sobre o tema “O que é ser jovem e estudante de escola pública em São Paulo?” Em seguida, eu apresentava as páginas no Facebook e Instagram “Jovem, mostre a sua cara!”, convidando-os a participar das interações semanais que ocorriam nessas redes sociais.

Alguns jovens não conseguiam terminar os questionários nos cadernos, pois precisavam voltar para casa ou acompanhar os irmãos menores para a escola, enquanto outros iam trabalhar, praticar esportes, visitar ONG's, coletivos, entre outras atividades. Quando isso ocorria, eu perguntava se poderia acompanhá-los em seus trajetos. Surpresos, permitiam e continuávamos as conversas sobre educação, escola pública, a condição juvenil em que se encontravam, suas frustrações, sonhos, futuro e a questão do trabalho.

Durante as deambulações etnográficas, conheci os territórios desiguais em que os jovens estão inseridos, as condições socioeconômicas dos seus familiares, as fronteiras e distanciamento dos equipamentos culturais, as formas de manifestação cultural na favela e o

grande achado desta pesquisa: o cursinho popular²⁰ “Cursinho Livre Cláudia Silva Ferreira”²¹ criado, organizado e administrado por jovens secundaristas.

O questionário gerou informações relevantes a respeito de atitudes, valores e opiniões dos sujeitos da pesquisa, resultados esses que podem ser extrapolados para todo o universo pesquisado, visto que o número de estudantes que respondeu às perguntas foi bastante expressivo. Para esta pesquisa, que envolve considerações sobre uma grande variedade de aspectos, o uso do questionário com alternativas de respostas apresentou-se como o melhor meio de quantificar os dados. As respostas foram processadas por métodos estatísticos que garantem a confiabilidade dos nossos resultados.

As questões iniciais foram formuladas com o objetivo de se obter um perfil – ainda que preliminar – dos jovens estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste na cidade São Paulo. As variáveis consideradas nessa etapa foram sexo, faixa etária, estado civil, local de moradia, ocupação, renda e mapeamento das atividades realizadas pelos estudantes. Em seguida, foram elaboradas 40 questões abrangendo perfil sociodemográfico dos jovens, condição juvenil e representações sobre a juventude (Quadro 2).

²⁰ O cursinho popular livre Cláudia Silva Ferreira, em que conduzi uma parte do meu estudo, é sediado em uma sala de aula de uma escola municipal no espaço do CEU Uirapuru, na região centro-oeste da cidade de São Paulo, próximo ao terminal de ônibus no bairro João XXIII. O cursinho é organizado e conduzido, desde 2018, por jovens secundaristas e graduandos de universidades públicas. Além da coleta de dados sobre a origem e a trajetória dos estudantes, a pesquisa de campo, após as deambulações etnográficas, também abrangeu entrevistas ‘walking interviews’ com jovens estudantes acerca das experimentações escolares e educativas, bem como a observação das atividades realizadas durante as sextas-feiras no segundo semestre de 2017 a junho de 2018.

²¹ Há seis anos, em 16 de março de 2014, a auxiliar de serviços gerais Cláudia da Silva Ferreira foi baleada com dois tiros enquanto ia comprar pão para a família. Seu corpo foi jogado no porta-malas de uma viatura da Polícia Militar e, após a porta abrir, a mulher de 38 anos ficou pendurada pela roupa no para-choque e foi arrastada por 300 metros. Cláudia ficou conhecida como a “arrastada”. Mais um adjetivo que desumaniza uma mulher negra morta de uma maneira tão violenta no Morro da Congonha, em Madureira, um bairro da Zona Norte do Rio, famoso justamente por ser um local onde a cultura do povo negro é muito presente. Até hoje, nenhum dos policiais militares acusados do homicídio e da remoção do cadáver de Cláudia Silva Ferreira foi punido pela corporação. Dois dos PMs que integravam a patrulha se aposentaram depois do homicídio. Os outros quatro agentes seguem trabalhando nas ruas da Região Metropolitana do Rio. Na época, três policiais chegaram a ser presos, mas foram soltos dias depois. Dois deles tinham, no histórico, registros de homicídios decorrentes de intervenção policial, segundo a Polícia Civil. Mas apenas em março de 2019, cinco anos após o crime, foi realizada a primeira audiência do caso. Na ocasião, foram ouvidas testemunhas de defesa e acusação. O processo judicial contra os policiais anda devagar quase parando na 3ª Vara Criminal da capital. A próxima audiência, em que serão ouvidos os réus, está marcada para o próximo dia 25 de março de 2020. Dois PMs, o capitão Rodrigo Medeiros Boaventura, que comandava a patrulha, e o sargento Zaqueu de Jesus Pereira Bueno, respondem pelo homicídio de Cláudia. A segunda audiência foi cancelada.

Quadro 2 - Caracterização do questionário aplicado aos jovens

Tipo de questões	Caracterização do questionário
Socioeconômicas	Gênero; idade; cor/etnia autodeclarada; renda familiar; grau de escolaridade; habitação.
Experiência escolares e educacionais	Tipo de escola em que cursa o ensino médio; experiências; participação em grêmios, projetos escolares; desenvolvimento cognitivo; cultura escolar.
Perfil da instituição	Categoria administrativa no processo de escolarização (pública ou privada); Gestão Participativa; Escola e expressividades desiguais (negação da identidade, racismo, desigualdade).

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2019).

O questionário estruturou-se em cinco categorias de análise. A primeira contempla um conjunto de indicadores associados ao que anteriormente designamos por contexto sócio-histórico, relativos aos perfis sociodemográficos, à posição social da família, às práticas culturais familiares e mais especificamente dos jovens, à mobilização familiar durante o percurso de escolarização e às práticas de sociabilidade entre jovens.

A segunda dimensão aborda a constituição da condição juvenil com relação ao processo de escolarização; as sociabilidades e a conseqüente relação com a instituição escolar, centrada na experiência do processo de socialização; a transição juvenil para a vida adulta e, finalmente, as sociabilidades escolares centradas na experiência relacional promovida pelo processo de escolarização.

A terceira dimensão, refere-se à condição laboral, às percepções juvenis em torno do conceito de trabalho, ao adiamento de muitos jovens ao mundo do trabalho e, por outro lado, a triste condição de muitos em situações de inatividade e desemprego.

A quarta dimensão contempla as representações sobre a juventude no que se refere às percepções sobre a própria condição etária e socioeconômica, perspectivas de futuro e as percepções juvenis sobre a escola. Por fim, a quinta dimensão de análise refere-se à categoria de visibilidade juvenil no mundo contemporâneo e às formas de engajamento, participação e protagonismo social.

O questionário propiciou a obtenção de detalhes fundamentais para a análise dos dados secundários e operacionalização das informações. Entende-se como experiências escolares os percursos de jovens estudantes de escolas públicas ao longo da sua vida escolar no ensino médio. Nesta tese, delineamos como essas experiências são caracterizadas.

As variáveis selecionadas para determinação do perfil dos jovens secundaristas – a maioria categorias nominais – têm papel importante em suas experiências escolares durante o ensino médio. Os dados foram submetidos às análises descritivas e exploratória, relacionando-se as experiências escolares dos estudantes com as variáveis independentes selecionadas.

Dentre as diferenças observadas no desempenho escolar dos jovens estudantes de escolas públicas, representadas pelas experiências escolares, permanência na instituição, participação em atividades e grêmios, percebeu-se que a escola ainda se configura como um espaço de visibilidade e representação.

Durante todo o processo, foram obedecidos os princípios éticos referentes à pesquisa envolvendo humanos, segundo a Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde, que garante ao participante a confidencialidade das informações fornecidas, a manutenção de sua privacidade, o direito de interromper o acompanhamento em qualquer momento de sua realização e o seu consentimento livre e esclarecido.

2.3.1 Progressive Web App “J!”

Para compreender as implicações do saber no avanço da cultura digital e a constituição da condição juvenil, passou-se a observar mais de perto o comportamento dos jovens em relação à comunicação móvel e sua forma de utilização nos microcontextos sociais. A escolha de aplicativo como alternativa para o acesso ao questionário ocorreu ao se perceber que os celulares representavam uma das principais tecnologias adotadas por essa geração. Atualmente, os aparelhos celulares assumem características que permitem criação de identidades para os seus usuários ou grupos. Fatores ligados à moda, aos *status* e ao pertencimento a círculos sociais específicos parecem interferir na maneira como os indivíduos se relacionam com a tecnologia e com as pessoas.

As tecnologias comunicacionais móveis contemporâneas parecem inaugurar novas formas de experimentar as situações sociais do cotidiano. Seu desenvolvimento e difusão ocorrem de modo muito acelerado quando comparadas a quaisquer outras tecnologias. É nesse contexto que a pesquisa se estrutura, uma vez que a tecnologia promove mudanças significativas na vida dos jovens, por meio de funções relacionadas ao gerenciamento das suas atividades, ao entretenimento, à aquisição de informações, à comunicação, às interações sociais diversas e, até mesmo, à constituição de juventudes.

Assim, além da forma impressa, o questionário também foi oferecido através do aplicativo *Progressive Web App “J!”* (Apêndice A). A aplicabilidade digital foi levada em conta devido à difusão da cultura digital juvenil, tão aclamada pela mídia brasileira. Optou-se pelo desenvolvimento de um Aplicativo Web Progressivo (*Progressive Web APP - PWA*), considerado uma evolução quando comparado aos aplicativos tradicionais. Além disso, o

Progressive Web App (PWA-“J!”) funciona em qualquer navegador, o que facilitou a participação dos jovens inquiridos na pesquisa de campo. Esse novo modelo de aplicação combina recursos oferecidos pelos mais modernos navegadores, com as vantagens de poder ser utilizado a partir do aparelho celular (BERNARDI; MOTTA 2018).

Ferreira (2017, p. 21) salienta que “arejar a ortodoxia metodológica nos estudos de juventude não passa obrigatoriamente por deixar para trás métodos e técnicas clássicas, mas adaptá-los criativamente, renová-los, torná-los *youth-friendly* (HEATH; WALKER, 2012, 250), juvenilizá-los para que façam sentido aos jovens contemporâneos, para que a possibilidade de participar em um estudo lhes pareça atrativa, interessante e credível”.

O PWA-“J!” está de acordo com a configuração digital dos mundos juvenis. O uso de ferramentas tecnológicas se faz necessário em pesquisas de tempo e movimento, garantindo agilidade na organização e processamento de uma grande quantidade de informações produzidas em pequeno intervalo de tempo. Além disso, o uso de tecnologia móvel para registro de expressiva quantidade de dados otimiza o processamento de informações, favorece a gestão do fluxo de dados, além de oferecer segurança e agilidade para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos resultados.

Essa proposta de pesquisa fundamenta-se no conceito de *phototipagem*. A definição, o desenvolvimento e a validação de aplicativo do “Jovem, mostre sua cara!” foram configurados para dispositivos móveis dos sistemas operacionais Android™ e Apple™. A página “Jovem, mostre a sua cara!” apresentava um *link* de acesso ao questionário *online*, o que possibilitou a participação dos jovens em momentos distintos daqueles em que eram abordados.

Para a definição do PWA, inicialmente caracterizamos um *layout*. A escolha das cores e dos ícones foi realizada com base nas caracterizações juvenis. As atividades constantes no instrumento foram codificadas para facilitar o registro das observações e o armazenamento local e virtual das informações com uso dos instrumentos em dispositivo móvel. Nessa fase, também foram incluídas as informações que deveriam ser processadas. Além disso, a codificação do instrumento “questionário”, a função e o desempenho do aplicativo foram definidos, assim como as interfaces possíveis para o registro das informações necessárias para análise, principalmente no que se refere à produção automática de gráficos e a distribuição dos dados em categorias, que foram analisadas e codificadas.

Em seguida, na fase de desenvolvimento, foram estruturados os modos de inserção dos dados e toda a organização interna atrelada ao projeto da pesquisa, detalhes procedimentais para a implementação da linguagem de programação e a aplicação de testes necessários antes da

conclusão do projeto. Para o desenvolvimento do *Progressive Web App* “J!”, utilizamos a interface Google e, posteriormente, o aplicativo foi incluído na página do Facebook, “Jovem, mostre a sua Cara!”, para tornar acessível a otimização e a obtenção de dados para a pesquisa.

As informações sobre as intervenções codificadas foram armazenadas em um banco de dados desenvolvido por meio da página “Jovem, mostre a sua cara!”, como ferramenta de exportação para outros programas de análise das informações coletadas durante a pesquisa de campo. Para a sincronização das informações dos dados coletados para o devido armazenamento, foi utilizado o *software Dropbox*, acessado através de uma conexão *Wi-Fi* ou 3G/4G, de acordo com o local de coleta de dados. A base e o gerenciamento dos dados foram organizados dentro dos protocolos de segurança previstos para os recursos *on-line*.

Para a coleta de dados através do aplicativo, foi preciso contratar um pacote de internet para compartilhar o 4G com os jovens que não tinham acesso à internet no aparelho celular. As observações relativas ao questionário e ao manuseio do aplicativo foram realizadas em tempo real, acompanhando os jovens nos espaços urbanos que frequentavam e até mesmo no interior de suas residências.

O aplicativo desenvolvido neste estudo trouxe uma inovação para a abordagem e serviu como convite aos jovens para participarem da pesquisa com maior interesse. Sua aceitação otimizou a produção dos dados e trouxe excelentes contribuições para a permanência no campo. Além disso, possibilitou que as informações coletadas fossem disponibilizadas de forma dinâmica e ágil entre os usuários. A participação gratuita dos jovens nesse processo orientou a continuidade e permanência das atividades em ambientes *on-line* para darmos seguimento à pesquisa de campo.

2.3.2 Página do Facebook “Jovem, mostre a sua Cara!”.

A criação da página no Facebook “Jovem, mostre a sua cara!” surgiu como resposta ao questionamento dos próprios jovens que, após a abordagem etnográfica, indagavam sobre o porquê da inexistência de uma página na rede social, na qual fosse possível continuar as discussões. Assim, pensando no universo das redes digitais em um contexto paralelo às redes presenciais, organizamos um espaço virtual para dar seguimento ao que havia sido iniciado em campo, criando novas formas de encontros colaborativos na rede (Figura 2).

Figura 2 - Página no Facebook “Jovem, mostre a sua cara!”



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

A rede social Facebook foi criada como espaço de encontro virtual que possibilita ao usuário publicar, partilhar e interagir em um ambiente informal que apresenta um *design* atrativo de fácil usabilidade. Essa ferramenta é utilizada por milhares de pessoas de todo o mundo que a utilizam como um grande catálogo de informações e entretenimento (MATOS; FERREIRA, 2014).

Com o advento da internet e da Web 2.0, o Facebook possibilitou aos usuários manipularem vários recursos comunicacionais, como ver notícias, enviar mensagens *in box*, registrar e participar de eventos, criar, convidar e participar de um grupo fechado sobre uma determinada temática, postar fotos e *links*, compartilhar arquivos, vídeos, realizar chamada por vídeo, criar e baixar aplicativos, realizar discussões, entre outras possibilidades (MATOS; FERREIRA, 2014).

Vale ressaltar que o uso de aplicativos “*Progressive Web App*” e sites de redes sociais digitais e, em especial o Facebook, no âmbito da pesquisa social com base nas funcionalidades do aplicativo e dos seus recursos técnicos empreendem relações mais dinâmicas e ágeis entre os seus usuários, com foco na comunicação e autoria visual. Por exemplo, a rede social torna possível interações através de comentários e curtidas (*like*) diante das propostas de discussão na página.

As imagens eram publicadas, seguidas de pequenos textos com mensagens mais dinâmicas, suprimindo a expectativa da maioria dos usuários, que buscam uma comunicação instantânea e objetiva. Nesta pesquisa, o Facebook foi utilizado para a produção de uma cultura de entretenimento aliada ao propósito de engajar seguidores, através de fotos, vídeos e interações, sem o devido compromisso explicativo e conceitual de um processo de escrita

2.4 RECURSOS TÉCNICOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

O estudo empírico desenvolvido nesta pesquisa gerou dados quantitativos e qualitativos. Entre março de 2017 a agosto de 2018, ocorreu a aplicação do questionário, possibilitando a participação de 673 estudantes. Entre março e agosto de 2018, totalizamos 466 horas de entrevistas ambulantes, *‘walking interviews’* (NAYEL, 2013; KINNEY, 2017; KING, WOODROFFE, 2017) e *‘go-along’* (KUSENBACH, 2003, 2012; CARPIANO, 2009), ocorridas durante visitas às escolas, aos trajetos de volta para casa, aos espaços de socialização e encontros dos jovens. O questionário possibilitou angariar mais informações acerca da condição juvenil. Tanto a forma eletrônica quanto o caderno de questões foram anonimamente preenchidos, apresentando apenas as iniciais de cada estudante, de modo a garantir a confidencialidade de seus dados pessoais e a sua privacidade

O quadro 3, a seguir traz uma síntese da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Quadro 3 - Síntese das técnicas de investigação

	Questionário: “Jovem, mostre a sua cara!”	Deambulação etnográfica “Trajetos para a Escola”.	Entrevistas ambulantes
Participantes	673 estudantes de escolas públicas matriculados em escolas públicas da Diretoria de Ensino Centro-Oeste.	Acompanhamento dos participantes em seus ambientes naturais. Foram registradas 466 horas de acompanhamentos entre as entradas e saídas das escolas.	As entrevistas do tipo “Walking Interviews e go-along interviews” foram realizadas com 118 jovens estudantes nas portas das escolas, eventos, espaços de socialização para além dos muros das escolas.
Técnicas de análise e tratamento dos dados produzidos.	Análise descritiva e exploratória dos dados	Observação Notas de campo Fotografias Registros de áudios e filmagens	Análise de conteúdo das respostas às perguntas abertas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

2.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante inscreve-se numa abordagem etnográfica na qual o observador participa ativamente nas atividades de coleta de dados, sendo requerida a capacidade do investigador de se adaptar à situação (PAWLOWSKI; ANDERSEN; TROELSEN; SCHIPPERJIN, 2016).

Em consonância com Evertson e Green (1986), reconhecemos que toda a observação possibilita, por parte de quem observa, a identificação de problemas, o entendimento de conceitos e a análise de relações e aplicação de esquemas de diferenciação desses problemas.

Na pesquisa etnográfica, a observação é a principal estratégia de coleta de dados. Outras estratégias podem ser empregadas, tais como: coleta de documentos e artefatos, registro e documentação, ouvir os participantes e apresentar-lhes questões. O registro das observações é essencial e constitui o que se denomina 'diário de campo'. Neste diário, o pesquisador precisa registrar o que considerar relevante para a pesquisa no próprio local da pesquisa (*in loco*) (MAINARDES, 2009, p.109).

Nesse sentido, a observação participante em ambientes naturais apresenta diversas vantagens, dentre as quais:

- a) Espontaneidade dos comportamentos dos participantes (KENRICK; NEUREBERG; CIALDINI, 1999);
- b) Observação de eventos do mundo real à medida que ocorrem;
- c) Acesso a eventos ou grupos que seriam inacessíveis à pesquisa por outras vias;
- d) Percepção da realidade do ponto de vista interno ao ambiente de estudo, o que possibilita a obtenção de um retrato mais fiel da situação com menor probabilidade de produzir variabilidade residual ou mesmo de manipular os eventos (EVERSTON; GREEN, 1986).

A pesquisa empírica buscou um enfoque etnográfico para a estruturação e execução dos procedimentos, principalmente, no dinamismo da observação participante e na imersão nos processos sociais que envolvem os jovens.

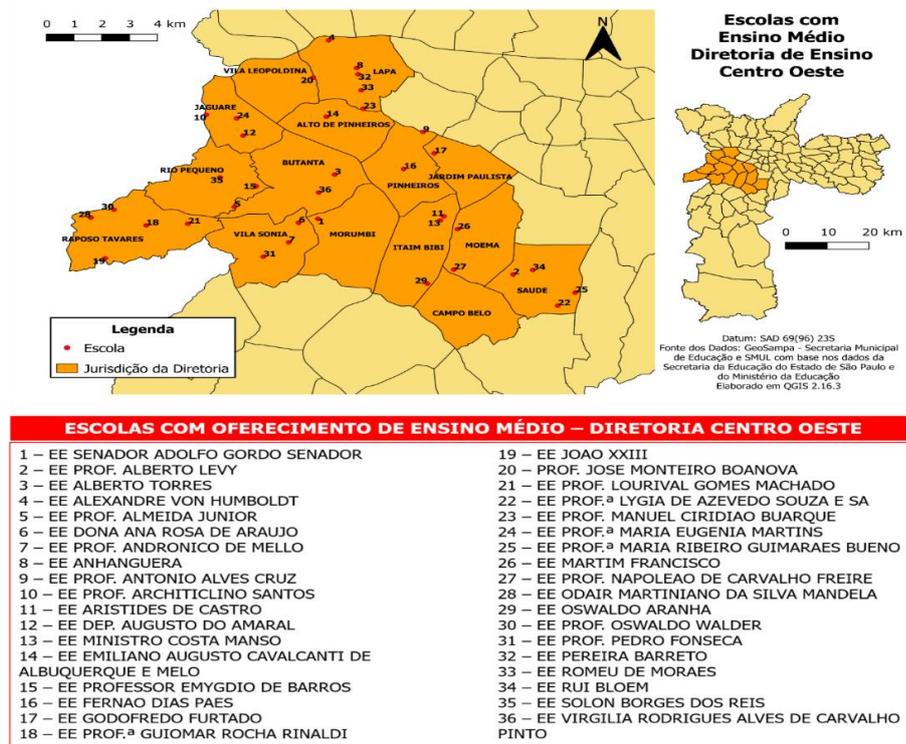
Enquanto técnica de coleta de dados (MARSHALL; ROSSMAN, 1995), a observação participante responde ao objetivo de propiciar uma imersão do investigador no cotidiano dos grupos juvenis observados. A aproximação desse cotidiano durante os trajetos para a escola também é importante, uma vez que visa compreender as representações sociais, a dimensão histórica e sociocultural nos diversos contextos sociais que constituem as trajetórias juvenis e os seus percursos escolares.

A observação participante possibilitou a adequada participação, exploração e descrição das informações sobre a caracterização do território das unidades escolares, bem como dos contextos sociais que compõem a região Centro-Oeste de São Paulo. Trata-se de um método que nos permite identificar as formas de sociabilidade, os trajetos e as modalidades de

apropriação do espaço urbano que envolvem os circuitos de jovens estudantes na metrópole paulista.

Em um primeiro momento da pesquisa, foram realizados apenas procedimentos gerais, mais exploratórios, que se dividiram em três etapas. A primeira etapa consistiu na observação sistemática do cenário a ser desbravado como produto das práticas sociais e na identificação das escolas públicas que ofertam o ensino médio (Mapa 5).

Mapa 5 - Localização das escolas públicas nos bairros da cidade de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

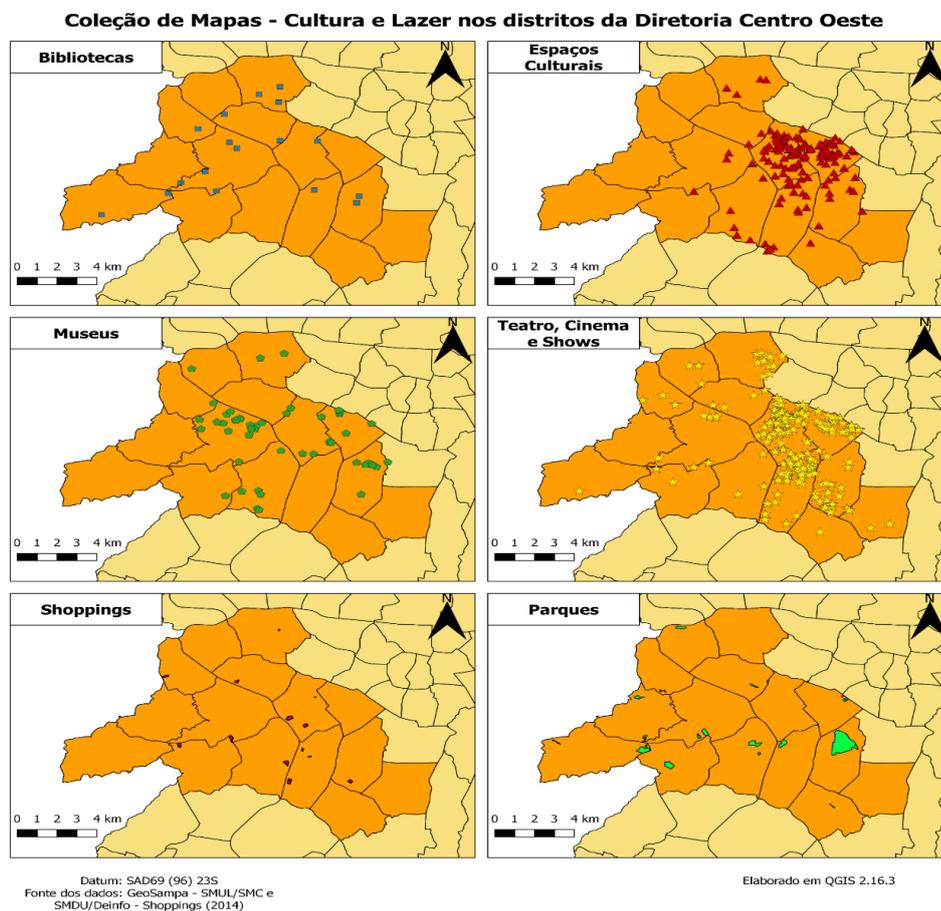
Uma vez realizada a identificação das escolas, passamos para a segunda etapa, em que foi desenvolvida uma delimitação territorial e um levantamento primário da condição social dos atores sociais. Nessa fase, foi importante desenvolver uma coleção de mapas para observação das tramas do cotidiano e dos laços de sociabilidade que os jovens apresentam nos “pedaços”²², territórios claramente demarcados ou constituídos por trajetórias sociais. Esses

²² Localização espacial delimitada pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Campo Belo, Saúde, Moema, Itaim Bibi, Morumbi, Pinheiros, Jardim Paulista, Vila Sônia, Butantã, Alto de Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Jaguaré, Vila Leopoldina, Lapa.

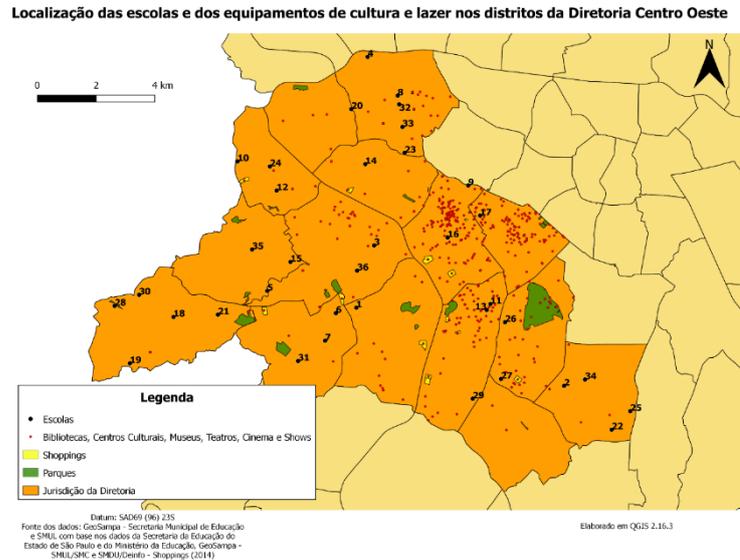
pedaços estão circunscritos em meio aos bairros delimitados pela Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação. Nesses espaços, é possível identificar a apropriação urbana dos jovens entre a localização geográfica de pertencimento habitacional e o lugar de passagem e encontro onde estão localizadas as escolas públicas que eles estudam.

Por fim, em uma terceira etapa, realizamos um levantamento dos equipamentos culturais, como bibliotecas, museus, shoppings, parques, teatros, cinemas, casas de shows e espaços culturais nos distritos da Diretoria de Ensino Centro-Oeste que cerceiam as unidades escolares e possibilitam espaços de socialização entre os jovens (Mapas 6 e 7).

Mapa 6 - Identificação dos equipamentos culturais na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Mapa 7 - Síntese dos equipamentos culturais na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

2.5.1 Procedimentos da observação participante

Durante a sondagem inicial, realizamos as observações em 36 escolas públicas da região oeste da cidade de São Paulo (Quadro 4).

Quadro 4 - Organograma das observações etnográficas - Anos letivos de 2017 e 2018

INSTITUIÇÃOESCOLAR	LOCAL	DATA
ETAPA I		
1.	E. E. Prof. Manuel C. Buarque.	Rua Cerro Corá, 770. Lapa.
2.	E.E. Prof. Almeida Júnior	Av. Eng. Heitor A. Eiras Garcia, 1874. Rio Pequeno
3.	E. E. Solon Borges dos Reis	Rua José Joaquim Seabra, 1187. Rio Pequeno
4.	E. E. João XXIII	Av. do Vaticano, 245. Raposo Tavares.
5.	E. E. Prof. Lourival Gomes Machado.	Estrada de Santo Amaro, 55. Jd. Guarau.
6.	E.E. Prof. Oswaldo Walder.	Rua Sara Newton, 256. Raposo Tavares.
7.	E. E. Prof. José Monteiro Boanova.	Rua Dalton, 10. Vila Leopoldina
8.	E. E. Dep. Augusto do Amaral.	Rua Eulo Maroni, 244. Jaguaré.
9.	E.E. Prof. Architiclino Santos.	Rua Maestro Ítalo Izzo, 110. Jaguaré.
10.	E. E. Adolfo Gordo Sem.	
11.	E. E. Prof. Alberto Levy.	Av. Indianópolis, 1570. Saúde.
12.	E. E. Martim Francisco	Rua Domingos Fernandes, 583. Moema
13.	E. E. Prof. Napoleão de Carvalho Freire	Rua Iraúna, 815. Indianópolis
14.	E. E. Rui Bloem	Rua dos Bogaris, 244. Saúde.
15.	E. E. Oswaldo Aranha.	Av. Portugal, 859. Itaim bibi

16	E. E. Ministro Costa Manso.	Rua João cachoeira, 960. Itaim Bibi	01.09.2017
17	E. E. Alberto Torres	Av. Vital Brasil, nº.260. Butantã	15.09.2017
18	E. E. Alexandre Von Humboldt	Av. Raimundo P. Magalhães, nº. 1201. Vila Anastácio. Lapa.	29.09.2017
19	E. E. Ana Rosa de Araújo Dona	Rua Eden, nº 100. Butantã	06.10.2017
20	E. E. Anhanguera	Rua Antonio Raposo, nº 87	20.10.2017
21	E. E. Aristides de Castro	Rua Leopoldo C. Magalhães Jr., nº 306	10.11.2017
22	E. E. Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo	Av. Diógenes Ribeiro de Lima, nº 2.001. Rio Pequeno	09.02.2018
23	E. E. Fernão Dias Paes	Av. Pedroso de Moraes, nº 420. Pinheiros	23.02.2018
24	E. E. Godofredo Furtado	Rua João Moura, nº 727. Jardim Paulista	02.03.2018
25	E. E. Odair Martinho da Silva Mandela	Rua Cachoeira Vida Nova, nº 378. Raposo Tavares	10.03.2018
26	E. E. Oswaldo Aranha	Av. Portugal, nº 858. Brooklin Paulista. Itaim Bibi	16.03.2018
27	E. E. Pereira Barreto	Rua Nossa Senhora da Lapa, nº 615. Lapa	06.04.2018
28	E. E. Andronico de Melo Prof.	Rua Theo Dutra, nº 33. Jd. Colombo. Vila Sônia	18.05.2018
29	E. E. Antônio Alves Cruz Prof.	Rua Alves Guimarães, nº 1.511. Pinheiros	25.05.2018
30	E. E. Emydgio de Barros Prof.	Av. Nossa Senhora da Assunção, nº 292. Vila Butantã. Rio Pequeno	01.06.2018
31	E. E. José Monteiro Boanova prof.	Rua Dalton, nº 10. Alto da Lapa. Vila Leopoldina.	05.06.2018
32	E. E. Pedro Fonseca Prof.	Rua Rubens Grisolia, nº 65. Jd. Monte Kemel. Vila Sônia.	15.06.2018
33	E. E. Lygia de Azevedo Souza e Sá Profa.	Rua Dr. Maurício de Lacerda, nº 322. São Judas. Saúde.	22.06.2018
34	E. E. Maria Eugênia Martins Profa.	Rua Alarico Franco Caiuby, nº 651. Jaguaré	03.08.2018
35	E. E. Guiomar Rocha Rinaldi Profa.	Rua Dom Francisco Cardoso Ayres, nº 285. Jd. Cambara. Raposo Tavares	10.08.2018
36	E. E. Romeu de Moraes	Rua Tonelero, nº 407. Lapa.	17.08.2018

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Durante todas as atividades realizadas nesse primeiro contato com o campo da pesquisa, as observações foram registradas através de anotações em um caderno de campo. As notas consistiam em descrição dos participantes, reconstrução de diálogos, descrição dos cenários e relatos de eventos ou atividades realizadas no campo durante a imersão etnográfica. Também foram registradas algumas considerações pessoais do pesquisador, como “especulações, sentimentos, problemas, ideias, pressentimentos, impressões e preconceitos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 121). Vale ressaltar que também foram consideradas outras formas de registros com informações descritivas sobre as alterações climáticas, local e data e implicações éticas que decorreram no cenário do campo no qual a observação ocorreu.

Durante as observações etnográficas, concentrei minhas anotações em dois momentos:

1) Antes da abertura dos portões das escolas: com análises e anotações em relação às atitudes gerais durante a chegada dos jovens nas proximidades das escolas; modos de ocupar o espaço, as reações, os pequenos trajetos nos arredores das escolas, as expressividades e culturas juvenis demarcadas em suas vestimentas e demarcações corpóreas;

2) A saída dos estudantes: registrando-se reações, atitudes, vestimentas, diálogos, brincadeiras, percursos e utilização dos transportes públicos.

Embora a maior parte dos registros tenha sido realizado no caderno de campo, também utilizei um gravador de áudio para algumas impressões e informações observadas que não podiam ser anotadas no momento. As transcrições dos áudios eram realizadas sempre no dia seguinte da observação.

Para Angrossino (2009), a confiabilidade da observação participante é uma questão de registro sistemático, análise de dados e repetição regular das observações durante um determinado período em que a validade da pesquisa observacional é um meio de determinar a autenticidade dos resultados. Os dados produzidos pela observação foram válidos, uma vez que foram confirmados por outras técnicas complementares como as entrevistas, as deambulações etnográficas, as práticas interacionistas e análise de documentos.

2.6 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA

Para compor as narrativas cotidianas dos jovens, utilizou-se a estratégia metodológica da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996) e as “artes e manhas” (FERREIRA, 2014) para aprofundarmos as peculiaridades dos percursos sociais dos jovens estudantes.

A pesquisa exigiu uma “mobilização das metodologias” (CRESSWELL, 2011, p. 16) para a obtenção dos dados. Nesse sentido, após a “reflexividade metodológica” constante (FERREIRA, 2014, p. 20), buscou-se evidenciar os contextos de vida dos estudantes apreendendo os modos de ser jovem, suas representações, as implicações na constituição da condição juvenil, suas experiências sociais e escolares por meio das suas experiências cotidianas.

A opção pela técnica da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996), realizada individualmente com os jovens do ensino médio pareceu-nos a estratégia metodológica mais apropriada, uma vez que nos permitia não apenas reconstituir experiências escolares e educacionais únicas, mas também os suportes que as envolveram e o(s) sentido(s) que elas assumiram/assumem para o próprio estudante.

Optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que essa metodologia possibilita uma maior liberdade dos entrevistados na condução dos discursos e na seleção de aspectos relevantes, embora haja um roteiro pré-definido (Apêndice D). Esse tipo de entrevista permitiu aprofundar os elementos de análise, através de testemunhos sobre as vivências e experiências de cada jovem, captando-se as expectativas, os projetos individuais e outros detalhes significativos na construção das subjetividades dos jovens.

Para conduzir as entrevistas e suas interações face a face (GOFFMAN, 2011), aprofundadas nos circuitos (MAGNANI, 2012; 2002) dos jovens urbanos, os estudantes foram inicialmente abordados por meio de uma “interação” com as questões abertas para a realização das entrevistas semiestruturadas (Apêndice C).

2.6.1 Deambulações etnográficas. Trajetos para a escola: entradas e saídas

A aproximação com os alunos efetivou-se por meio da imersão etnográfica nas portas das escolas públicas na cidade de São Paulo. Poupart (2008, p. 217) afirma que “misturar-se às atividades cotidianas dos atores, com a ajuda da observação participante, constitui o melhor meio de perceber suas práticas e interações, como também de interrogá-los durante a ação”.

As aproximações empíricas no campo se deram através de um estudo inspirado na ‘walking interviews’ (KUSENBACH, 2003). Para tal, mobilizaram-se tanto a observação sensível acompanhando processos e percursos de jovens em seus universos sociais, obtidos através das deambulações etnográficas pela cidade, como as entrevistas realizadas à medida que caminhávamos por espaços comuns no cotidiano juvenil, registros fotográficos e mobilizações artísticas e políticas (ANDERSON 2004; CARPIANO, 2009; CLARK, EMMEL, 2010; KUSENBACH, 2003).

Essa etapa da investigação foi a mais desafiadora e, ao mesmo tempo, a mais inspiradora do nosso trabalho. O contato efetivo com os jovens que se disponibilizaram a participar da pesquisa nos permitiu descobrir suas experiências pessoais em relação ao espaço urbano, suas frustrações e projeções futuras.

As deambulações etnográficas, “go-along” (KUSENBACH, 2003, 2012; CRESSWELL, 2012) nos levaram a compreender que existem diferentes modos de atuação juvenil. O mais interessante nessa fase do trabalho empírico foi observar as mobilizações dos estudantes em torno da constituição das sociabilidades juvenis, os discursos sobre a reivindicação por espaços de pertencimento e participação social e a produção de identidades.

Privilegiamos, neste trabalho, reunir os discursos dos participantes, suas trajetórias e histórias singulares, os fragmentos dos encontros e caminhadas, os discursos e as representações dos jovens que pretendem fazer valer seu lugar singular na sociedade e de suas demandas e lutas específicas.

2.6.2 A escolha dos entrevistados e a formulação das entrevistas

Para aprofundar a análise das experiências escolares e educacionais dos jovens de camadas populares, decidimos privilegiar critérios de maior diversidade de situações. Para esse fim, selecionamos estudantes terceiro ano do ensino médio, que tivessem participado direta ou indiretamente das ocupações em 2015, pois entendemos que esse contexto pode ter gerado maiores contribuições para a constituição de subjetividades.

Para a realização das entrevistas itinerantes (KUSENBACH, 2003, 2012), construímos um roteiro (Apêndice C) que orientasse nossas práticas sem perder o foco no nosso objeto de estudo, de forma a compreender a (re)construção das experiências escolares. Na construção desse roteiro, inspiramo-nos em Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues (2014) e Lopes (2014).

Assim, as entrevistas eram delimitadas principalmente pelos seguintes tópicos:

- a) As trajetórias de vida dos jovens, os contextos familiares e sociais, com particular relevo na experiência escolar;
- b) As representações sobre ser jovem;
- c) As reivindicações acerca das políticas educativas;
- d) A constituição dos projetos de vida e a participação da escola nesse processo;
- e) O processo de constituição da condição juvenil;
- f) A relação da escola com as mobilizações estudantis.

Embora houvesse um roteiro direcionador, as entrevistas possibilitavam a liberdade de expressão dos alunos, através de conversas informais que produziram dados relevantes para construção das (re)construções dos percursos de vida juvenis e as experiências escolares e educacionais. As dimensões de análise e os indicadores considerados encontram-se no Apêndice E, no final desta tese.

2.7 ANÁLISE DE DADOS

Cada metodologia usada neste trabalho permite analisar dados de diferentes formas. A relação entre algumas variáveis gerou dados qualitativos, enquanto questões relacionadas ao perfil dos estudantes foram analisadas de maneira quantitativa. Metodologias mistas são vantajosas porque, muitas vezes, dados qualitativos e quantitativos se complementam, sem que um tipo de dado seja necessariamente melhor do que o outro. Trata-se de diferentes formas de se obter informações que, juntas, podem gerar resultados mais precisos (CRESWELL, 2007)). Nesta investigação, parte dos dados qualitativos foi usada para esclarecer e aprofundar alguns dos principais dados quantitativos. Ao confrontar os principais resultados quantitativos com os dados qualitativos, recolhidos nas entrevistas, procura-se aprofundar e corroborar os resultados quantitativos, explorando as informações sob novas perspectivas.

As análises dos dados quantitativos, de fonte de dados primários, obtidos a partir das questões abertas e fechadas com a aplicação do questionário, foram analisados através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 21) em duas etapas: a) análise descritiva do perfil dos jovens, com médias e frequências; b) análise exploratória e cruzamento das informações com dados demográficos (percepções dos estudantes de ensino médio das escolas públicas de São Paulo). Essa última análise resultou em seis fatores: 1) a forma como cada indivíduo vive o processo de escolarização; 2) as representações sobre juventude e as suas percepções sobre a escola; 3) mundo do trabalho; 4) acesso aos equipamentos culturais; e 5) a dimensão da visibilidade e a luta por reconhecimento. Os dados referentes ao questionário também geraram em gráficos e tabelas que auxiliaram em uma melhor compreensão dos resultados encontrados.

Os dados qualitativos, referentes às entrevistas ambulantes, foram avaliados através da análise de conteúdo, uma técnica de pesquisa com as características metodológicas e objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin (2011), esse tipo de análise pode ser definido como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo deve ser iniciada pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas e depoimentos. A análise deve então relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam

suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico busca dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007).

Para Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. De acordo com a mesma autora, operacionalmente, a análise temática ocorre em três fases:

- a) *Pré-análise*: organização do objeto a ser analisado, exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”;
- b) *Exploração do material*: corresponde à codificação do material. Primeiro, faz-se um recorte do texto. Depois, escolhem-se regras de contagem e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas;
- c) *Tratamento dos resultados*: nessa fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro.

Partindo, principalmente, dos pontos de vista dos sujeitos desta pesquisa, é necessário analisar os sentidos e significados atribuídos aos distintos percursos sociais e as experiências escolares, as diversas manifestações juvenis na constituição das subjetividades, os grupos de sociabilidade e as novas formas de participação e socialização que invadem o espaço público da escola.

Assim, as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e interpretadas através da análise de conteúdo, o que nos permitiu abordar em profundidade as práticas e representações juvenis na reconstituição dos percursos juvenis no processo de escolarização e mobilizações sociais. As entrevistas também foram essenciais para elucidar as relações que os jovens estudantes estabelecem com as desigualdades estruturais, que caracterizam as condições sociais em que se encontram e os sentidos atribuídos à escola.

A análise dos percursos de vida e das experiências escolares e educacionais dos estudantes de escolas públicas através de “perfis sociológicos” coloca em evidência a precariedade do sistema educacional em que estão inseridos. Por outro lado, garante maior visibilidade a esses sujeitos, que reivindicam outros espaços de socialização, suas narrativas, experiências sociais nas mobilizações e engajamentos políticos nas diversas ações coletivas com as quais estiveram envolvidos.

2.8 PERFIL DOS JOVENS INQUIRIDOS

Os níveis de sucesso e insucesso ao longo da experiência escolar foram organizados tendo em conta a equivalência do rendimento escolar, isto é, a não reprovação (sucesso escolar) e a reprovação, abandono/retorno aos estudos tardiamente e distorção idade e série. De acordo com esses critérios, foram considerados três níveis:

- a) *Nível 1:*. Estudantes que nunca reprovaram;
- b) *Nível 2:* I. Estudantes que reprovaram apenas uma vez;
- c) *Nível 3:* II. Estudantes que reprovaram duas ou mais vezes.

Assim, de acordo com a adequação entre a idade/série pertinente ao ensino médio e as distorções decorrentes da idade e da série devido à repetência, os sujeitos desta pesquisa foram distribuídos em três grupos diferentes:

- a) Jovens com experiência escolar contínua (sem reprovação, distorção idade e série);
- b) Jovens com experiência escolar descontínua I (fluxo descontínuos: estudantes que reprovaram apenas uma vez);
- c) Jovens com experiência escolar descontínua II (elevada distorção idade e série. Estudantes que reprovaram duas ou mais vezes).

O quadro 5 a seguir evidencia a distribuição original do universo e a distribuição praticada:

Quadro 5 - Experiências escolares dos jovens no ensino médio

Experiências escolares		Grupos etários	Sexo				Questionários (Participantes)
			Masc.	%	Fem.	%	
Nível 1	Jovens com experiência escolar contínua.	15 anos	76	28,7%	163	40%	240
		16 anos	63	23,8%	70	17,2%	133
		17 anos	77	29,1%	107	26,3%	184
Nível 2	Jovens com experiência escolar descontínua I.	18 anos	33	12,5%	41	10,1	74
Nível 3	Jovens com experiência escolar descontínua II.	19 anos	8	3,0%	15	3,7%	23
		20 anos	8	3,0%	11	2,7%	19

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da Zona Oeste da cidade de São Paulo.

N. 673 respondentes.

Após a definição do perfil dos entrevistados, buscou-se realizar o cruzamento dessas informações com as variáveis, compostas com os dados de perfil sociodemográfico (sexo, raça, religião, situação de moradia – rural/urbano –, nível de escolaridade e renda).

A análise dos dados produzidos visou compreender de que forma os contextos de origem, as redes de sociabilidade/culturas juvenis e a própria escola interagem, produzindo identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Como se caracterizam e estruturam as posições e disposição dos alunos na escola e face à escola?

Para as deambulações etnográficas, seguida de entrevistas itinerantes, a pesquisa foi centrada nos discursos, representações e interações provenientes de encontros e registro de dados produzidos pelos jovens. Buscou-se reconstituir os contextos relacionais e os processos de interação por meio das quais os percursos de integração social relacionam-se com os modos de circulação, mobilização e apropriação do espaço urbano, considerando-se também o espaço público da escola.

A análise dos dados visou aprofundar os conteúdos sobre:

- a) Percepções juvenis sobre a constituição da condição juvenil;
- b) As práticas e representações sobre o que é ser jovem, pobre e estudante de escola pública;
- c) O sentido que a escola tem para a vida dos jovens;
- d) Experimentações no interior das escolas;
- e) A luta por mais espaços e a afirmação das suas identidades.

Considerando tais aspectos, a pesquisa buscou traçar uma vertente sociológica, visando os quadros de interação no nível de análise contextual e individual, de maneira a modular as representações juvenis acerca dos valores e opiniões, o cotidiano e seus enigmas nas trajetórias juvenis, e, por fim, as concepções juvenis acerca da realidade social que circundam as narrativas desiguais.

Naturalmente, a análise que segue exige a apreciação de inúmeras questões a fim de conseguir um quadro explicativo para a constituição das representações da juventude estudantil na cidade de São Paulo. Assim, dar-se-á destaque às concepções e percepções dos estudantes acerca da constituição de si, do valor atribuído à escolarização e ao mundo do trabalho, da construção identitária e das representações das visibilidades e das intensas mobilizações desses indivíduos na esfera pública pela luta por reconhecimento.

Diante desse quadro complexo, iniciamos aqui a etapa propriamente dita da apresentação e análise dos resultados empíricos recolhidos e tratados de acordo com os aspectos técnicos descritos.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, propomos uma análise da dinâmica demográfica recente, contemplando a composição populacional – expressa pela distribuição da população por sexo e grupos de idade – dos estudantes inquiridos e entrevistados das escolas públicas que compõem a delimitação territorial da Diretoria de Ensino Centro-Oeste do estado de São Paulo. Em seguida, nos ateremos aos pedaços segregados, que ainda limitam as condições juvenis no entorno das unidades escolares que circundam as realidades sociais dos jovens entrevistados.

Paralelamente à aplicação dos questionários, as narrativas juvenis registradas nas incursões etnográficas também irão compor esse capítulo, indicando as concepções e reverberações provenientes do pensamento expressivo dos agrupamentos juvenis acerca das implicações que circunscrevem as suas existências no interior das escolas.

O lema “É nós, por nós. Defendendo a Educação”, reverberado pelos jovens em suas mobilizações estudantis, passou a percorrer o itinerário etnográfico de modo lento, desconstruindo discursos que afirmam que os alunos de escola pública não querem estudar.

Os primeiros passos do itinerário etnográfico exigiram uma desnaturalização do olhar muitas vezes constituído socialmente de modo acrítico, superficial, imediato, por meio do senso comum sobre juventude na realidade brasileira contemporânea. Neste estudo, as percepções juvenis demonstram um viés crítico e reflexivo, potencializando suas existências, vozes, corpos em manifestos, atos que traduzem a afirmação das subjetividades juvenis e a defesa do direito público e subjetivo de uma educação de qualidade.

A percepção juvenil foi tomada como ponto de partida para compreender o que é ser jovem, assim como o processo de constituição da condição juvenil nos variados modos de existir. É necessário potencializar as vozes, expressividades e representações, no limite de suas possibilidades, como um instrumento a serviço das juventudes em busca de mais espaços de afirmação de suas existências.

Mas, afinal, quem são os jovens estudantes que chegam ao ensino médio em São Paulo?

3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS JOVENS ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

3.1.1 Gênero e idade dos participantes

Participaram desse estudo 673 estudantes do ensino médio de 36 escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo. Dentre os 673 participantes, 59,88% são do sexo feminino e 39,38% são do sexo masculino (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 - Frequência dos jovens de escolas públicas na cidade de São Paulo com relação ao gênero

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Feminino	403	0,5988	59,88
Masculino	265	0,3938	39,38
Gênero fluído	1	0,0015	0,15
Prefiro não dizer	4	0,0059	0,59
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

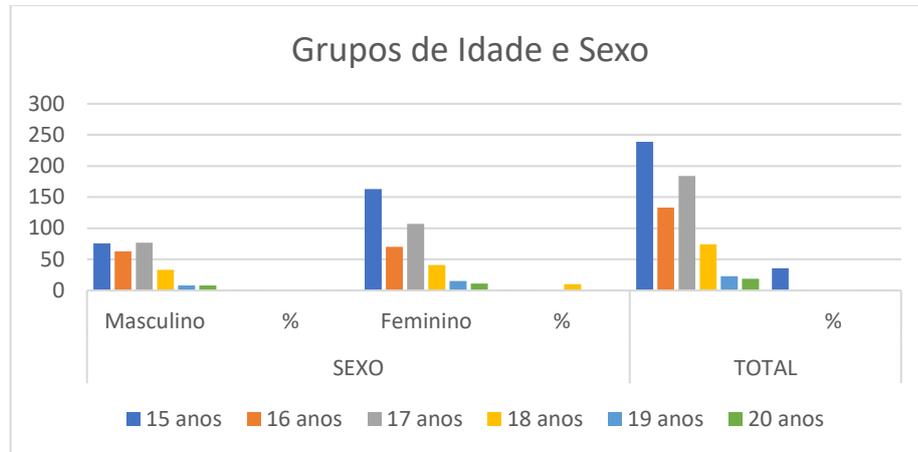
Tabela 2 - População jovem por grupos de idade e gênero

Idade (anos)	Sexo masculino		Sexo Feminino		Total	%
	Números brutos	%	Números brutos	%		
15	76	28,7	163	40	239	35,6
16	63	23,8	70	17,2	133	19,8
17	77	29,1	107	26,3	184	27,4
18	33	12,5	41	10,1	74	11,0
19	8	3,0	15	3,7	23	3,4
20	8	3,0	11	2,7	19	2,8

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Os dados referentes à Figura 3 e à Tabela 2 revelam que o grupo de participantes é composto por 82,8% de jovens com idade de 15 a 17 anos que frequentam o ensino médio. Além disso, jovens com 18 anos correspondem a 11%, com 19 anos a 3,4% e estudantes com 20 anos compõem 2,8% da população jovem participante da pesquisa. Esses dados demonstram que mais da metade dos participantes integra a faixa etária prevista na educação básica.

Figura 3 - Divisão dos alunos de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo por faixa etária e gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na pesquisa proposta, consideramos como população jovem aquela que vai dos 15 aos 29 anos de idade, referência atualmente adotada pelo governo federal para a formulação das leis que estabelecem as medidas relativas à institucionalidade das políticas de juventude (BRASIL, 2013; REIS; FERREIRA; LOPES, 2019).

3.1.2 Condição étnica dos participantes

A diversidade étnica tem sido uma questão de reflexão no que converge ao respeito às diferenças e desigualdades que atravessam a juventude brasileira, ocasionadas pela condição socioeconômica das famílias como um todo. A Tabela 3, a seguir, traz os dados relativos às frequências étnicas dos estudantes que participaram desta pesquisa.

Tabela 3 - Tabela de frequência de etnia dos estudantes de escolas públicas da região Centro Oeste da cidade de São Paulo

Grupo étnico	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Branco	284	0,422	42,2
Pardo	220	0,3269	32,69
Negro	121	0,1798	17,98
Amarelo/Oriental	21	0,0312	3,12
Indígena	15	0,0223	2,23
Prefiro não responder	12	0,0178	1,78
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

As mobilizações juvenis, como as ocupações estudantis em escolas públicas e periféricas, trouxeram para a arena pública as reivindicações dos jovens, contrariando a discriminação e segregação racial engessadas na esfera social. O protesto se deu por meio de demonstrações dos elementos da cultura afro, como as expressividades corpóreas e a manipulação dos cabelos (GOMES, 2003), para enaltecer a riqueza cultural que ainda há na cultura afro-brasileira.

Com isso, as novas cenas juvenis no interior de suas subculturas passaram a compor cenários com “reflexos da crescente visibilidade da importância da questão racial no país e das políticas afirmativas, que estimulam sobretudo os mais jovens a identificarem-se como negros” (CORROCHANO, 2008, p. 14). Entre os entrevistados, muitos jovens apresentavam em seus discursos e em seus corpos modos de ressignificação da existência.

Após inúmeras vozes juvenis segregadas em seus territórios vulneráveis e desiguais, os corpos-vozes contemporâneos, além de resistirem em seus modos de afirmação da existência, demarcando em seus corpos expressividades da comunidade afro-brasileira, passaram a ampliar os circuitos e mobilizações no espaço escolar e urbano com a finalidade de se apropriarem de discursos, demarcações culturais e expressividades correlatas às suas condições culturais afro.

Alguns dos discursos dos participantes foram surpreendentes no que se refere à aceitação da cor e da cultura afrodescendente que os jovens representavam. Aspectos da cultura afro-brasileira estão sendo cada vez mais evidenciados entre os jovens estudantes. Dentre eles, podemos citar a transição capilar, a aceitação do cabelo crespo, as tranças, o “direito” ao cabelo *Black Power* nos meninos e meninas e, conseqüentemente, liberdade de expressão, manifestação do direito do pensamento para a participação individual de toda e qualquer ação social.

3.1.3 Condição familiar dos participantes

A condição familiar também foi um dos indicativos que auxiliou na construção do perfil do jovem de escolas públicas de São Paulo. A esse respeito, os estudantes foram inquiridos sobre com quem moravam no momento da pesquisa (Tabela 4).

Tabela 4 - Frequência dos jovens de escolas públicas da região Centro Oeste da cidade de São Paulo em relação às pessoas com quem moram

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Com os pais	427	0,6345	63,45
Só com a mãe	179	0,2659	26,59
Parentes	41	0,0609	6,09
Sozinho	8	0,0119	1,19
Com cônjuge e sem pais ou sogros	7	0,0104	1,04
Só com o pai	9	0,0134	1,34
Amigos	1	0,0015	0,15
Com cônjuge e/ou sogros	1	0,0015	0,15
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Observando a Tabela 4, é possível concluir que a maioria dos respondentes mora com os pais. Isso significa que mais de 60% dos participantes residem com seus familiares. O segundo caso mais comum é o de jovens que moram apenas com a mãe.

3.1.4 Situação trabalhista dos participantes

A situação trabalhista dos estudantes também foi investigada (Tabela 5):

Tabela 5 - Situação de emprego dos jovens de escolas públicas da região Centro Oeste da cidade de São Paulo

Condição de trabalho	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Nunca trabalhou, mas está procurando emprego	219	0,3254	32,54
Nunca trabalhou, nem está procurando emprego	212	0,315	31,5
Trabalhando	149	0,2214	22,14
Trabalhou e está desempregado	62	0,0921	9,21
Trabalhou, mas não está procurando emprego	31	0,0461	4,61
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Analisando a Tabela 5, pode-se perceber um total de 65% dos jovens estão fora do mercado de trabalho. Tomando por base aqueles que tiveram alguma experimentação laboral, podemos notar que 22,14% dos jovens estão trabalhando, 9,21% já trabalharam e estão desempregados e apenas 4,61% trabalharam, mas não estão procurando trabalho.

É preciso ter em mente que, embora o trabalho tenha um papel central na vida de muitos jovens, apesar de ter perdido sua referência positiva pela precarização de suas condições, ainda

persiste uma diversidade de noções que percorrem os distintos significados juvenis acerca do trabalho. Há uma dimensão de extrema importância para a constituição da condição juvenil, sua extensão e afirmação da existência no que se refere à transição escola-trabalho.

A tabela a seguir traz a relação entre gênero e condição de trabalho. É fundamental reconhecer as divergentes formas de inserção e experiências laborais dos jovens estudantes. Cabe, então, repensar o lugar da escola como uma instituição que pode proporcionar a interlocução entre a garantia da escolarização e a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Tabela 6 - Condição de trabalho por gênero ou faixas de idade

Condição de trabalho	GÊNERO		FAIXAS DE IDADE (ANOS)		
	Masculino	Feminino	15 a 17	18	19
Trabalhando	44,3%	55,7%	68,5%	21,5%	10,1%
Trabalhou e está desempregado	45,2%	54,8%	59,7%	24,2%	16,1%
Trabalhou, mas não está procurando trabalho	48,4%	51,6%	80,6%	9,7%	9,7%
Nunca trabalhou, mas está procurando trabalho	37,6%	62,4%	88,1%	8,7%	3,2%
Nunca trabalhou, nem procurou trabalho	34,9%	65,1%	94,3%	2,4%	3,3%
Total	39,4%	60,6%	82,7%	11,0%	6,3%

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

É interessante observar que as representações sociais atribuídas ao trabalho pelos estudantes entre seus “itinerários de inserção” (VIEIRA; FERREIRA; ROWLAND, 2015) e as versáteis configurações das atividades laborais informais fazem parte da constituição das identidades sociais dos jovens. Além disso, de modo geral, o trabalho está presente na constituição da condição juvenil, mesmo diante de situações precárias, desiguais e excludentes. Com isso, a realidade da maioria dos jovens e dos adultos no mercado de trabalho brasileiro quase sempre é muito instável (CORROCHANO, 2014). Predomina entre os jovens de camadas populares a afirmação de nunca terem trabalhado ou procurado um trabalho por assumirem compromissos informais.

3.1.5 Renda familiar dos participantes

Em meio as deambulações etnográficas, foi possível observar que os jovens inquiridos enfrentam inúmeros obstáculos e destinos fronteiriços que os impedem de avançar e superar as barreiras da desigualdade. Em muitos desses desafios, observam-se profundas lacunas ocasionadas pelas desigualdades sociais existentes no país, pelas quais o público representado em sua maioria por pessoas pobres, mulheres, negros e negras residentes em comunidades periféricas.

A desigualdade de renda é muito pronunciada no Brasil e suas implicações ficam visíveis no perfil dos participantes dessa pesquisa. Ressalta-se que 19,76% dos rendimentos domiciliares dos participantes em 2018 ainda eram iguais ou inferiores ao valor do salário mínimo vigente (Tabela 7). Isso significa que uma pequena parcela das pessoas possuía um rendimento domiciliar *per capita* de até R\$ 954,00 (valor do salário mínimo em 2018).

Existem evidências de que especialmente os jovens oriundos de classes mais baixas teriam menos chances de prosseguir nos estudos, reduzindo a perspectiva de mobilidade social ascendente (FRESNEDA, 2009). Em 2018, no Brasil, havia 25,3% da população com rendimentos inferiores a US\$ 5,50 por dia, aproximadamente R\$ 420 mensais, o que equivale a cerca de 44% do salário mínimo vigente em 2018.

Outro ponto que merece destaque refere-se à crescente disparidade social quanto à caracterização de classe socioeconômica dos estudantes, que está atrelada à condição das famílias de origem e acarreta danos ao trajeto escolar. Em muitos casos, os jovens precisam abandonar as escolas e ingressar no mercado de trabalho para auxiliar nas despesas residenciais. Em muitos casos, a necessidade financeira ocorre pelo abandono do lar pelos responsáveis, o que se dá muitas vezes por ligações com drogas, criminalidade e novos relacionamentos afetivos, gerando a constituição de novas famílias. Assim, para não abandonar os estudos, a opção para os estudantes é conciliar escola e trabalho, o que faz com que apresentem um declínio significativo no processo de ensino e aprendizagem, pois não conseguem acompanhar as atividades e avaliações propostas. Dessa forma, em um curto espaço de tempo nessa correlação acabam por abandonar a escola, permanecendo apenas no trabalho para contribuir com a renda familiar.

Tabela 7 - Renda familiar dos estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste de São Paulo

Salários mínimos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Até um	133	0,1976	19,76
De um a dois	428	0,636	63,60
De dois a cinco	112	0,1664	16,64
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Ainda são muitas as contradições presentes no interior da escola que evidenciam a desigualdade nas oportunidades educacionais em territórios vulneráveis. Para Dubet (2009), a entrada da população pobre nas instituições escolares descortinou o fato de que a escola não é um filtro capaz de romper com a desigualdade social. Com isso, a massificação escolar tende a perpetuar as disparidades sociais nas instituições escolares.

Sabemos bem que o ensino médio, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social, reflete a “realidade perversa” (CURY, 2002) da sociedade brasileira. O ensino médio é considerado um nível esquecido. Talvez por isso, “médio” ou em segundo plano, secundário, local de reprodução e discriminação.

Mesmo residindo em regiões de extrema vulnerabilidade social, os jovens – pobres, negros, moradores de territórios estigmatizados “favelas” e sem acesso a bens sociais básicos – demonstram em seus argumentos esforços para garantir uma escolarização digna.

3.1.6 Ambiente em que os participantes viveram durante a infância

Provocados pela questão “Em que ambiente você viveu durante a infância?”, os jovens foram levados a pensar a respeito das condições de habitabilidade e a sua participação social no entorno das comunidades em que habitam. A reflexão sobre a vivência no ambiente social desde as remotas memórias das múltiplas experiências da infância possibilitou muitos discursos reveladores a respeito do valor atribuído para a educação pelos personagens que participaram da educação informal dos atuais jovens estudantes do ensino médio.

Muitos jovens relataram suas experiências com os líderes comunitários presentes nas ONG’s, nas religiões e nos treinos iniciais dos esportes praticados nos poucos espaços de socialização que existiam em suas comunidades de origem. O campo de futebol de “várzea” tem um papel importante na constituição juvenil de muitos jovens que foram direcionados à

prática futebolística como forma de superação em vista da ausência de atividades no dia a dia dos jovens pobres fora do espaço escolar.

Tabela 8 - Ambiente em que os jovens de escola pública da região Centro-Oeste de São Paulo passaram a infância

Ambiente onde viveu na infância	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Na mesma cidade em que mora hoje	535	0,795	79,5
Em outra cidade do estado de São Paulo	75	0,1114	11,14
Em uma cidade de outro estado	48	0,0713	7,13
No campo	15	0,223	2,23
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Merece destaque o fato de 79% dos jovens morarem na cidade de São Paulo desde a infância (79%), porém, esse dado não significa que tenham tido o devido acesso aos espaços urbanos e à circulação entre os equipamentos culturais disponibilizados na cidade.

Sabemos bem que há uma forte mobilização juvenil na cidade, resistindo às forças das estruturas sociais vulnerabilizantes que condicionam as existências dos jovens nas comunidades marginalizadas.

3.1.7 Maternidade ou paternidade juvenil dos participantes

Ao assumir certas responsabilidades familiares, como ter filhos, o(a) jovem passa a desempenhar um novo papel social que, muitas vezes, implica em novos comprometimentos, que podem gerar impedimentos sociais para suas experiências escolares. Observa-se na Tabela 9 que a maioria dos estudantes inquiridos ainda não possuem filhos, situação que favorece um melhor desempenho escolar.

Tabela 9 - Frequência de estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste de São Paulo com filhos

Situação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Sem filhos	651	0,9673	96,73
Com filhos	22	0,0327	3,27
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

3.1.8 Estado civil dos participantes

A maioria dos estudantes inquiridos encontra-se solteira e namorando. Os demais estados civis são pouco frequentes entre os estudantes (Tabela 10).

Tabela 10 - Estado civil dos estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Situação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Solteiro(a) e namorando	641	0,9525	95,25
Em uma união estável	15	0,0223	2,23
Casado(a) no papel	7	0,0104	1,04
Separado(a)	6	0,0089	0,89
Viúvo(a)	4	0,0059	0,59
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

3.2 A (RE)CONSTITUIÇÃO DOS ATORES JUVENIS NO COTIDIANO ESCOLAR

A reforma educacional brasileira da década de 1990, que culminou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394-96), trouxe novos parâmetros de referência para o ensino médio, o que lhe conferiu um novo lugar no processo de escolarização dos jovens brasileiros. Desde então, a educação média passou a ser considerada como a última etapa da educação básica, cuja finalidade consiste em oferecer uma formação geral aos alunos, que contribua para a solidificação do aprendizado adquirido no ensino fundamental. Combinada com esse objetivo, está a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a escola de ensino médio tem a função de receber e abrigar os diferentes sujeitos socioculturais, assumindo uma postura multicultural, articulando seu projeto político-pedagógico com o projeto (de vida) dos alunos (DAYRELL, 1996). É sua função, portanto, “afirmar valores e atitudes para jovens com rosto, experiências, culturas e saberes” (FRIGOTTO, 2009, p. 29). Para tanto, as particularidades culturais e socioeconômicas dos estudantes, bem como suas demandas e especificidades devem ser levadas em conta. Considera-se, ainda, que a escola vem sendo reinterpretada, deixando de ser apenas o *locus* formal responsável pela “transmissão” do conhecimento sistematizado, estendendo-se ao plano da interação entre sujeitos, da formação de personalidades, dos discursos produzidos, dos interesses definidos.

Orientados pela ideia de uma educação básica voltada aos estudantes como sujeitos de direitos, lançamos aqui uma breve análise das relações entre a instituição escolar e seu público.

No contexto educacional contemporâneo, as novas subjetividades juvenis têm se apresentado de modo contestatório, reivindicando uma melhoria na qualidade da educação no ensino básico, novos espaços de discussão política no cotidiano juvenil, garantia de circulação e mobilidade no espaço urbano, participação social e política dos jovens na luta por reconhecimento. Nesse cenário, a juventude é marcada por profundas mudanças em diferentes esferas da vida, as quais estão diretamente vinculadas aos impactos dos processos sociais em curso. Baseado nessas referências, o questionário: “Jovem, mostre a sua cara!” buscou ancoragem na sociologia para compreender as condições de vida escolar dos jovens na cidade, indagando sobre as inexistentes condições igualitárias de participação na vida econômica, social e política.

3.2.1. Vida escolar dos estudantes de escola pública

A maioria dos jovens inquiridos desenvolveu todo o seu percurso escolar em instituições públicas (Tabela 11). As vivências no ambiente escolar é um elemento constituinte da formação humana. Por isso, parece-nos pertinente refletir sobre as experiências escolares dos jovens na cidade de São Paulo.

Tabela 11 - Vida escolar dos estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Situação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Só em escola pública	460	0,6835	68,35
Em escola pública e particular	213	0,3165	31,65
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

3.2.2 Importância das escolas para os estudantes de escola pública

Os estudantes também foram inquiridos sobre a importância que atribuem à escola em seu dia a dia ou para o futuro (Tabela 12):

Tabela 12 - Importância atribuída à instituição escolar pelos jovens de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Importância da escola	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Para seu futuro profissional	458	0,6805	68,05
Para entender a realidade	100	0,1486	14,86
Para conseguir trabalho atualmente	55	0,0817	8,17
Para coisas que faz no dia a dia	35	0,052	5,20
Para se fazer amigos	25	0,0372	3,72
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A maioria dos jovens inquiridos acredita que a escola contribui de modo significativo para o seu futuro profissional (Tabela 12), oferecendo suporte para a construção de projetos para o futuro profissional. A importância da escola para “entender a realidade” ocupa o segundo lugar na percepção dos jovens estudantes, preparando-os para o convívio social e para a compreensão da realidade social. A educação pode propiciar aos jovens o desenvolvimento de habilidades discursivas, de convivência, de respeito às diferenças, dentre outras capacidades de convivência na esfera pública.

Em terceiro lugar, os estudantes da rede pública elegem a importância da escola “para conseguir trabalho atualmente” e reforçam o discurso da importância da educação frente às novas demandas do mercado de trabalho. Assim, a escola pode ser um caminho para ampliar a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Em quarto lugar os, estudantes apontam as experiências concretas no cotidiano escolar, salientando a importância da escola para a preparação e realização de tarefas do dia a dia. Para esses jovens, portanto, a escola tem uma função mais imediata e concreta, proporcionando ensinamentos úteis para o cotidiano dos estudantes. Apenas uma minoria destacou a importância da escola na sociabilidade e na constituição das redes de amizades.

3.2.3 Vantagens em ser jovens

Os estudantes foram inquiridos sobre as vantagens e desvantagens de sua condição atual, através das seguintes questões: a) O que você apontaria como positivo em ser jovem?; b) E os pontos negativos? Foram obtidas 2.053 respostas para a primeira pergunta e 2.026 para a segunda.

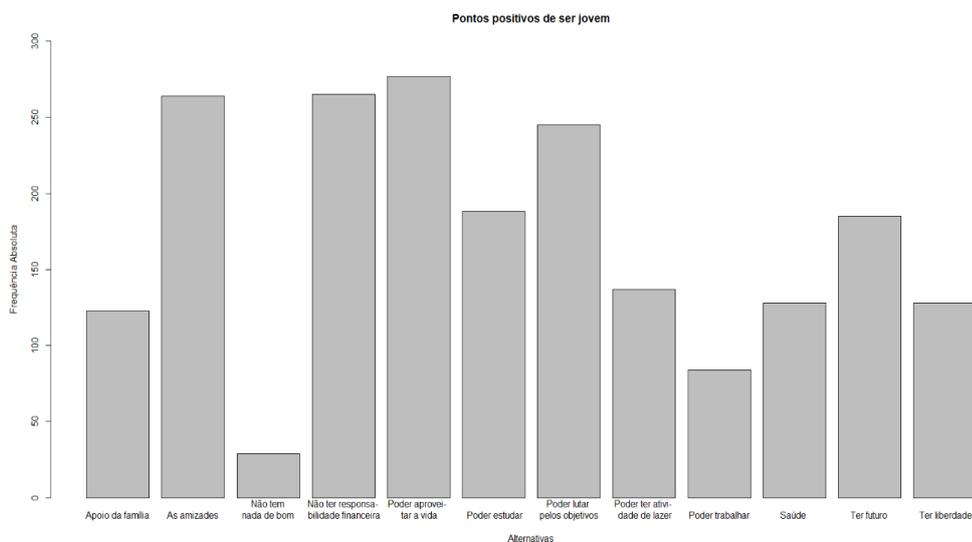
Quando os jovens estudantes foram questionados sobre o que consideram mais importante no modo de ser jovem no contexto atual brasileiro, constatou-se que dentre as maiores vantagens estão a responsabilidade, o aproveitamento da vida, poder estudar, fazer amizades e lutar pelos objetivos para um futuro melhor (Tabela 13, Figura 4).

Tabela 13 - Vantagens da juventude apontadas pelos estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Vantagens	Frequência absoluta	Frequência relativa	Percentual
Poder aproveitar a vida	277	0.1350	13.50
Não ter responsabilidade financeira	265	0.1291	12.91
As amizades	264	0.1286	12.86
Poder lutar pelos objetivos	245	0.1193	11.93
Poder estudar	188	0.0916	9.16
Ter futuro	185	0.0901	9.01
Poder ter atividade de lazer	137	0.0667	6.67
Saúde	128	0.0623	6.23
Ter liberdade	128	0.0623	6.23
Apoio da família	123	0.0599	5.99
Poder trabalhar	84	0.0410	4.10
Não há vantagens	29	0.0141	1.41
Total	2053	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Figura 4 - Vantagens da juventude apontadas pelos estudantes de escola pública



Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A Figura 4 e a Tabela 13 mostram que a maioria dos jovens aponta como maior vantagem da juventude poder aproveitar a vida, não ter responsabilidades financeiras e as amizades. Apenas uma minoria pouco expressiva afirma que não há qualquer vantagem em ser jovem atualmente.

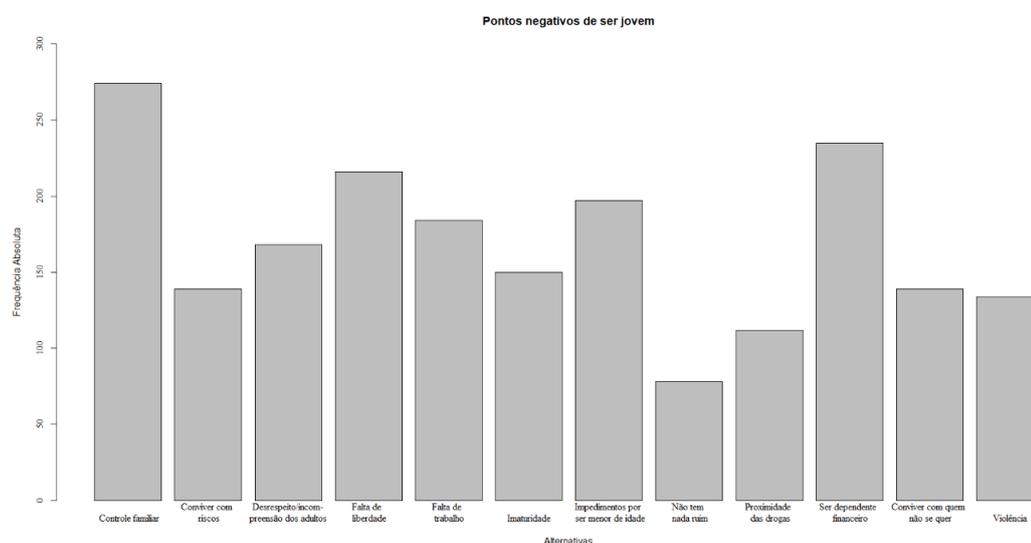
A Tabela 14 e a Figura 5, a seguir, ilustram as desvantagens de ser jovens apontadas pelos estudantes inquiridos:

Tabela 14 - Desvantagens da juventude apontadas pelos estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Desvantagens	Frequência absoluta	Frequência relativa	Percentual
Controle familiar	274	0.1352	13.52
Ser dependente financeiro	235	0.116	11.60
Falta de liberdade	216	0.1066	10.66
Impedimentos por ser menor de idade	197	0.0972	9.72
Falta de trabalho	184	0.0910	9.10
Desrespeito/incompreensão dos adultos	168	0.0829	8.29
Imaturidade	150	0.0740	7.40
Conviver com riscos	139	0.0686	6.86
Ter que conviver com quem não se quer	139	0.0686	6.86
Violência	134	0.0661	6.61
Proximidade das drogas	112	0.0553	5.53
Não há desvantagens	78	0.0385	3.85
Total	2026	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Figura 5 - Desvantagens da juventude apontadas pelos jovens de escolas públicas



Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A maioria dos estudantes aponta como principal desvantagem o controle familiar, seguido da dependência financeira e da falta de liberdade. Quanto à participação social na busca por tomada de decisões no espaço social e escolar encontra-se, parte dos jovens aponta os impedimentos por ser menor de idade como um aspecto negativo dessa etapa da vida. A falta de trabalho também é apontada como desvantagem por cerca de 9% dos jovens, o que evidencia que os sujeitos da pesquisa já demonstram preocupação com trabalho. Respostas como imaturidade e incompreensão dos adultos também foram apontadas pelos estudantes, evidenciando certa limitação do reconhecimento e da participação juvenil na sociedade atual.

Os pontos negativos de ser jovens também encontram-se atrelados às condições de vulnerabilidade social em que os estudantes estão inseridos, o que fica evidente com relação às respostas “conviver com os riscos”, “ter que conviver com quem não se quer”, “proximidade das drogas” e “violência”. A esse respeito, a violência tem sido um agravante no contexto social dos jovens, muitas vezes devido a questões de criminalidade e tráfico de drogas. Poucos foram os alunos que apontaram que não há qualquer desvantagem em ser jovem.

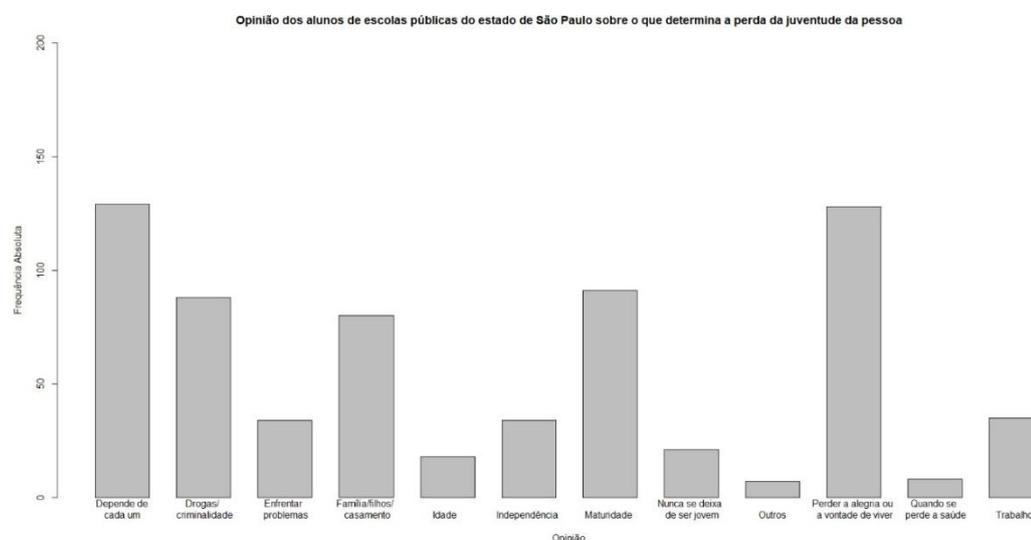
3.2.4 A perda da juventude

Para identificarmos a percepção dos jovens acerca das implicações sociais que podem contribuir para a perda da juventude, propusemos-lhes uma questão com 12 possibilidades de respostas, às quais deveriam atribuir um grau de importância (Tabela 15, Figura 6).

Tabela 15 – Fatores que contribuem para a perda da juventude segundo os estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Depende de cada um	129	0,1917	19,17
Perder a alegria ou a vontade de viver	128	0,1902	19,02
Maturidade	91	0,1352	13,52
Drogas/criminalidade	88	0,1308	13,08
Família/filhos/casamento	80	0,1189	11,89
Trabalho	35	0,0520	5,2
Enfrentar problemas	34	0,0505	5,05
Independência	34	0,0505	5,05
Nunca se deixa de ser jovem	21	0,0312	3,12
Idade	18	0,0267	2,67
Quando se perde a saúde	8	0,0119	1,19
Outros	7	0,0104	1,04
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Figura 6 - Fatores que contribuem para a perda de juventude segundo os alunos de escola pública

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A maioria dos estudantes acredita que a perda da juventude ocorre de forma individual, dependendo do próprio indivíduo. Outra resposta que chamou a atenção por sua expressividade foi “perder a alegria ou a vontade de viver”, evidenciando uma percepção negativa da saída da juventude por parte dos alunos de escolas públicas. As categorias como “maturidade”, “drogas/criminalidade” e “família/filhos/casamento” também foram expressivas nas respostas dos estudantes (Tabela 15, Figura 6).

3.2.5 Percepções acerca da melhora de vida

Os jovens também foram inquiridos acerca de situações que podem contribuir para uma melhora em suas qualidades de vida (Tabela 16):

Tabela 16 - Fatores que contribuem para a melhora de vida segundo estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Percentual
Terminar os estudos e ir para à universidade	269	0,3997	39,97
Conseguir trabalho	168	0,2496	24,96
Independência financeira	97	0,1441	14,41
Fazer suas próprias escolhas	59	0,0877	8,77
Poder viver longe dos pais/responsáveis	19	0,0282	2,82
Constituir família	19	0,0282	2,82
Outros motivos	17	0,0253	2,53

Encontrar alguém especial	14	0,0208	2,08
Aquisição de bens materiais	11	0,0164	1,64
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

De acordo com a Tabela 16, observa-se que os estudantes consideram o ingresso em uma universidade um dos fatores que mais podem contribuir para a melhoria de qualidade de vida. Parte expressiva também aponta a entrada no mercado de trabalho como um aspecto importante, mostrando que desde cedo os jovens se deparam com a necessidade de ganhar o próprio dinheiro, seja para ajudar no sustento da família, ou ainda para conseguir uma independência financeira, outro aspecto valorizado pelos jovens entrevistados. O aspecto de independência também é retomado na resposta “fazer suas próprias escolhas”. As demais respostas foram pouco expressivas no universo de participantes.

3.2.6 Temáticas que mais interessam os jovens

Dentre as temáticas apresentadas aos estudantes no questionário, as consideradas de maior importância pelos participantes forma a corrupção, a violência, a miséria e a política brasileira, assuntos considerados importantes para a formação dos jovens. Os temas sobre desigualdade social e educação também foram bastante citados, visto que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Os demais assuntos também foram mencionados pelos estudantes, mas em menor frequência (Tabela 17).

Tabela 17 - Temáticas às quais os estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo atribuem maior importância

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Corrupção	124	0,1842	18,42
Violência	110	0,1634	16,34
Miséria	96	0,1426	14,26
Política no Brasil	81	0,1204	12,04
Desigualdade social	71	0,1055	10,55
Educação	57	0,0847	8,47
Guerras e Terrorismo/ Referência à paz	53	0,0788	7,88
Relacionamentos humanos	37	0,055	5,50
Descriminalização do comércio e uso de drogas	22	0,0327	3,27
Não posso mudar	22	0,0327	3,27
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

3.2.7 Assuntos que os jovens gostariam de discutir nas escolas

No questionário, solicitamos aos jovens que apontassem, dentre 11 opções, qual assunto deveria ser mais discutido nas escolas (Tabela 18):

Tabela 18 - Pautas importantes para discussão nas escolas, segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Desigualdade social/pobreza	199	0,2957	29,57
Educação	132	0,1961	19,61
Violência	113	0,1679	16,79
Política	79	0,1174	11,74
Justiça	50	0,0743	7,43
Sexualidade	43	0,0639	6,39
Trabalho e profissão	22	0,0327	3,27
Religião	14	0,0208	2,08
Cidadania	12	0,0178	1,78
Ecologia	6	0,0089	0,89
Reforma agrária e urbana	3	0,0045	0,45
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Os dados referentes à Tabela 18 mostram que os alunos de escola pública gostariam de discutir no ambiente escolar principalmente pautas como desigualdade social, educação e violência. Por outro lado, os assuntos de menor interesse foram a reforma agrária e urbana e a ecologia.

3.2.8 Importância do aprendizado obtido pelos jovens na escola pública

Os estudantes também foram inquiridos sobre os níveis de importância do ensino que recebem atualmente, podendo classificá-lo como “muito importante”, “mais ou menos importante”, “pouco importante” ou “nada importante” (Tabela 19). Ainda que o ensino público atual seja caracterizado pela precariedade em muitos casos, a maioria dos alunos considera que o aprendizado oferecido é essencial para sua formação. Apenas uma minoria não reconhece a relevância do ensino nessa fase da vida (Tabela 19).

Tabela 19 - Nível de importância do aprendizado oferecido aos alunos de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Nível de importância	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Muito importante	527	0,7831	78,31
Mais ou menos importante	105	0,1560	15,60
Pouco importante	34	0,0505	5,05
Nada de importante	7	0,0104	1,04
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

3.2.9 Questões da atualidade

Para compreendermos a percepção dos jovens sobre como questões contemporâneas têm sido discutidas nas escolas, propusemos no questionário quatro níveis de classificação: muito, mais ou menos, pouco ou nada discutidas (Tabela 20).

Tabela 20 - Avaliação do nível de discussão de questões da atualidade pelas escolas segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Nível de discussão	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Mais ou menos	298	0,4428	44,28
Pouco	183	0,2719	27,19
Muito	127	0,1887	18,87
Nada	65	0,0966	9,66
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Os dados mostram que a maioria dos estudantes consideram que os temas atuais poderiam ser discutidos de maneira mais aprofundada nas escolas públicas. Por outro lado, pouco são os alunos que consideram que as escolas não contribuem em absolutamente nada com o debate de tais assuntos nos conteúdos programáticos, no dinamismo do currículo e até mesmos nos projetos interdisciplinares.

3.2.10 Nível de importância atribuído pelas escolas aos problemas dos estudantes

A percepção dos estudantes com relação à preocupação da instituição escolar com os problemas enfrentados pelos jovens também foi avaliada através do questionário. Para isso, os

participantes deveriam classificar o grau de importância de seus problemas para a escola (Tabela 21)

Tabela 21 - Nível de importância atribuído aos problemas dos estudantes pelas escolas segundo alunos de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Nível de importância	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Pouco	230	0,3418	34,18
Mais ou menos	189	0,2808	28,08
Nada	162	0,2047	24,07
Muito	92	0,1367	13,67
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Os dados da Tabela 21 mostram que para a maior parte dos estudantes, a escola pouco dialoga e contribui para solucionar os problemas sociais que afetam suas experiências escolares e educacionais. Parte considerável dos alunos consideram que a escola não contribui em absolutamente nada para o debate das questões que afetam a vida dos jovens.

3.2.11 Problemas dos bairros frequentados pelos jovens em seus contextos sociais

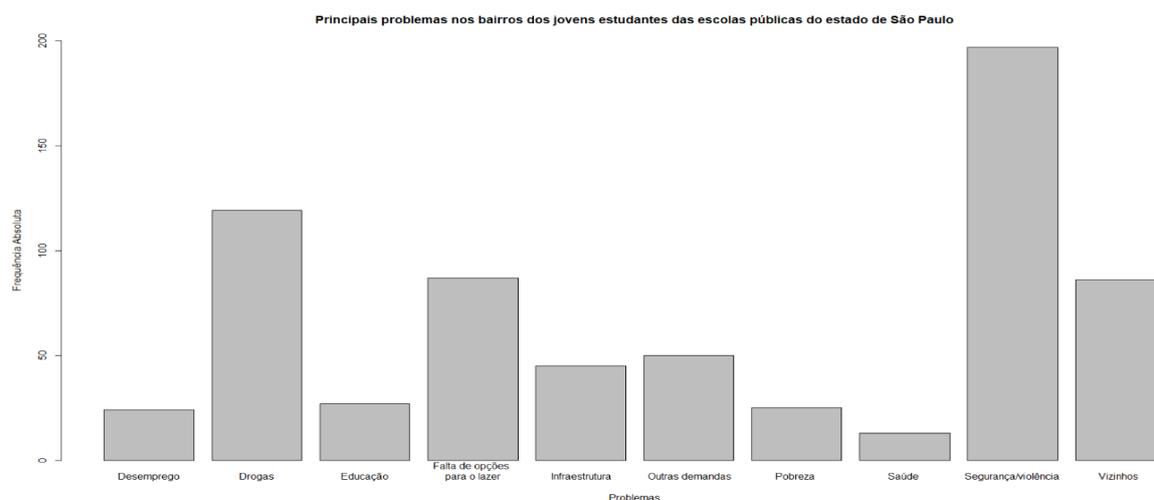
Uma vez que as regiões frequentadas pelos jovens também influenciam na condição de sua constituição juvenil, solicitamos aos estudantes que indicassem, dentro das categorias possíveis, quais eram os principais problemas dos bairros que fazem parte de suas trajetórias (Tabela 22, Figura 7).

Tabela 22 - Problemas dos bairros frequentados pelos alunos de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Problema	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Segurança/violência	197	0,2927	29,27
Drogas	119	0,1768	17,68
Falta de opções para o lazer	87	0,1293	12,93
Vizinhos	86	0,1278	12,78
Outras demandas	50	0,0743	7,43
Infraestrutura	45	0,0669	6,69
Educação	27	0,0401	4,01
Pobreza	25	0,0371	3,71
Desemprego	24	0,0357	3,57
Saúde	13	0,0193	1,93
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Figura 7 - Principais problemas identificados pelos próprios jovens nos bairros que frequentam na cidade de São Paulo



Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Os dados da Tabela 22 e a Figura 7 mostram que os jovens apresentam grande preocupação com a violência presente em seus locais de vivências. Atrelada à essa questão, encontra-se o problema das drogas, também amplamente apontado pelos participantes da pesquisa. A falta de opções de lazer e problemas com vizinhos também parecem ser obstáculos enfrentados por esses jovens, de acordo com as respostas apresentadas. As demais categorias, como infraestrutura, pobreza, educação, saúde e outras demandas, foram menos expressivas entre as respostas dos jovens.

3.2.12 Nível de preocupação da escola com os problemas dos bairros e/ou cidade

Ainda com relação aos principais problemas de cada bairro, investigamos a percepção dos estudantes de como a escola pública vê tais questões, que afetam diretamente as vivências dos alunos (Tabela 23)

Tabela 23 - Nível de preocupação das escolas com relação aos problemas dos bairros dos jovens de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Nível de preocupação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Nada	284	0,422	42,2
Pouco	196	0,2912	29,12
Mais ou menos	127	0,1887	18,87
Muito	66	0,0981	9,81
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Para a maior parte dos estudantes, há pouca ou nenhuma preocupação por parte das escolas em relação aos problemas ocorridos nos bairros que fazem parte dos contextos sociais dos alunos.

3.2.13 Percepção do futuro

A fim de investigarmos a percepção que os participantes têm em relação ao futuro, propusemos-lhes a questão: O que você projeta para o mundo nos próximos anos?, com quatro opções de respostas, de acordo com a Tabela 24 a seguir:

Tabela 24 - Projeção para os próximos anos de acordo com os estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Vai piorar	227	0,3373	33,73
Vai melhorar	215	0,3195	31,95
Não sabe/não respondeu	182	0,2704	27,04
Vai ficar como está	49	0,0728	7,28
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A opinião dos alunos se encontra bastante dividida com relação à projeção para os próximos anos, embora uma leve maioria esteja mais pessimista, tendo respondido que o futuro será pior do que o momento atual. Grande parte dos alunos não soube responder a questão e apenas uma minoria acredita que tudo permanecerá como está.

3.2.14 Noção de trabalho ou emprego

Uma vez que o trabalho parece ser algo valorizado segundo a percepção dos estudantes do ensino médio, é importante investigar quais são os valores e sentidos atribuídos a esse conceito por parte dos jovens. O questionário ofereceu algumas opções positivas em relação à percepção do trabalho, como gerar independência, crescimento ou autorrealização, e outras categorias negativas, como a necessidade de se trabalhar, sem que isso seja uma escolha, e a exploração através do trabalho.

Tabela 25 - Percepções sobre o conceito de "trabalho" por parte dos estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Crescimento	215	0,3195	31,95
Necessidade	184	0,2,734	27,34
Independência	181	0,2689	26,89
Autorrealização	67	0,0996	9,96
Exploração	26	0,0386	3,86
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A maioria dos estudantes consideram o trabalho como fonte de crescimento pessoal ou profissional, sendo importante investir em uma carreira. Embora grande parte aponte o trabalho como uma necessidade, o que reflete a realidade social vivenciada por esses jovens, o trabalho também é visto como algo capaz de gerar independência. Durante as deambulações etnográficas, foram comuns os discursos acerca do trabalho como ferramenta de amadurecimento e emancipação, estando o processo de escolarização intrínseco à preparação e transição para o mercado de trabalho. A questão da independência está atrelada às perspectivas de futuro que os jovens pouco podem projetar frente às desiguais oportunidades que circundam os modos de vida. Pode-se perceber a noção de emancipação, como atributo para a fase adulta, no que se refere, por exemplo, à constituição de família.

A “imersão no novo mundo”, ao exercício da atividade laboral, se dá por via da concepção de si sobre o crescimento pessoal e ao modo de apropriação de espaços ainda não percorridos e transitados pelos jovens. Um ponto que merece destaque é que o conceito de trabalho percorre as narrativas como uma expectativa para o reconhecimento social. Mesmo os jovens que nunca tiveram experiência laboral atribuem ao trabalho uma alternativa para o enfrentamento de seus infinitos problemas sociais e a potencial vontade de ser um instrumento de mudança da realidade social em que está inserido.

3.2.15 Importância de políticas e programas de acesso ao primeiro emprego

Também consideramos investigar a percepção dos jovens acerca dos programas de acesso ao primeiro emprego. Assim, os estudantes responderam qual era o nível de importância atribuído às políticas públicas que facilitam o acesso dos estudantes ao primeiro emprego (Tabela 26):

Tabela 26 - Nível de importância às políticas e/ou programas de acesso ao emprego de jovens, segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Nível de importância	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Muito importante	564	0,8381	83,81
Mais ou menos importante	55	0,0817	8,17
Não sabe	41	0,0609	6,09
Não é importante	13	0,0193	1,93
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A Tabela 26 mostra que a mais de 80% dos estudantes reconhecem a importância das políticas e/ou programas de acesso ao primeiro emprego, facilitando a inserção do jovem no mercado de trabalho, tão valorizado pelos participantes desta pesquisa.

3.2.16 Importância aos centros de capacitação, informação e divertimento

Locais de capacitação, informação e divertimento também constituem contextos de socialização que contribuem para a formação da identidade juvenil. Assim, os jovens foram inquiridos sobre a importância desses espaços (Tabela 27).

Tabela 27 - Importância dos centros de capacitação, informação e divertimento segundo estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Nível de importância	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Muito importante	527	0,7831	78,31
Mais ou menos importante	96	0,1426	14,26
Não sabe	36	0,0535	5,35
Não é importante	14	0,0208	2,08
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A necessidade de tais espaços para a juventude fica evidente, uma vez que uma maioria muito expressiva considera a presença de centros de informação, capacitação e divertimento como muito importante. Essa sinalização por parte dos jovens é muito relevante, revelando a valorização do acesso à informação, à sociabilidade, à cultura na constituição da condição juvenil. Apenas uma pequena parte dos estudantes considera que tais centros não são importantes em sua formação.

3.2.17 Importância das políticas e programas de cultura, esporte e lazer em áreas públicas

Quase 80% dos estudantes consideram muito importante a existência de políticas e programas de cultura, esporte e lazer em áreas públicas (Tabela 28). Muitos dos jovens entrevistados relataram experiências de grande valia proporcionadas através desses e programas nas comunidades de origem. Alguns alegaram ter descoberto suas habilidades esportivas em atividades propostas durante as férias escolares. Outros mencionaram que as intervenções artísticas realizadas nos diversos espaços das comunidades em que residem lhes proporcionaram as descobertas artísticas e culturais.

Tabela 28 - Nível de importância de políticas e programas de cultura, esporte e lazer para jovens em áreas públicas, segundo estudantes de escolas públicas da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Nível de importância	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Percentual
Muito importante	530	0,7875	78,75
Mais ou menos importante	102	0,1516	15,16
Não sabe	24	0,0357	3,57
Não é importante	17	0,0252	2,52
Total	673	1	100

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Cerca de 15% dos participantes consideram esses programas e políticas públicas “mais ou menos importante”, enquanto poucos não reconhecem sua importância. É possível que alguns desses estudantes desconheçam as atividades realizadas em suas comunidades, não tendo participado de nenhum programa desse tipo.

3.3 SINGULARIDADES E REGULARIDADES DOS PROCESSOS DE VIDA DOS JOVENS

Figura 8 - Estudantes secundaristas da cidade de São Paulo



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor. 05 de agosto de 2018 (Avenida Paulista).

Os primeiros estudos sobre a juventude surgiram no mundo em franca transformação do início do século passado em função da industrialização. Pesquisas sobre geração, na perspectiva de Karl Mannheim (1968), passaram a ser cada vez mais frequentes. O autor passou a investigar os processos de mudança social interligados à construção de uma visão de mundo, o que passou a definir como geração. Para isso, observou as mudanças no processo de substituição da vida em termos de faixa etária atrelada à cultura parental e aos modos de vida dos jovens. Para Mannheim (1968), múltiplos indivíduos em termos de idade, classe social e localização geográfica, dentre outras variáveis, poderiam estabelecer diferentes tempos para uma mesma época, ou formas de experimentação da vida, o que poderia possibilitar o convívio de diversas gerações numa mesma época.

Nesse contexto, os estudos da Escola Sociológica de Chicago passaram a se destacar, principalmente ao problematizar a temática da juventude e os problemas da sociedade urbana-industrial na primeira metade do século: imigração, delinquência, violência e criminalidade no sentido do desvio social. Saindo do contexto de Chicago para Boston, destaca-se o estudo de Whyte (2005) sobre a juventude urbana, nos anos 30 do século XX nos Estados Unidos. Por meio de intensa observação participante, o autor conclui que o discurso que define essa juventude como desorganizada está equivocado. Para além dos conflitos e das tensões presentes no espaço urbano, [...] “resultantes da pobreza e da falta de reconhecimento, a sociedade encontra-se em fluxo, mas até esse fluxo traz um sentido de organização para os agentes sociais” (TAVARES, 2012, P. 182).

No contexto europeu, destaca-se o Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, que ficou conhecido por seus estudos culturais nos anos 70 do século passado. Edward P. Thompson, Raymond Williams, Stuart Hall, entre outros intelectuais, passaram a discutir sobre uma nova abordagem que não incluía as tradicionais concepções psicológicas e sociológicas da juventude.

Na década de 1980, a sociologia inova sua abordagem a respeito da juventude, passando a explorar com mais veemência a subjetividade, as especificidades culturais e sociais nos ambientes de ensino e, assim, a escola começa a ser reinventada, configurando para si um novo papel. As tradicionais hierarquias se arrefeceram e iniciou-se a busca por um ambiente dialógico, no qual se propõe deixar que os jovens falem de si mesmos, de suas experiências, considerando, então, as diferentes formas que eles têm de experimentar “suas maneiras particulares de estar no mundo” (NOVAES, 2001, p. 183).

Face à emergência e persistência dos contextos sociais das microculturas juvenis (FERREIRA, 2008), fenômeno caracterizado pela complexidade, na qual se destacam os

rápidos e contínuos desafios, os riscos e as incertezas, a diversidade e o pluralismo, as transformações na ação e reação das organizações têm constituído uma realidade exigida e exigente.

Observar o cotidiano dos jovens estudantes durante as deambulações etnográficas, possibilitou uma aproximação interessante com o cotidiano da escola. Desde então, apresentam-se as singularidades e regularidades dos percursos de vida dos estudantes “secundaristas”, as experiências além dos muros da escola, suas ações e mobilizações juvenis, representações sobre o que é ser jovem e as reverberações no espaço público da educação.

As culturas juvenis povoam o ambiente das cidades e o ciberespaço, mediante a eleição constante de uma série de ícones e símbolos, dentre os quais se destacam moda, música, ambiente, adornos corporais e indumentárias tecnológicas. Tais ícones constituem elemento formador da identidade juvenil, na medida em que “aparecem como espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais” (DAYRELL, 2009, p. 18). O elemento cultural que daí emerge impacta o cotidiano escolar de forma contundente e cabe à escola considerá-lo, para que a dimensão de sujeito dos jovens alunos seja valorizada.

Ao equacionarmos o lugar social e as práticas culturais, a sociabilidade se apresenta como a terceira dimensão da condição juvenil. A formação dos grupos de pares, sobretudo nos espaços de lazer e diversão, e também fortemente vivenciada na escola como espaço de encontro, “é referência na trajetória da juventude: é com a ‘turma’ que fazem os programas, trocam ideias, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivo” (DAYRELL, 2009, p. 20).

3.3.1 Entre fronteiras, complexidades e experiências juvenis

No seio da abordagem apresentada, as experiências juvenis no processo de escolarização constituem um dos pilares da análise sociológica para compreendermos que há um reconhecimento significativo, por parte dos jovens, acerca da importância da escola para suas vidas, associando-a aos processos da construção de si, da formação cidadã e política, de garantia de futuro, principalmente considerando a inserção no mercado de trabalho. A escolarização é uma possibilidade para situar-se no mundo e, dessa forma, acaba por assumir uma discursividade que afirma a escola como instituição fundamental desse processo.

Sposito (2005, p. 123) argumenta que:

Os jovens assumem essas referências e, de modo geral, não contestam fortemente sua legitimidade, embora reconheçam limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas, sobretudo nos benefícios de uma provável inserção no mundo do trabalho.

Desse modo, cabe ressaltar que, ao pensar na relação entre os jovens e a escola, é de suma importância contemplar a “heterogeneidade de situações e experiências que marcam a condição juvenil na contemporaneidade” (SPOSITO, 2000, p. 78), pois, quando chegam ao ambiente escolar, os jovens já trazem suas situações biográficas, sendo a escola outro espaço cotidiano e de referência para sua atuação como sujeitos.

O mundo da escola é hoje um mundo incerto, intenso e referencializado por múltiplas lógicas e racionalidades que o torna complexo (CORREIA, 1998; DEROUET, 1992; DUBET, 2002). Essa complexidade é traduzida em um “mundo da vida” (SCHUTZ, 1979), cujas características e efeitos nos jovens, alicerçado nas suas percepções e narrativas, interessa esclarecer. Além disso, resulta ainda na polifonia de diferentes “vozes” que, em um intenso dialogismo (BAKHTIN, 1992), constituem o campo narrativo da educação escolar.

Em meio as deambulações etnográficas, pude perceber o quanto os jovens reconhecem as escolas como lugar privilegiado para o conhecimento e aprendizagem, que possibilita a perspectiva de um futuro digno por meio da qualificação, mas também consideram o espaço escolar um espaço de luta, uma arena de resistência diária pelo direito a educação, encontros com os amigos, para o cultivo de vínculos afetivos, para a troca, o diálogo, a cooperação e a diversão (Diário de campo, setembro de 2018).

Entretanto, as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas acarretaram a ampliação quantitativa do acesso à escola a fim de formar mão de obra qualificada para o capital (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013), sem se preocupar com a qualidade desse acesso (ARRUDA, 2011). Aliada aos processos de democratização, fruto da luta por direitos empreendida pelos trabalhadores, a ampliação do acesso à escola produziu a massificação da educação e a expansão da escolarização para os pobres (PEREGRINO, 2011). Uma das consequências desse processo foi a inserção na escola de pessoas com perfis diferentes dos estudantes ideais por ela concebidos.

Nessa perspectiva, é importante considerar as condições objetivas de vida e sujeitos jovens, com idade de 15 a 20 anos, estudantes de escolas públicas, que vivem em contextos de vulnerabilidades. Para compreender a periferia com base nas descrições e narrativas do cotidiano dos jovens sujeitos da pesquisa, é preciso interpretar as (re)significações e (re)apropriações desse espaço social.

Dáí em diante, identificou-se entre os sentidos e significados atribuídos pelos jovens à educação escolar e à vida na escola construídos no ensino médio, os efeitos em seus cotidianos, nas representações que constroem sobre o mundo, nas suas relações e subjetividades e nas expectativas que criam quanto ao futuro. Entre os sentidos e significados, as percepções juvenis passaram a evidenciar em suas novas dimensões, a experiência escolar como espaço de luta e resistência. *“Ser jovem e estudante de escola pública é uma luta diária pelo que se sonha”* (Fala de um estudante registrada no diário de campo em 03 de agosto de 2018).

Compreender qual é o sentido que o jovem atribui à experiência escolar, mostrou-se, então, como uma alternativa na busca de elementos enriquecedores para a discussão sobre o sistema educacional atual. Em seus contextos fronteiriços a vida se faz. Isso pode ser percebido no discurso dos alunos. *“Parça! É foda ser aluno de escola pública na quebrada. Aqui precisamos sobreviver um dia após o outro. Estudar tem sido uma luta diária”* (L.S.F., 17 anos). *“Precisamos resistir a todo momento para ultrapassarmos as barreiras da desigualdade”* (P.L.M., 17 anos).

De acordo com os resultados obtidos, concluímos que a adesão à escola do ensino médio foi na maioria das vezes compulsória, pautada principalmente pela família, que exigia e estimulava a continuação dos estudos, tendo nesses jovens a expectativa de melhoria das condições materiais da vida. Outro fator que os levou à continuidade dos estudos após o ensino fundamental para muitos jovens foram as exigências do mercado de trabalho cada vez maiores pela formação flexível, dinâmica, polivalente.

No entanto, a permanência e trajetória dos estudantes pesquisados foram demasiadamente carregadas de (re)significações, alternando as representações e deslocando os sentidos dados ao ensino médio, como será debatido adiante. A escola tem contribuído para a constituição da condição juvenil, sobretudo, no que diz respeito às relações sociais construídas no âmbito escolar e as intensas influências externas recebidas pelas condições materiais de existência, convivência familiar e as expectativas com o futuro.

Como o exposto por Hall (2000, p.108):

Esta concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

A constituição das identidades juvenis caracteriza-se, portanto, como transitória, em consideração às condições vividas na escola, cujos aspectos sociais, econômicos, culturais passaram a interferir na dinâmica das relações sociais e até mesmo nas percepções juvenis atribuídas à experiência escolar, à inserção no mercado de trabalho, em referência ao futuro. É importante destacar que há um ideário juvenil que clama pela visibilidade no mundo contemporâneo. Para tanto, essa reivindicação busca reconhecer as diversas condições reflexivas propostas pelas representações juvenis, a construção identitária na contemporaneidade, atrelada a um lugar de luta pelo reconhecimento.

Partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que o sentido que o jovem confere à experiência escolar está atrelado à relação que se estabelece entre esse jovem e a escola. A maneira através da qual o estudante se relaciona com a escola, o modo como encara a instituição e a mobilização que o espaço escolar desperta no jovem dependem da relação, da percepção, do significado que as atividades ali desenvolvidas têm para esse indivíduo.

3.3.2 Desbravando a cidade: um olhar etnográfico no espaço urbano

Entre sucessões labirínticas intensificadas no passo a passo da imersão etnográfica no campo, lugares e trajetos contornaram fenômenos e acontecimentos que, no cotidiano das práticas juvenis, atravessaram os modos de vida, com diferentes graus de intensidade. Sabe-se bem que, em áreas urbanas vulneráveis, o acesso dos jovens aos espaços de cultura é limitado, pois esses locais muitas vezes são destituídos de equipamentos de cultura, lazer e esporte. Além disso, o baixo nível de escolaridade dos familiares pode restringir o potencial dos sujeitos, sendo o espaço da escola uma oportunidade de acesso a esses bens (REIS, 2012).

Antes de analisar os sentidos atribuídos à escola pelos jovens, buscou-se mapear os contextos urbanos desses jovens, localizados em áreas de vulnerabilidade social. Evidenciar as disparidades no interior das territorialidades sociais dos jovens urbanos foi um desafio interessante no início da pesquisa. Os dados revelam que o contexto de vulnerabilidade é marcado pela falta de aspectos estruturais, culturais e sociais, que impõem aos sujeitos condições precárias de vida. Podemos, então, afirmar que os corpos juvenis estão cada vez mais segregados em espaços marginalizados. Os variados espaços de produção e manifestação cultural ainda estão à parte, muito além das margens que compõem os universos sociais juvenis.

Esse mapeamento visa reverter o mote das imobilidades juvenis, ressaltando as indicações relativas à disposição e também a configuração física dos espaços segregados, não apenas espaços de alta vulnerabilidade, degradação e exclusão social, mas também de

resistências e de peculiaridades socioculturais e humanas. Nessa sucessão, a celebração dos novos espaços de existência altera o curso dos acontecimentos, modifica as estruturas políticas e revitaliza o espaço urbano, além de promover a ressignificação dos itinerários juvenis frente aos percursos de potencialidades criativas, espaciais, temporais e culturais.

Os jovens demonstram uma expressiva identificação com o espaço onde vivem. Mesmo em condições deploráveis, atribuem ao processo da escolarização, tanto formal quanto informal, um lugar de transformação intelectual, cultural e social. As narrativas juvenis registradas durante as caminhadas etnográficas (KUSENBACH, 2003, 2014) deixaram claro que os jovens exigem uma escola que reconheça as diferenças e respeite-as, não permanecendo indiferente à diversidade das experiências juvenis.

Frente às transformações e desafios impostos pela contemporaneidade, a juventude tem sido apontada como parcela da sociedade que vive mais intensamente todo o processo, de modo que compreender as vivências e as especificidades dessa etapa da vida na atualidade implica em analisar, de modo mais aprofundado, o próprio contexto contemporâneo. Os jovens devem ser capazes de construir suas identidades e projetar seu futuro em um mundo de incertezas e inseguranças, dadas por questões relacionadas à empregabilidade e às instabilidades do mercado de trabalho, às desigualdades e injustiças marcante, assim como outras dinâmicas características da contemporaneidade (BECK, 2011; GIDDENS, 2002).

3.3.2.1 Primeiras impressões

Com o intuito de investigar as concepções e reverberações juvenis acerca da sua relação com a escola, pretende-se refletir sobre a influência dessas instâncias na construção da democracia. Para tanto, será realizada uma reflexão sobre as experiências de resistência à dominação, as lutas pelo direito ao espaço, aos bens públicos e as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexualidade e outras, dadas a conhecer no campo, não como aprofundamento de cada uma, mas na perspectiva de evidenciar como esses coletivos dialogam com o Estado.

Inicialmente, as manifestações estudantis nos arredores das unidades escolares que compuseram o universo da pesquisa apresentavam argumentações contrárias à gestão escolar, à estrutura precária nas instalações e edifícios das escolas públicas. Posteriormente, foram transformadas em insatisfações generalizadas, ainda mais no que concerne às implicações que atingem diretamente a constituição da condição juvenil no interior das instituições.

Ao passo que as incursões etnográficas ganhavam mais projeções no contato com os jovens, os estudantes passaram a expressar reivindicações direcionadas à educação pública de

qualidade; ao acesso igualitário aos equipamentos culturais e aos modos de circulação pela cidade de São Paulo. As abordagens nos portões das escolas, evidenciaram a enorme insatisfação frente aos impedimentos de participação ativa nas decisões no interior da escola, de participação democrática na política brasileira, de falta de garantia e ampliação da participação nas decisões de políticas públicas e de ter a voz reconhecida no espaço público.

O cenário de reivindicações juvenis contrasta fortemente com os reconhecidos avanços ocorridos no país na área da participação social. De acordo com as percepções juvenis, percebemos que ainda estamos distantes de atender às demandas juvenis, como igualdade racial, promoção de direitos das mulheres e participação e engajamentos sociais da juventude.

Nesse contexto, cabe elencar as primeiras impressões acerca das insatisfações, as reivindicações e as demandas que tomaram o espaço público, durante as deambulações etnográficas (KINNEY, 2017; KUSENBACH, 2003, 2012) com os jovens estudantes nas calçadas, ruas, becos e vielas da região Centro-Oeste cidade de São Paulo. Os participantes da pesquisa foram predominantemente representados por mulheres, com 59,88% de estudantes.

I. Em muitas das abordagens, a participação efetiva nas conversas e questionário era de tamanha efervescência. Interessavam-se na participação e questionavam se esse diálogo teria alguma influência na gestão escolar que, avaliada por elas, estava em situação crítica. II. As participantes alegaram que a gestão das unidades escolares não aceita dialogar para tratar de questões cotidianas a escola. Dificilmente os gestores escolares permitiam que os grêmios estudantis tivessem autonomia em suas atividades diárias com os outros jovens estudantes. Afirmam que os gestores dificilmente acatavam alguma proposta do grêmio, como: aulas diferenciadas e contextualizadas com a política atual, indagavam os modos como os professores conduziam suas aulas. Exigem diariamente que copiassem “três lousas de lição” e no final “visitavam” os cadernos sem a devida explicação e discussão sobre o conteúdo. No final do bimestre, enumeravam os vistos, contavam e à soma dos vistos era atribuída uma média/menção bimestral. *“Situações como essas nos emburrecem”*. *“Nos deixa distantes do mundo real”*. *“Das futuras cadeiras das universidades”*. *“Eles, os professores, diretores, coordenadores, precisam saber que queremos mesmo é estudar”*. *“Não estamos aqui para descaracterizar o processo educativo que estamos inseridos. O que queremos, de fato, é revolucionar o aprendizado. Propor desafios. Conversar com a ciência”* (Diário de campo, março de 2018).

Ainda sobre as impressões juvenis femininas registradas nas incursões etnográficas:

“Mas, pelo que consta é o seguinte: os professores estão extremamente desanimados com o salário. Pode-se dizer que em sua grande maioria, os professores, atribuem o insucesso e abandono dos jovens estudantes à precariedade das escolas e o sucateamento da Educação Básica”. *“A secretaria da Educação nos acha uns merdas”*. *“O governo do Estado de São Paulo nos criminaliza quando decidimos protestar por essa forma de escola que não queremos: desinteressada, autoritária, precária e, extremamente, insatisfatória”* (Diário de Campo, março de 2018. Diálogo com jovens da Escola Estadual Dona Ana Rosa).

O ensino médio tem se tornado um palco de encantos e desencantos para muitos jovens que decidem abandonar os estudos em função dos (des)encontros e implicações injustas que, muitas vezes, estão emaranhadas em muitas contradições. A dificuldade de acesso e permanência da população juvenil na escola, a desqualificação do ensino, o desprezo do Estado com os estudantes pobres, a falta de infraestrutura para acolher os jovens nas salas de aula, banheiros, quadras, áreas comuns de socialização, são problemas apresentados pelos jovens, questionando diretamente os responsáveis pelo descaso social instaurado nos contextos escolares.

Nas argumentações dos jovens do sexo masculino sobre os sentidos da escola, perceberam-se reivindicações relacionadas à importância da escolarização, gestão escolar, disciplinas, professores pouco preparados e desgostosos com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, um ponto se destacou ainda mais: a condição social do jovem homem pobre afirmada no contexto do trabalho, paternidade e envolvimento com a criminalidade ainda muito cedo. É comum o envolvimento desses jovens com tráfico de drogas, como “aviãozinho”/“fogueteiro” na porta das favelas para ganhar um “troco” e na aquisição de bens materiais (bonés, óculos, tênis, bermudas etc.) para ir aos “bailes de favela”. Muitos abandonaram a escola, retomando os estudos posteriormente para a conclusão do ensino médio, pois acreditam na importância da escolarização e na ascensão social através dos estudos. Atribui-se, assim, um valor significativo ao processo de escolarização na formação dos jovens.

De modo autônomo e crítico, os jovens iniciavam suas reflexões acerca da condição juvenil na fase escolar em que se encontram. Entre essas, destacam-se:

1) percebe-se uma dada importância da escola para os jovens do sexo masculino; 2) a condição de vulnerabilidade chega à fase escolar dos meninos; 3) envolvimento com as drogas; 4) endividamento nas comunidades locais com os traficantes; 5) afastamento das escolas para auxílio financeiro no ambiente familiar; 6) muitos não gostaram de responder à questão referente a condição familiar, em razão dos pais nunca terem comparecido em suas residências; 7) a revolta com as atrocidades sociais que eles enfrentam diariamente, por conta da desigualdade social, como: ausência de saneamento básico, luz, alimentação, ausência de atendimentos nos hospitais, entre outras implicações demarcadas pela segregação dos espaços e a marginalização das comunidades de vida, exclusão dos equipamentos culturais, inexistência de atividades para desenvolverem habilidades artísticas e esportivas, o que poderia impedir o encaminhamento para o mundo das drogas. Um outro ponto que merece atenção, em função da vulnerabilidade, além da corriqueira pobreza, é a convivência diária com a morte de colegas ainda muito jovens por envolvimento com a criminalidade, abordagens policiais, brigas de comunidades; 8) alegam a péssima relação com a condição da cor da pele: “*Ser preto é foda.*”, “*Nascemos destronados de privilégios básicos. Poder tomar banho, comer e dormir sem ter a triste notícia que no dia seguinte o irmão do lado morreu com bala perdida é um sonho diário.*”; 9) “*Ser jovem negro na favela é uma incerteza viva*” (Diário de Campo, abril de 2018).

Diante de essas percepções, pode-se afirmar que a educação é uma bandeira que os participantes da pesquisa elevam diariamente em suas práticas e diálogos sociais. Ainda que as indagações remetam a um imediato pessimismo, foi possível perceber que existem alguns ecos que reverberam múltiplas vozes juvenis que clamam por uma educação pública de qualidade. O que muitos jovens querem é poder estudar e crescer humanamente.

Essas e outras questões que emergiram da surpresa e da força dos diálogos reivindicatórios potencializados pelos jovens nas ruas comportam inúmeras interpretações, e uma delas remete aos problemas relacionados à efetiva garantia de diálogo e participação social, criados no entorno das pautas por uma educação pública de qualidade. Os jovens que apresentam idades acima da fase escolar no território brasileiro, ao serem questionados sobre o que é ser jovem e estudante de escola pública em São Paulo, apresentaram também defenderam a valorização do processo de escolarização em suas trajetórias.

O que a informação empírica nos mostra é que há entre os jovens indicadores que contestam as caracterizações do ensino médio enciclopédico e demarcado por estratégias tradicionais para a produção dos saberes. Os jovens desejam contribuir com a construção do seu projeto identitário, apropriar-se de seus ideais em torno de uma escolarização digna e corroborar com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Nas narrativas juvenis, foi possível perceber um forte desejo de articular os projetos pessoais atribuídos à experiência escolar, como uma atuação de cunho político e educativo, com o fito de descriminalização da periferia, valorizando a sua comunidade e resgatando o reconhecimento social de sua individualidade e seus pares. Em contextos desiguais, marcados pela marginalização sociocultural, submersos em condições de vulnerabilidades, os estudantes reinventam os modos de participação e transformação social. Mesmo diante das míseras condições sociais nas quais se encontram e que lhes são ofertadas nos contextos em que estão inseridos, encontram na escola uma possibilidade de transformação social.

Nesse quadro, nota-se que, diante das multiplicidades de condições socioeconômicas, os jovens passam a ressignificar os resquícios da desigualdade social que os afetam e, por meio do processo de escolarização, resistem às profundas desigualdades que os caracterizam. Essa disposição é percebida com o esclarecimento que os emancipa e não condiciona as subjetividades às condições míseras da existência social, cultural e política. Percebeu-se que os jovens passaram a reivindicar o acesso aos serviços sociais violados em seus contextos e participação ativa como cidadão na sociedade: *“É na escola que nossos corpos assumem posicionamentos políticos”* (fala de um jovem registrada no Diário de Campo em agosto de 1018).

3.4 DECURSO DA ESCOLARIDADE A EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO

No contexto educacional brasileiro, a democratização confronta-se com uma forte ambiguidade social, que resulta dos desejos de igualdade dos diferentes sujeitos sociais integrados no processo educativo. Analisar os processos de estruturação dos percursos escolares dos alunos que ingressaram no ensino médio, na efervescência das ocupações estudantis em 2016, considerando as dinâmicas e fatores que se cruzaram fortemente no cotidiano desses alunos e que conduzem à sua diferenciação, tem proporcionado contornos interessantes para a compreensão da complexidade juvenil na atualidade.

Grande parte desses jovens estudantes não consegue usufruir de condições básicas por viverem em realidades com ausência saneamento básico, elevado nível de criminalidade, tráfico de drogas, além de questões que violam seus direitos humanos. Por conta das condições econômicas, muitos jovens relataram a participação diária no universo escolar por não ter outras oportunidades de acesso. Assim, a escola ainda é um espaço fundamental para as sociabilidades desses jovens estudantes de escolas públicas na cidade de São Paulo.

Em meio às deambulações etnográficas (KINNEY, 2017; KING, WOODROFFE, 2017; KUSENBACH, 2012)) nos percursos desiguais de ida às escolas, os jovens transitavam entre caminhos obscurecidos pelas vulnerabilidades que os cercam, impedindo-os, por vezes, de vivenciar uma real disposição ao aprendizado ofertado pelas escolas. Percebe-se, no entanto, entre os argumentos apresentados pelos jovens, a importância que a escola proporciona para assegurar suas existências sociais no processo de inclusão em outros campos, como a universidade, mercado de trabalho e, até mesmo, a garantia de cidadania para entender a sociedade (Tabela 29).

Tabela 29 - Nível de importância da escola por gênero

	Mulheres	Homens	Total
Futuro profissional	67.98%	68.42%	68.15%
Entender a realidade	16.01%	12.78%	14.73%
Conseguir trabalho	7.88%	8.65%	8.18%
Coisas do dia a dia	4.93%	5.64%	5.21%
Fazer amigos	3.20%	4.51%	3.72%

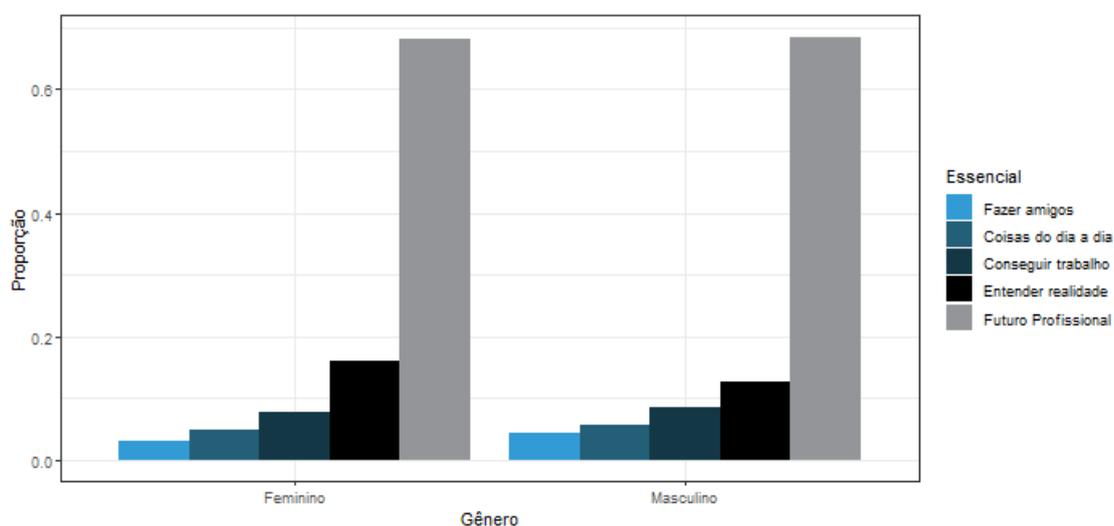
Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas públicas da Zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A maioria dos participantes, incluindo os dois gêneros, percebe na escola uma ferramenta importante para garantir seu futuro profissional. O percentual de quase 70% dos

estudantes que defendem essa ideia revela a importância da escola como preparação para a vida futura atrelada à continuidade dos estudos, ingresso no ensino universitário buscando uma posição profissional que atenda às suas expectativas.

De acordo com a Tabela 29, a escola também parece ser essencial para uma melhor compreensão da realidade, proporcionando condições de análise crítica para as experimentações no cotidiano juvenil, de modo a capacitar o jovem para uma conscientização social e política, além compreensão de princípios democráticos na busca por um mundo melhor. A maior facilidade de obtenção de emprego através da escolaridade também foi uma categoria valorizada pelos jovens. Essa aproximação ao mundo do trabalho garante, por vezes, a autonomia e também a autoestima. As categorias “coisas do dia a dia” e “fazer amigos”, embora pouco citadas pelos jovens, mostram que a escola também é um espaço importante para a socialização juvenil.

Figura 9 - Importância da escola de acordo com o gênero dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com a Figura 9, é possível notar que os gêneros feminino e masculino são bem similares em suas respostas, havendo uma leve diferença apenas com relação à categoria “entender a realidade”. Essa similaridade de respostas indica não haver uma relação entre as percepções dos alunos sobre a importância da escola e o gênero ao que o estudante pertence.

Observa-se o reconhecimento, por parte de alguns jovens, de que a escola é um espaço de garantia de oportunidades e construção de identidades, contrariando as determinações sociais que os circundam e que, por vezes, os estigmatizam. Cabe ressaltar que a contemporaneidade é

marcada por novas contingências e incertezas, que possuem uma complexidade assinalada por uma identidade social deteriorada (GOFFMAN, 1988) dos sujeitos estigmatizados. Assim, grande parte dos problemas sociais – como o desemprego, a exclusão social, as mudanças nas relações de trabalho, as diversas formas de manifestação da violência, os preconceitos étnico-raciais – concentram-se principalmente nos centros urbanos, oportunizando a apreensão de diferentes olhares sobre a juventude, inclusive, delimitando deterioração das identidades estigmatizadas dos jovens estudantes de escolas públicas.

Por vezes, a condição social que oprime os jovens pobres e urbanos não os condena a tais narrativas desiguais, destituídas de sentidos e determinantes da condição social em que se encontram. Uma das pérolas dessa pesquisa foi identificar expectativas positivas e projeções futuras quanto à participação dos jovens no processo de escolarização para poder assumir espaços de diálogo, visibilidade e construção de novos saberes.

Figura 10 - Jovens utilizam os "Cadernos do aluno", disponibilizados pela Secretaria da Educação de São Paulo como escudos



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor (2018). Mobilização estudantil, Avenida Paulista, São Paulo.

Tal descoberta complementa a transformação social que os jovens associam com a experiência do processo de escolarização. Nos discursos dos entrevistados, percebeu-se que a educação surge como uma ponte que possibilita ultrapassar grandes penhascos ocasionados pela erosão social que deslocou e propagou as disparidades fronteiriças quanto às condições em que estão inseridos.

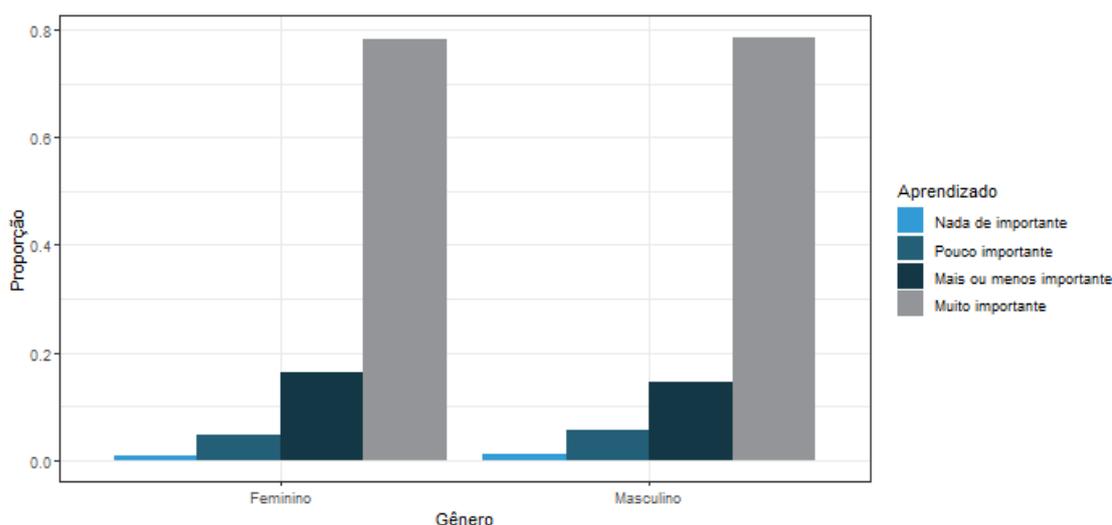
Tabela 30 - Valor atribuído à escolarização por gênero, segundo estudantes de escola pública da região Centro-Oeste da cidade de São Paulo

Valor atribuído a escolarização	Mulheres	Homens	Total
Muito importante	78.08%	78.57%	78.27%
Mais ou menos importante	16.26%	14.66%	15.62%
Pouco importante	4.68%	5.64%	5.06%
Nada de importante	0.99%	1.13%	1.04%

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas públicas da Zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Os dados da Tabela 30 mostram que a maioria dos estudantes, independentemente do gênero consideram a escola como algo muito importante para sua formação. Apenas uma minoria inexpressiva considera que o aprendizado obtido na escola não é importante.

Figura 11 - Valor atribuído por gênero ao aprendizado escolar



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Na Figura 11, é possível verificar que as respostas entre os gêneros praticamente não diferem, indicando que não há relação entre gênero e grau de importância atribuído ao aprendizado obtido na escola.

Peregrinar até a escola pelas rotas do cotidiano juvenil (KUSENBACH, 2003) permitiu ultrapassar os percursos fronteiriços presentes nos mais diversos modos de vidas dos jovens. Ir para a escola significa o confronto diário de cada indivíduo com um quadro social complexo, que o coloca perante um processo de socialização baseado no confronto permanente dos valores, saberes e elementos culturais previamente incorporados (BOUDIEU, 1983; LAHIRE, 2002, 2008).

A distinção resultante da relação que se estabelece entre origem social, herança cultural e sucesso escolar apenas se manterá para as camadas sociais mais elevadas se for permanentemente renovada, processo esse que caracteriza o persistente controle das influências culturais vistas como pouco compatíveis com as aspirações sociais e escolares, e, simultaneamente, uma pilotagem permanente das dificuldades e escolhas inerentes ao próprio processo de aprendizagem.

A posse dos diferentes tipos de capital, como assinalava Bourdieu (1989), constitui um elemento determinante para fazer face ao processo de socialização escolar, marcado por exigências para as quais as famílias e alunos se encontram diferentemente equipados.

Uma parte importante da diferenciação das experiências escolares e educacionais resulta da intersecção entre os constrangimentos resultantes das diversas inserções (sociais, culturais, residenciais) das estratégias educativas familiares e da vivência da experiência de escolarização pelos jovens em contextos particulares.

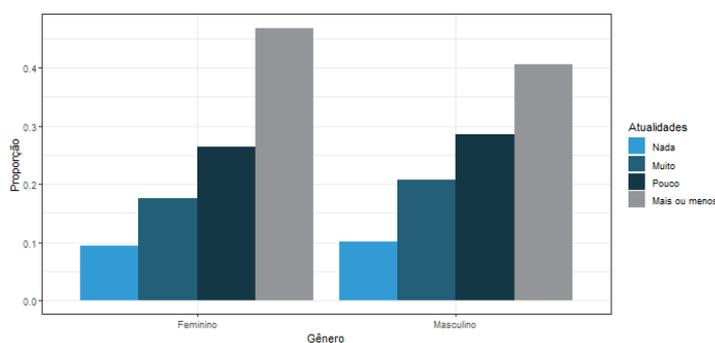
Tabela 31 - Interesse da escola em discutir questões da atualidade, de acordo com o gênero dos alunos

Nível de interesse	Mulheres	Homens	Total
Mais ou menos	46.80%	40.60%	44.35%
Pouco	26.35%	28.57%	27.23%
Muito	17.49%	20.68%	18.75%
Nada	9.36%	10.15%	9.67%

Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas públicas da Zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

A Tabela 31 mostra que, para os jovens, a escola não está muito interessada em incluir questões da atualidade em seus projetos interdisciplinares e conteúdos ministrados nas salas de aula pelos professores e gestores.

Figura 12 - Valor atribuído ao aprendizado segundo os estudantes por gênero



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Para uma melhor visualização dos dados abordados acima, elaboramos a Figura 12 que novamente ilustra uma similaridade de respostas entre os gêneros feminino e masculino. De acordo com os jovens, há uma iniciativa da escola em propor algumas discussões nos projetos interdisciplinares que ocorrem anualmente em algumas unidades escolares, mas essas inserções ainda são insuficientes.

Por outro lado, indagam sobre os moldes através dos quais os problemas são tratados, uma vez que esses moldes inviabilizam discussões mais polêmicas como o aborto, drogas, criminalidade, evasão escolar dos jovens no ensino médio, suicídio e questões de gênero. Isso é refletido no discurso dos estudantes: “*Queremos uma escola que ouça os gritos dos nossos lábios estigmatizados*” (G.O, 17 anos, secundarista e ativista).

Com a abertura democrática vivenciada no Brasil, a educação vem ocupando espaços significativos no cenário nacional, em busca de um caminho que venha consolidar o anseio da própria população brasileira e, principalmente, dos estudantes de ensino médio, ou seja, a construção de uma escola pública democrática, laica e de boa qualidade para todos. Sabemos que a função social da escola pública na sociedade contemporânea está atrelada aos valores intrínsecos à educação formal e, conseqüentemente, às melhorias no desempenho escolar dos jovens estudantes. Com uma educação de qualidade, a garantia de permanência do jovem estudante no processo de escolarização, o diálogo no interior da escola, as reflexões sobre a constituição da condição juvenil e o debate com os estudantes sobre a escola no cotidiano escolar podem contribuir significativamente na formação dos jovens.

Entende-se, no entanto, que cabe à escola pública desempenhar essa função, encorajando os jovens estudantes das camadas populares a desenvolverem posturas positivas em relação ao ato de estudar e aprender para transformar a realidade em que estão inseridos. A função social da escola visa a promover o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, a fim de possibilitar ao educando condições de emancipação humana. É função da escola ensinar para incluir socialmente, atender diferentemente cada um, de acordo com as suas diferenças individuais, para que possa se tornar um sujeito adaptado e não-marginalizado. Refletir sobre o espaço da escola na vida dos jovens é vasculhar e identificar em terrenos rochosos a função social que a escola pública exerce na constituição da condição juvenil dos estudantes.

Vale ressaltar que houve certa comoção por parte dos jovens ao argumentarem sobre a pouca participação da escola para solucionar os problemas que os atingem. Dentre os apontamentos, percebeu-se a ausência de discussões nas aulas, além de projetos e iniciativas da gestão frente aos problemas que atingiam diretamente o cotidiano juvenil. Os estudantes

afirmaram que há pouca contribuição da escola ao discutir o racismo, a questão de gênero, a gravidez precoce, a violência que atinge os jovens, a questão das drogas na escola e nos arredores, as inúmeras condições vulneráveis dos jovens etc.

De acordo com o questionário respondido pelos estudantes, a maior parte dos jovens acredita que a escola não se preocupa o suficiente com os problemas enfrentados pelas juventudes (Tabela 32).

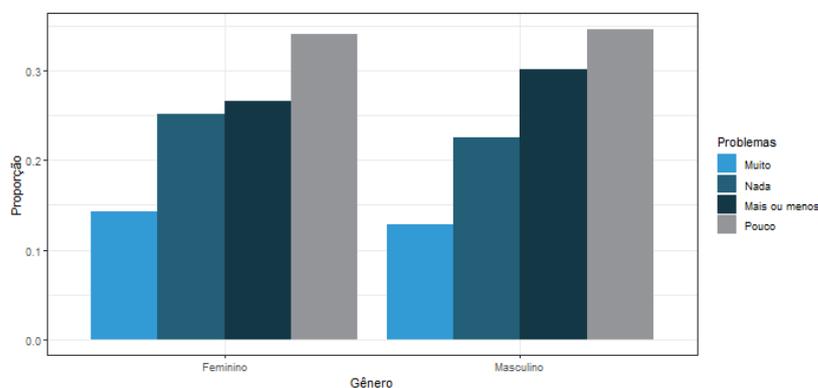
Tabela 32 - Preocupação da escola com a juventude segundo os jovens, por gênero

Nível de preocupação	Mulheres	Homens	Total
Pouco	33.99%	34.59%	34.23%
Mais ou menos	26.60%	30.08%	27.98%
Nada	25.12%	22.56%	24.11%
Muito	14.29%	12.78%	13.69%

Fonte: Elaboração própria baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas públicas da Zona Oeste da cidade de São Paulo (2018).

Para melhor visualização desses dados, elaboramos a Figura 13, a seguir:

Figura 13 - Preocupações da escola com a juventude de acordo com o gênero dos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A Figura 13 mostra algumas nuances diferentes entre os gêneros, ainda que o contexto geral seja semelhante. A porcentagem de respostas da categoria “mais ou menos” foi menor entre mulheres (26,6%) do que entre homens (30,08%).

Apesar de a escola fazer parte do cotidiano dos estudantes, tendo ocupado grande parte de sua trajetória de vida, falar sobre a instituição, suas atividades e sentidos parecia algo quase inimaginável para esses jovens. A esse respeito, a falta de incentivo para discutir sobre a própria escola é uma das questões que os jovens indicaram como algo a ser modificado.

Para além das percepções a respeito das escolas presentes nas narrativas coletadas em entrevistas, paralelamente à realização da aplicação do questionário, coube questionar mais os dados produzidos ao ponto de pensar na possibilidade de reinvenção da escola pública, tendo como base as novas configurações juvenis que discutem e reivindicam o acesso e a permanência democrática no espaço público da educação básica no Brasil.

3.5 A EMERGÊNCIA DA JUVENTUDE NO CENÁRIO SOCIAL E A CONSEQUENTE MOBILIZAÇÃO DOS JOVENS EM TORNO DE PRÁTICAS CULTURAIS QUE OS PARTICULARIZAM

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a participação dos jovens estudantes em suas múltiplas e transformadoras formas de mobilização social busca reivindicar a educação pública de qualidade diante de ações coletivas consagradas como as ocupações dos jovens estudantes das escolas públicas. Esse fato fez ressurgir o debate acerca da participação social dos jovens que interpelam o social, reivindicam os direitos e protagonizam na esfera pública questões políticas do cotidiano, como as reformas na área da educação.

Indaga-se sobre o lugar dos jovens nos diversos cenários, escolas e espaços públicos, por meio das trajetórias estudantis pós-ocupações em escolas públicas, suas concepções e reverberações juvenis na arena pública, desconectados dos moldes da política institucional tradicional. Nas práticas de pós-ocupações, protagonizadas pelos secundaristas, as vozes dos jovens com relação aos debates nas disputadas arenas públicas e sociais começaram a se sobressair. Tal movimento expandiu os territórios escolares, ultrapassando os domínios da instituição formal, evidenciando a contínua luta pela ocupação e apropriação dos espaços. É no período correspondente às experiências juvenis pós-ocupações nas escolas públicas que o papel dos jovens na cena pública no estado de São Paulo passa a ganhar outros olhares acerca das mobilizações estudantis ao longo da história do Brasil.

As distintas trajetórias juvenis se constituem de modo desigual e heterogêneo em suas múltiplas transições atreladas as experiências laborais, familiares e escolares. Assim, fez-se necessário recorrer aos dados produzidos na pesquisa de campo, “Jovem, mostre a sua cara!”, que contribuíram intensamente com a análise sociológica acerca da complexificação das desigualdades que atingem diretamente as trajetórias juvenis nas instituições de ensino público na cidade de São Paulo.

Por vezes, os circuitos juvenis são caracterizados pelo distanciamento do universo escolar e a sua condição de vida, ambos advindos da desigualdade social que cerceia suas

existências. Se tomarmos como causa as condições econômicas e sociais adversas da população juvenil e estudantil, podemos identificar claramente as intensas características que compõem as desigualdades na educação no Brasil. Em um país desigual, a escola pública, dificilmente conseguirá oportunizar condições de engajamentos para os segmentos mais pobres da sociedade.

Dentre as informações obtidas durante a pesquisa de campo nas deambulações etnográficas, pode-se perceber que nos processos de escolarização das classes populares novas experiências são reconstituídas. Mesmo que as experiências escolares juvenis estejam atreladas às condições precárias, imersas em situações de extrema vulnerabilidade social nos processos de escolarização e, conseqüentemente, haja marginalização dos jovens estudantes, ampliando mais e mais as novas caracterizações das desigualdades, foi possível identificar suspiros resilientes que evidenciam as condições juvenis em seus territórios de contextos de desengajamentos, buscando uma ressignificação existencial.

O movimento reordenado no interior das práticas juvenis e suas representações sobre a condição juvenil, da mesma maneira que as concepções e reverberações acerca da escola, rompem com as condições desiguais que são determinantes no desempenho e, por vezes, ocasionam a evasão escolar. Assim, foi necessário compreender melhor esses jovens, que reivindicam o direito à educação de qualidade. É essencial promover a proximidade e fazer com que a eles, de algum modo, sejam estimulados para que estabeleçam pontes mais sólidas com a realidade na qual estão inseridos. E isso se deu com enfoque em aspectos mais tangíveis relacionados com as características dos jovens e sobre como a escola entende e reage a essas características.

Verifica-se por meio dos dados produzidos nesta pesquisa, as reais condições sociais, políticas e econômicas enfrentadas pelos jovens participantes desse estudo, não deixando de ser diferentes de muitos outros jovens brasileiros. Como afirma Sposito (2005, p. 103), “não é possível desconhecer que as desigualdades econômicas continuam a delimitar os horizontes possíveis de ação dos jovens nas suas relações com a escola e o mundo do trabalho”.

4 FRAGMENTOS DE VIDAS DESCRITAS NAS DEAMBULAÇÕES ETNOGRÁFICAS

O capítulo que agora se inicia é uma síntese interpretativa dos resultados, estabelecendo uma ligação entre as principais orientações conceituais seguidas, expostas e definidas ao longo do estudo empírico, dos resultados advindos da operacionalização e desenvolvimento do estudo empírico descrito e reportado. Procurou-se, desse modo, analisar, interpretar e enquadrar os resultados obtidos, tecendo um conjunto de conclusões e implicações, contextualizado no quadro construtivo (teórico e empírico) que definiu e implementou a investigação.

A discussão encontra-se orientada e organizada em função dos principais resultados produzidos e descritos no capítulo anterior. Discorre-se, assim, por meio de uma reflexão teórica, sobre a abordagem de inspiração etnográfica e técnicas de entrevista “walking interviews” (NAYEL, 2013; KINNEY, 2017; KING, WOODROFFE, 2017) e “go-along” (KUSENBACH, 2003, 2012; CARPIANO, 2009) como possibilidade para acessar os sentidos atribuídos e a experiência dos sujeitos no que concerne às percepções juvenis acerca da escola pública de ensino médio e a importância que lhe conferem enquanto preparação para a vida futura. A descrição das concepções em seus aspectos positivos e negativos, da importância dos estudos, do significado da escola e a visão que os jovens possuem sobre a educação atual serão primordiais para entendermos os sentidos da escola em contextos socialmente contrastantes.

A caracterização da socialização juvenil no interior das escolas públicas e para além dos muros das escolas constitui um dos pontos cruciais na análise que compõe este capítulo, operacionalizando um dos principais objetivos desta pesquisa: investigar as experiências escolares dos jovens. Acresce, ainda, a abordagem quanto ao impacto das representações dos estudantes, considerando, por um lado, a escola que os jovens reivindicam e, por outro, as mobilizações estudantis em torno das demandas juvenis em geral.

Com base nas respostas do questionário e nos discursos obtidos durante as deambulações etnográficas, foi possível agregar as representações em quatro categorias: a) Concepções juvenis atribuídas à escola pública de ensino médio; b) Socialização e participação social nas experimentações escolares; c) Representações das juventudes estudantis que reivindicam uma escola pública de qualidade (a escola que os jovens querem) e d) Demandas juvenis: ressignificação dos contextos educativos para além dos muros das escolas.

Os elementos através da investigação qualitativa, como a análise das percepções juvenis registradas nas incursões etnográficas, trouxeram novas perspectivas para se discutir essa

adesão à escola, assim como para compreender outras dimensões da experiência escolar construída por esses jovens.

Para essa discussão, as considerações que seguem partem da análise dos sentidos produzidos nessas situações discursivas e ilustram posições significativas mediante a transcrição de falas registradas nas entrevistas individuais e, também, das percepções juvenis registradas nas deambulações etnográficas.

4.1 TEMPOS JUVENIS EM DISPUTA NO ESPAÇO URBANO

Desmascarar os olhares (des)atentos, seguidos de tramas tecidas e estruturadas pelos novos sujeitos jovens, entre os infindáveis aspectos que caracterizam a sua existência é conhecer as impressões juvenis acerca da constituição de si, os percursos escolares e sociais, a circulação e apropriação do espaço urbano na cidade de São Paulo.

Diante das percepções juvenis oriundas de práticas de existência reverberadas pelo protagonismo social, vozes marginalizadas, (re)existem e entram em cena, apropriadas por um discurso crítico/social, a fim de instaurar a visibilidade e o engajamento político juvenil nas disputadas arenas da cidade de São Paulo. *“Só de saber que eu posso lutar para uma escola que eu quero, que me ensine a pensa, e não a obedecer, isso me traz à luta”* (G.O., 17 anos, secundarista e ativista).

A percepção juvenil – orientada pelo protagonismo social (NOVAES, 2000; COSTA, 2000; ESCÁMEZ; GIL, 2003), pelo engajamento político (BRENNER, 2018) e até mesmo, por ensaios para a concretização do ativismo político juvenil (BRENNER, 2011) –, foi estimulada pelas intensas mobilizações após as manifestações de junho de 2013, pelo acirramento político das eleições presidenciais de 2014, o que gerou a ocupação de mais de 190 escolas por parte de estudantes contra o plano de “reorganização” da rede estadual paulista em 2015.

Assistia-se, então, a uma efervescência juvenil em meio a uma pluralidade de percepções que antes estavam ocultas no espaço público que conforma a sociedade brasileira. Jovens brasileiros emergem no cenário público, criando alterações e deslocamentos que permitiram a entrada na agenda pública de novas realidades, questões, sujeitos, coletivos, impactando a representação sobre juventude no imaginário social brasileiro. Com essas aquisições valiosas, tem-se o início de uma reflexão acerca dos percursos de vida nas sociedades contemporâneas, com ênfase voltada para a vida de jovens estudantes de ensino médio público brasileiro, por detrás dos muros da escola em suas particularidades nos lugares sociais.

4.1.1 Sentidos da escola em territórios marginalizados

Em um país marcado pelas desigualdades e com escassez de oferta de atendimento adequado para os jovens, os estudantes convivem com dificuldades para a melhoria nas condições de vida, com baixos indicadores de acesso e permanência escolar. Como destacado por Mannheim (1969), o grau de mudanças em uma sociedade interfere no significado atribuído aos jovens e no papel que a educação deverá desempenhar. Em um território marcado por grandes distâncias sociais, o conceito de juventude é entendido como uma fase de instabilidades que, associadas à exclusão e a outros problemas sociais típicos das grandes cidades, fazem com que o grupo jovem se encontre em uma situação específica de risco ou vulnerabilidade social (SPOSITO; CARRANO, 2003).

Nós tivemos uma vida um pouco mais privilegiada depois que minha mãe se casou e passou a morar com meu pai na região central. Até os meus sete anos, habitamos uma pensão localizada no bairro do Cambuci/São Paulo. Viéramos de uma família periférica, de Pernambuco. Não tínhamos uma vida digna. Por isso, uma pensão era, para nós, um privilégio, principalmente considerando a crise financeira pela qual passávamos. Aos meus sete anos, fui morar em Itapeverica, no Capão Redondo, zona sul de São Paulo, numa região periférica também; onde, inclusive, que já foi considerada um dos bairros mais perigosos do Estado de São Paulo. Quando eu morava no Centro, minha residência era uma casa de um cômodo, numa pensão, afinal o Cambuci sempre foi um lugar de pensões, casas antigas. Após a separação da minha mãe, a gente foi morar em Itapeverica, como disse. Uma das regiões perigosas. Atualmente, a nossa casa é de dois cômodos, que eu divido com meu irmão e com minha mãe, tranquilo, assim...As minhas condições de vida durante a infância foram bem difíceis, porque, apensar de termos 'privilégios', não poderíamos contar com nossa mãe durante a semana, apenas aos sábados e domingos. Mas nesses dias ela nos dava atenção e levava-nos para passear. Nunca tivemos brinquedos de boa qualidade. E sempre os ganhávamos da patroa da minha mãe, que é doméstica. Uma tia minha ajudava a diminuir o impacto de sua ausência, recebendo-nos em sua casa nos feriados prolongados e alguns finais de semana. É como uma segunda mãe para mim. Depois que saímos do Centro, fomos morar em Itapeverica e mudamos de casa aproximadamente quatro vezes. Por isso, também tive de mudar de escola em diversos momentos. Simultaneamente, para minha mãe, não foi possível acompanhar de perto minha vida escolar. Então, como acontece com toda criança, ela era convocada na escola, porém não havia meios de ela me ajudar continuamente. Após chegar precisava fazer comida e arrumar a casa, portanto, não tinha tempo para conseguir ver meus cadernos. Suas intervenções limitavam-se a broncas genéricas como "Ó, vocês, estão bagunçando na escola". Com relação às atividades escolares, as pessoas que me ajudaram realmente foram minha tia, já mencionada, e seu marido na época (G. O., 17 anos).

Sob a perspectiva das narrativas juvenis, percebeu-se que os sentidos atribuídos à escola na periferia paulistana estão atrelados a um conjunto de questões que se interligam ao cotidiano dos jovens: a busca por (re)significar os espaços de diálogo na escola, a mobilização e participação dos estudantes na composição das reivindicações sociais e as diversas formas de

apropriações do espaço urbano. Sob essa óptica também se percebe que a cidadania tem sido negada cotidianamente pela exclusão dos direitos sociais e políticos e humanos.

Meus pais nasceram na Bahia e, ainda jovens, vieram para São Paulo, onde se conheceram e eu nasci. O meio onde nasci e cresci, considero tranquilo e raramente conflituoso. Meu pai e avós são pessoas que têm tamanha importância em minha, pelo exemplo e lições de vida, conselhos e incentivos. O ensino médio foi essencial para meu crescimento pessoal, mesmo com o ensino sucateado. Foi o período em que houve um contato mais próximo de algumas matérias como (Sociologia e Filosofia) e obras literárias fundamentais para a minha formação crítica e para a superação da alienação. A estrutura da minha família consiste em pai, mãe e irmã, residimos na região da Zona Oeste da cidade de São Paulo desde o nosso nascimento. Meus familiares possuem uma grande influência em minha vida acadêmica, pois, sempre me apoiaram e incentivaram para eu dar continuidade aos estudos. Para a constituição do meu percurso existencial eu sempre procurei manter o forte vínculo com minha família e parentes, especialmente com minha irmã e primas, onde há troca mútua de experiências e conhecimentos. Assim como colegas e amigos que tive a oportunidade de conhecer no ensino médio e mantenho relações até os dias atuais e possuem grande relevância em minha vida. Sempre que possível nós visitamos exposições, bibliotecas, teatros, praças e centros culturais (Y. S., 17 anos).

Nesse contexto de acessos negados, constatou-se o quanto a desigualdade socioespacial atinge a escola pública na cidade de São Paulo e, conseqüentemente, tem contribuído para acentuar a desigualdade territorial do acesso, da permanência e da qualidade da educação pública no Brasil. Tal como constatou Sposito (2005), os jovens brasileiros viveram a expansão recente das oportunidades educacionais em um contexto de crise social.

Mesmo em territórios desiguais, com trajetórias cerceadas pelas condições excludentes, a luta por reconhecimento da existência e não de resistência ou subversão da ordem social (FERREIRA, 2010) tem sido um marco nas narrativas desiguais dos jovens. O ponto fulcral comum aos jovens no processo de escolarização é a reivindicação não apenas do direito à educação, mas de toda a infraestrutura e condições necessárias para que a cidadania plena possa ser realizada: “*Sem os estudos e o desenvolvimento intelectual, seríamos invisíveis pela sociedade*” (B. M. S., 16 anos).

Cabe aqui citar o relato de um entrevistado que considera a escola pública como algo positivo para a condição juvenil.

Na chegada da minha adolescência, houve uma reviravolta, porque eu comecei a me preocupar com questões políticas, depois que tive acesso às informações antes desconhecidas. Tal mudança se deveu às ocupações da escola. Além disso, consigo trabalhar às vezes de maneira informal e ganho algum dinheiro, mas, mesmo assim, minha vida é bastante atribulada. Já trabalhei numa lanchonete que era de uma tia minha. Já trabalhei na feira “Tijuana”, já fiz alguns outros “freelas”²³, mas nada

²³ Pessoa que executa serviços profissionais por conta própria e sem vínculos empregatícios.

muito pesado nem registrado formalmente. As ocupações que eu tive com dezesseis anos não são as mesmas que outras pessoas têm. Vejo pessoas de dezesseis anos trabalhando como peão de obra. Acho que isso é um problema, porque é possível ver quais pessoas conseguem ter acesso a algumas coisas. E por essa questão minha de ter acesso, fez com que não conseguisse alguns serviços. Preciso concluir a escolar para poder ingresso no ensino superior, por isso entrei no ensino médio. Cursá-lo é importante, sem ele o cidadão não vai para frente. Tendo momentos bons e ruins, meu percurso escolar está sendo traçado com sucesso, pois não tive repetências. Avalio meu ensino médio na rede estadual como algo de suma importância. Experimentei alguns projetos interessantes que possibilitaram um crescimento intelectual, cultural e social (G. O., 17 anos).

Percebe-se que os jovens reivindicam em suas ações no interior da escola a promoção da participação social e política e, conseqüentemente, o reconhecimento como sujeitos de direitos universais e singulares:

Sempre houve muito apoio e incentivo em relação a continuidade dos estudos por parte dos meus familiares. Cursei o Ensino Fundamental I na EMEF Daisy Amadio Fujywara. No Ensino Fundamental II, mudei para a E.E. Guiomar Rocha Rinaldi porque era mais perto da minha casa e o período mais favorável. O ingresso no ensino médio possui grande relevância, pois foi o período em que tive mais contato com as diversas visões do mundo, discussões sobre assuntos importantes para a cidadania, participação política e engajamentos culturais e sociais (Y. S., 17 anos).

A percepção de que a escola oferece boas condições para o reconhecimento dos jovens como sujeito de direitos reflete-se nos discursos, sob a possibilidade de emancipação social dos jovens:

Hoje tenho 18 anos e permaneço no ensino médio. Acredito que na época das ocupações estudantis e as nossas mobilizações pela cidade foi um momento bem revolucionário na minha vida, porque foram tempos de descobertas, nos quais pude ampliar minha visão para a realidade. Consegui enxergar melhor a sociedade, os fatos, e de que maneira eles podiam afetar a mim, ao próximo e minha família (G. S., 18 anos).

4.1.2 Contexto escolar: desenvolvimento da voz juvenil para os desafios da vida

Percebe-se que, além de valorizar a escola como espaço de sociabilidade, os jovens consideram o estudo importante para o futuro. É o que ilustram as falas transcritas a seguir: “Ser jovem é lutar pelo que se sonha. É muitas vezes ter que ultrapassar os desafios que a vida te coloca para conseguir o que tanto almeja” (G. L., 17 anos). “Estudar é importante. Considero uma das essências da vida para se desenvolver intelectualmente e preparar para a

vida adulta” (E. D. S., 18 anos). *“A escola não é só para adquirir conhecimentos. É, também, um lugar propício para nos preparar para enfrentar o mundo”* (J.C.S., 17 anos).

As experiências e os sentidos atribuídos à escola pelos jovens e a importância conferida à instituição enquanto preparação para a sua vida futura estão atreladas ao exercício da prática cidadã, levando em conta o processo da imersão social e da garantia do diálogo democrático no espaço público. Para os alunos, *“ser jovem estudante de escola pública é você estar disposto a ultrapassar desafios que muitas vezes te colocam”* (J. L. M., 17 anos).

Ao narrarem seus percursos de vida e as dimensões de suas experiências educacionais, compreende-se que as experimentações sociais, atreladas aos territórios desiguais, não interferem negativamente no processo da escolarização juvenil. Segundo um dos entrevistados: *“Precisamos resistir a todo o momento para ultrapassarmos as barreiras da desigualdade”* (J. C. A., 17 anos).

Isso se dá por meio da realidade vivenciada por jovens de camadas populares que compartilham uma subcidadania (SOUZA, 2006). Ponto determinante no processo de constituição das representações dos jovens, comum à quase generalidade dos entrevistados, é a resistência em seus territórios marginalizados. As entrevistas evidenciaram a valorização da escola para além de seus muros.

A vida é um eterno aprendizado. Passamos diversos anos de nossas vidas aprendendo desde a mais básica subtração até a mais sem sentido equação, muito se fala que é importante o estudo e como deve ser valorizado, mas, muitas vezes, não nos explicam o porquê. Muitos dizem que é de suma importância para o mercado de trabalho pelo menos o ensino médio, mas apenas ele na nossa sociedade atual é o mínimo. Além do quê, infelizmente, por sermos estudantes de escola pública já chegamos ao mercado de trabalho manchados pela progressão continuada que muitas vezes não passa o aluno por mérito, mas sim para as engrenagens do sistema atual de ensino continuarem operando, pois, cada aluno ali é um custo que querem que acabe o mais rápido possível. O estudo não só é importante como a busca constante do conhecimento é mais ainda, seja com cursos ou outros meios para complementar seu currículo pois por sermos pobres e estudantes de escola pública, nós sempre teremos que mostrar o dobro de serviço para sermos reconhecidos em nossos futuros cargos (K. L. S., 17 anos).

Essa valorização pode ser percebida em outros discursos, como nos exemplos que seguem: *“Estudar é importante para o nosso desenvolvimento intelectual”* (H. S. P., 16 anos). *“Extremamente importante”* (T. L., 16 anos). *“Com os estudos, teremos oportunidades que nossos familiares não puderam ter”* (S. S., 17 anos). *“Sem o desenvolvimento intelectual, não conseguimos nada na nossa vida”* (L. S., 16 anos). *“Estudar é realmente importante. Somente através dos estudos que poderei desenvolver meu intelecto”* (C. R. S., 16 anos). *“Na escola, desenvolvemos as habilidades do nosso intelecto”* (S. S., 16 anos).

Os discursos presentes nas entrevistas ambulantes mostram que os jovens projetam na escola expectativa de preparação para o futuro. As falas transcritas a seguir são exemplos disso: “*É de suma importância, porque através dos estudos conseguimos viver melhor, projetar nossos sonhos, decidir por boas carreiras profissionais e garantir um bom emprego no futuro*” (C. S. S, 16 anos). “*O estudo é essencial para que possamos nos desenvolver e garantir o nosso futuro*” (L. S. C., 17 anos). “*A escola é importante para termos um futuro melhor*” (J. C. S., 17 anos). “*A escola é importante, pois, além de adquirir um futuro melhor, enxergamos um mundo bem diferente*” (A. G. S., 17 anos).

O sonho de dar continuidade aos estudos através do ensino superior também foi manifestado por jovens que estavam concluindo o ensino médio: “*A escola é importante para que possamos aprender a cada dia coisas novas, ter um futuro melhor que nossos familiares e não desistir dos objetivos*” (A. G. S., 17 anos). “*A escola é importante, pois nos dá uma base para o ingresso nas universidades*” (M. A. S, 18 anos). “*A escola tem uma imensa importância na minha formação. Na maioria das vezes, as pessoas com maior conhecimento conseguem uma grande estabilidade na vida e conseguem ingressar nas melhores universidades*” (G. F., 17 anos). “*A escola é importante para garantir os conhecimentos necessários para preparação e ingresso nas universidades*” (Z. N. S., 17 anos).

Outro elemento evidente nos discursos dos jovens é a percepção de que estudar garante uma boa preparação para o mercado de trabalho. Por vezes, foi relatado que somente na escola encontram condições para uma prévia experiência com a emancipação social: “*Estudar é importante. Através do estudo, conseguimos ingressar em um bom emprego e realizar nossos sonhos*” (L. O. S., 17 anos). “*Estudar é importante para conseguirmos um bom emprego, pois sem estudo não conseguimos chegar a lugar nenhum. A escola nos possibilita bons ensinamentos para o futuro e isso garante os nossos sonhos*” (A. G., 16 anos). “*Estudar é importante. É garantia de um emprego melhor*” (L. O., 17 anos). “*É o único meio que oferta uma preparação para o mercado de trabalho*” (M. T., 17 anos). “*Através dos estudos que se formam ótimos profissionais*” (F. O., 18 anos). “*A escola é muito importante para preparar o ingresso no mercado de trabalho*” (A. G., 18 anos). “*A escola é uma importante instituição que auxilia no desenvolvimento e preparação para o mercado de trabalho*” (S. S. T., 17 anos).

Desde meados da década de 1990, o Brasil experimentou a crescente expansão do acesso à educação fundamental, média e superior, acompanhada por um conjunto de políticas públicas e programas sociais de incentivo à ampliação de vagas e acesso nos diferentes níveis do sistema

educacional e à manutenção das crianças e jovens no processo de escolarização (KRAWCZUK, 2011).

Na concepção de D’avila (2011, p. 350):

A complexidade e a dificuldade de acesso são características da educação superior no Brasil, notadamente no que se refere às instituições públicas, nas quais a oferta de vagas, mesmo tendo aumentado significativamente nos últimos anos, situa-se ainda muito aquém de atender às reais demandas da maioria da população jovem.

Como se vê, apesar das dificuldades vividas em relação à experiência escolar, a educação permanece como um valor de extrema importância para boa parte dos jovens pobres. Compreender as experiências escolares dos jovens pobres moradores nas periferias da cidade de São Paulo é considerar que a escola é um lugar de afirmação da cidadania. Muitos estudantes têm consciência das dificuldades enfrentadas: *“Ser jovem e estudante de escola pública é ter que passar por desafios e ter que lutar por aquilo que você almeja futuramente”* (G. L., 17 anos).

As experimentações dos jovens no interior das escolas, frente a todas as implicações sociais, ainda são vistas como algo relativo à mobilidade social e, até mesmo, como uma integração social, um espaço de sociabilidade, com diferentes graus de aproximação ou distanciamento do universo escolar. Os jovens de camadas populares que participaram das entrevistas contestam seus lugares de fala para a garantia do pertencimento e valorização social. Os jovens posicionam-se.

4.1.3 A escola garante um lugar de destaque na concretização de uma participação cidadã juvenil?

“Não há de existir uma cidadania sem educação pública, gratuita, universal e de qualidade para todos” (G.O., 17 anos).

A abordagem qualitativa das entrevistas proporciona uma análise de conteúdo sobre a garantia do exercício da cidadania dos jovens estudantes. Como os dados quantitativos e qualitativos se complementam, procurou-se, sempre que possível, cruzar conclusões interpretativas das respostas provenientes do questionário e das entrevistas.

Um primeiro ponto a ser investigado era a caracterização social dos jovens estudantes de escolas públicas: que regularidades são possíveis vislumbrar quanto aos contextos socioeconômicos desiguais que inviabilizam a condição cidadã dos entrevistados?

Mas o que é ser cidadão?

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 9).

Durante as entrevistas itinerantes (KUSENBACH, 2003; KINNEY, 2017) no espaço urbano, nos diversos contextos marginalizados, foi possível observar a luta por uma participação cidadã juvenil em territórios em que os estudantes eram destituídos de direitos sociais, civil, políticos e humanos. Destacaram-se os discursos que buscavam alargar o conceito de cidadania dentro dos moldes contestatórios da participação no ideário da democracia representativa para criar condições de concretização de uma agenda cidadã nos mais diversos territórios marginalizados que os jovens habitam.

As diversas formas de resistências impulsionam debates sobre os limites para a ação e participação dos jovens nos diversos espaços de socialização:

Atualmente, começo a ver que a escolaridade tem uma função importantíssima para os jovens, mas só quando nos encontramos também em um espaço privilegiado, onde nossas vozes e percepções são valorizadas, onde investimentos sejam direcionados para o desenvolvimento das habilidades dos jovens (G. O., 17 anos).

Dentre muitas formas de resistências, destacam-se o diálogo e as mobilização social e política dos diversos agrupamentos juvenis que compõem as sociabilidades no espaço público. Para Botelho e Schwarcz (2012), o conceito de cidadania, ainda relevante na contemporaneidade, é uma temática que não se ancora nos princípios da justiça social e garantia de direitos:

Apesar de o conceito de cidadania ser central na agenda intelectual e política das sociedades contemporâneas, e de cruzar a cada dia novas fronteiras, ganhando mais espaço nas democracias representativas, não existe uma definição consensual ou mesmo análises definitivas de sua história (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 8).

Uma vez que é essencial refletir acerca de cidadania como uma categoria em constante transformação, torna-se necessário revisitar o conceito nos microcontextos sociais em que ele se produz. O resgate do ideal de cidadania está atrelado ao reconhecimento da diferença (BENHABID, 1996), pois a cidadania que defende a autonomia implica no reconhecimento da afirmação de uma identidade, de uma vontade própria, de um poder de decisão (FRANCK, 1999).

Nesse sentido, observamos aproximações que nos permitem nortear o conceito de cidadania na sociedade contemporânea como uma identidade social politizada (REIS, 1988). A noção de cidadania passa a englobar modos diferenciados de identificação intersubjetiva entre pessoas e entre agrupamentos sociais. O mesmo vale para o reconhecimento social, os sentimentos de pertencimento engendrados coletivamente em diversas mobilizações, as disposições para o engajamento social, gerando, no cotidiano de cada um, aproximações, embates e negociações tanto no âmbito prático, quanto no simbólico.

Paralelamente, discute-se também a luta pela cidadania em territórios marginalizados, questão que envolve a constituição das trajetórias sociais dos jovens estudantes e que tende a deixar mais denso o processo de inclusão de novos atores sociais no âmbito da garantia dos direitos básicos.

Para a efetivação das mudanças necessárias e o exercício democrático das práticas cidadãs, os jovens buscam formas de mobilização social para potencializar o diálogo participativo na busca pela efetividade da cidadania: “*A escola contribui com a minha formação cidadã*” (L. F., 18 anos). Por outro lado, afirmam que é necessário compreender o conceito de cidadania atrelado à ideia de reconhecimento social e aos modos de garantir o pertencimento aos espaços de diálogo e visibilidade social. Assim, compreende-se a cidadania como uma prática social.

Pode-se perceber que entre os registros etnográficos, a luta pelo reconhecimento social passa pela dimensão das políticas identitárias intrínsecas à condição cidadã, potencializadas por meio das mobilizações e experimentações juvenis no espaço urbano.

Figura 14 - Ato dos estudantes em São Paulo



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor. Praça da República, São Paulo, 25 de agosto de 2018.

Destaca-se, também, a importância da escola para a constituição da cidadania através de oportunidades de exercício democrático, relatadas pelos jovens:

A escola é importante. O conhecimento nunca é demais, além de ser uma das principais coisas que movem o mundo, graças a ele nós evoluímos como pessoas, aprendemos sobre o desconhecido e moldamos a sociedade constantemente. Além de ser extremamente importante para conquistar seus objetivos (L. S. M., 16 anos).

Concordamos com Arroyo (2001), quando afirma que a cidadania não se forma apenas com conteúdo, mas entendemos que o conhecimento é uma condição essencial, sem a qual não é possível, na sociedade moderna, o exercício da cidadania, entendida como a práxis da emancipação e do exercício do poder no grupo social de pertença. De acordo com um dos estudantes entrevistados: “*O conhecimento emancipa o cidadão*” (E. V. S. 18 anos). Quanto mais sólido e radicado nos fundamentos científicos for o conhecimento, melhor e mais geradora de autonomia será a educação. Para os estudantes, “*a escola é importante para desenvolvermos uma visão ampla, adquirirmos conhecimentos e inserir na sociedade como um cidadão de bem*” (J. G. S., 17 anos).

Paulo Freire (1996; 2000) assume a natureza política do processo educativo e afirma que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas. O autor considera que o ser humano, mais do que um ser no mundo, se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros.

Severino (2004) também discute a importância da prática educativa na formação da cidadania. Para o autor, a prática educativa em sua condição de prática cultural serve-se de recursos simbólicos que são constituídos pelo próprio exercício da subjetividade, em seu sentido mais abrangente, sob duas modalidades mais destacadas: a produção de conceitos e a vivência de valores. Além disso, desenvolve a ideia de que é pela mediação de sua consciência subjetiva que o homem pode internacionalizar sua prática, pois essa consciência é capaz de elaborar sentidos e de sensibilizar a valores. Todas as experiências humanas, situações vividas e relações que se estabelecem são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa.

O autor ainda defende que a educação pode contribuir com a transformação da sociedade quando, além de investir no domínio do saber teórico, garante a mediação da percepção das relações situacionais, possibilitando aos educandos a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só com esses fatores poderão se dar conta também do significado de

suas atividades técnicas e culturais. Portanto, a educação só se compreende e se legitima se for efetivo investimento em busca de condições adequadas do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica.

A educação tem como finalidade a instauração e a consolidação da condição de cidadania, pensada como qualidade específica da existência concreta dos homens (SEVERINO, 2004). Por fim, a cidadania se consolida com a conscientização crítica do educando, tendo como referência a formação de conceitos e de valores. A escola, assim como outras instâncias da sociedade, tem um papel fundamental no processo de formação de cidadãos conscientes, possibilitando o exercício da cidadania. Esse exercício está relacionado com o nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem de seus direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade dispõe para efetivar esses direitos. Entretanto, consideramos que, além da conscientização, o educando precisa vivenciar situações que impliquem escolha e decisão para que não seja uma presença neutra na história.

A instituição escolar, particularmente a de ensino médio, sempre esteve associada à perspectiva de um futuro profissional, que hoje se encontra incerto e obscuro. A escola deve ser afirmada por um ensino marcadamente histórico e renovador que se define pelo e para o jovem a quem se destina e que ‘reinventa’ e ‘recria’ os “instrumentos da ciência e da cultura ao reconhecê-los como histórica e politicamente criados pelos homens” (NOSELLA, 2016, p. 21).

Frente às profundas transformações no mundo do trabalho, dos valores e das formas de socialização pelas quais passam a nossa sociedade, não podemos perder de vista que a escola de ensino médio representa um espaço de formação que, lidando de forma criativa com o presente, deve oferecer aos jovens a possibilidade de sonhar e lutar por um futuro melhor.

4.1.4 A escola potencializa a valorização e a promoção da participação social e política dos jovens estudantes

Quando entrei no ensino médio, foi logo no início das ocupações das escolas em 2016, eu não me encontrava dentro do espaço escolar e não existia nada que garantisse a participação juvenil e engajamentos nas propostas escolares. Inclusive, eu fui retido dois anos no 1º ano do ensino médio. Depois dessa reviravolta toda, consegui ressignificar meus estudos, minha participação nas atividades e acontecimentos no cotidiano escolar. Somente agora começo a ver que a escolaridade tem uma função, mas só quando nos encontramos também num espaço privilegiado, onde existe investimentos. Porque, a meu ver, para muitos jovens, o ensino médio da rede estadual não tinha nenhum significado. Eu mesmo não via sentido em estar naquele espaço. Por sinal, eu preferia me retirar da escola para poder ganhar dinheiro. Outro problema do ensino médio, na rede estadual, é que eu não falava com muitas pessoas.

No ensino médio, na verdade, não tenho muitos amigos, porém, a amizade ajuda muito, porque, querendo ou não, a escola com amigos se torna um espaço interessante. As atividades em conjunto, desde a comunicação via internet até nossas saídas, me ajudaram bastante. Tudo foi também uma forma de percurso para minha existência. E, depois das ocupações das escolas, me encontrei com várias pessoas que são estudantes secundaristas e ex-estudantes, em episódios marcantes, inclusive brigas entre manifestantes e abordagens de policiais (G. O., 17 anos).

O ensino médio é uma etapa de formação não apenas intelectual/cognitiva, mas também de construção de identidades, de aproximação de grupos distintos e de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante diversos. Nesse contexto, ultrapassar os muros das escolas para potencializar suas vozes marginalizadas em seus contextos desiguais tem sido uma prática recorrente entre os jovens. Temos um exemplo disso nos movimentos dos secundaristas em torno dos modos de apropriação do espaço público e das intensas mobilizações e protestos, reivindicando uma escola que atenda às expectativas juvenis.

Os discursos dos jovens mostram que a escola ocupa um lugar preponderante em suas trajetórias de vida: “*O desenvolvimento intelectual que a escola oferece é a base da vida de uma pessoa*” (S. M. S., 16 anos). “*A escola é fundamental para o desenvolvimento da mente humana*” (A. B., 16 anos). “*A escola é um lugar privilegiado para a obtenção do conhecimento*” (W. C., 16 anos). “*O desenvolvimento intelectual é realmente importante para termos uma base do que somos e do podemos fazer para mudar a sociedade*” (M. S. T, 18 anos).

As mudanças nas relações sociais e nas atitudes em relação a si mesmos parecem ter constituído um repertório importante nesse percurso de vida, traduzido pela busca de autonomia e responsabilidade. Acrescenta-se que a promoção da autonomia é um ideal bastante recorrente nos discursos dos jovens. Outro elemento relevante refere-se ao fato de que os estudantes se percebem como atores que ocupam um lugar no território escolar e social. É aí que se encontra a ideia de engajamento, produzida pela aprendizagem dialógica (FREIRE, 2002) e pela ação. Assim, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da participação social e constituição política via participação nos grupos, grêmios, eventos etc. Com ela, os jovens passam a ter consciência da condição social e utilizam a educação para buscar condições de emancipação intelectual e social.

Além de um espaço de produção de saberes, a escola configura um lugar de pertencimento, isto é, um fator de “proteção e proximidade” (CASTEL, 1999, p. 535), em um contexto adverso de pobreza e risco social.

4.2 SOCIALIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS EXPERIMENTAÇÕES ESCOLARES

4.2.1 Produção de novos sentidos e ressignificações da escola

Quando se pensa na relação entre juventude e escola, é importante contemplar a “heterogeneidade de situações e experiências que marcam a condição juvenil na contemporaneidade” (SPOSITO, 2000, p. 79). É preciso encarar a juventude na contemporaneidade problematizada como uma noção que engloba múltiplos sentidos e revela um conjunto de posições políticas, ideológicas e estéticas (BENNETT, 2007).

Desenvolvida em uma etapa em que a escola assume destaque (FORNÃS, 1995), a juventude situa-se entre um tempo de descoberta dos prazeres e de práticas de lazer e sociabilidade únicas a essa fase (GALLAND, 1991), marcada atualmente por situações de precariedade e dificuldade de acesso ao emprego (RENÉ, 1990). A juventude é marcada pela instabilidade (HODKINSON, 2007), diversos “problemas sociais” (PAIS, 1990) e pela conturbada afirmação identitária e adaptação a contextos sociais voláteis (BENDIT, 2011).

Esta pesquisa busca a compreensão do jovem como sujeito social (DAYRELL, 2003), considerando que ele se constrói ativamente nas relações com os outros, conforme elementos disponíveis em sua realidade e seu cotidiano. A escola que ora se reinventa, sem dúvida, pode se converter em espaço privilegiado para essa construção, ao enriquecer a concepção de estudante jovem como sujeito que tem um papel ativo no seu processo de escolarização, capaz de participar e atuar nos diversos espaços escolares e urbanos.

No ensino médio, a escola, geradora de questionamentos, pensamentos, sentimentos e ações, busca ajudar o sujeito a chegar a essas questões e encontrar suas próprias respostas:

Como jovem estudante de escola pública na periferia da cidade de São Paulo, após 2015, passei a enxergar a escola de uma outra maneira. Uma das meninas da sala até brinca comigo porque acham que eu problematizo demais. E é verdade: comecei a ver a escola como um lugar onde tenho espaço e preciso ter participação, enquanto ação política. Ser aluno não é só ir lá estudar e ir para casa” (G. O., 17 anos).

São múltiplos os sentidos e significados que os jovens atribuem às experimentações no interior das escolas públicas. Nos depoimentos, a escola era frequentemente vista como local de suma importância, atrelada à educação como um fator de mobilidade social, garantia de circulação pela cidade e inserção em atividades nos equipamentos culturais.

Ao ensino médio é conferida a responsabilidade da consolidação da educação básica, o que permite intuir que, ao final desse nível de ensino, o jovem estudante deve estar pronto para o exercício da cidadania. E o que pensa um dos estudantes entrevistados: “*A escola é um lugar de diálogo, acolhimento e oportunidades para o futuro. Nesse espaço escolar, participo ativamente do meu processo de construção de novos conhecimentos que ultrapassam os muros da escola*” (B. S. S., 18 anos).

A escola de ensino médio tem um papel fundamental na formação da cidadania, não só por meio do conhecimento científico, cultural e tecnológico que ela proporciona, mas também pela possibilidade de levar os jovens à experiência do exercício democrático. Com a participação nos processos decisórios, o jovem potencializa cada vez sua voz e assume um papel relevante na responsabilidade social, tornando-se verdadeiramente um sujeito no processo educativo.

Figura 15 - Primeira aula pública no cursinho livre Cláudia Silva Ferreira



Fonte: Arquivo fotográfico elaborado pelo autor. Aula inaugural do cursinho Livre Cláudia Silva Ferreira (2018).

“A escola que estou matriculado é decadente. Durante todo o ensino médio, vivenciei experiências de exclusão social e cultural no interior da escola. A grande maioria dos jovens estudantes na escola pública onde estudo são de comunidades periféricas, residentes no Jardim João XXIII, Vila Leopoldina e Osasco. A culpa por toda essa exclusão no interior da escola é do Estado brasileiro que, além de ser racista, faz de tudo para sucatear a educação básica pública. Desde as mobilizações dos estudantes secundaristas de São Paulo, no ano de 2016, a minha participação na escola passa a ter um novo sentido. A cada sinal de troca de aula dos professores é uma nova página na história da minha revolução como estudante. Precisamos revirar a escola, destruir os muros, reescrever as propostas curriculares impostas diariamente e contextualizar o conhecimento a nossa condição social (D. D., 17 anos).

A participação a qual nos referimos é aquela que implica em representação e intervenção política, centrada no processo de decisões e não uma mera colaboração, coesão e integração, que pacificam conflitos, no reforço do controle interno e do consenso.

Entendemos que um projeto escolar comprometido com a formação da cidadania deve proporcionar vivências de participação dos alunos – entendidas como intervenção constante nas definições e decisões políticas públicas – sendo necessário que os sistemas de ensino e, em especial, as escolas que atuam no ensino médio, consolidem práticas e relações de gestão democrática.

Penso que a escola não é a base de um futuro, mas o lugar do primeiro convívio em sociedade, de nossos primeiros pensamentos, das primeiras coisas que pensamos. E ali é onde se aprende. Na época das ocupações eu aprendi a viver como ser humano. Além de uma estudante, eu me vi como uma pessoa que está numa sociedade na qual temos várias frustrações, e na qual às vezes vivemos numa rotina que talvez não seja uma rotina que queremos seguir. Talvez trabalhemos em função de um Estado que não sabe de nossa existência. E, na primeira oportunidade que ele tem, ele pisa em nós e destitui nossos sonhos. Quanto menos nós formos e mais ele ser, melhor (G. S., 18 anos).

É predominante a reivindicação do ideário dialógico (FREIRE, 1980), respeitoso e empático para garantir de fato o espaço escolar democrático. Essa interpretação da realidade fica ilustrada na fala dos jovens: *“Na escola, temos a oportunidade de dialogar com os diferentes grupos sociais. Um lugar de aprendizado. Não só com matérias escolares, mas também com lições de vida atribuídas pelos transformadores diálogos”* (F. F. C., 17 anos). *“A escola possibilita o aperfeiçoamento e convívio com pessoas de diferentes culturas, pensamentos e comportamentos em situações sociais bem distintas”* (I. S. A., 17 anos).

Os jovens reivindicam nos espaços “institucionalizados” e “fomentados” pela escola a representação e a necessária participação dos estudantes nas tomadas de decisões.

4.2.2.1 Participação juvenil nos grêmios estudantis

O grêmio estudantil é uma entidade autônoma, representativa dos estudantes, instituída em lei federal nº 7.398/85, promulgada em outubro de 1985, denominada Lei do Grêmio Livre (MOURA, 2005), que faculta a sua criação, podendo constituir-se em um canal legítimo de exercício de cidadania e participação nas decisões democráticas da escola. A importância do grêmio fica evidente na fala de alguns alunos, como é o caso a seguir: *“A escola é um laboratório. Um espaço destinado ao desenvolvimento social e intelectual. A participação em projetos escolares e no grêmio colabora com a nossa formação política e contribui para a construção da identidade”* (A. M. B., 17 anos).

Pensar em instituições de espaços democráticos, como é o grêmio estudantil, nos quais os jovens podem viver mais amplamente a juventude, implica no reconhecimento de que eles

são capazes de agir e de tomar decisões responsáveis, sendo necessário um profundo reexame das relações entre adultos e jovens, para além do controle e subordinação ou da omissão e ausência.

As associações de estudantes, no caso os grêmios estudantis, constituem-se em instâncias de direitos e de poder. Entretanto, de acordo com os discursos dos jovens, tais associações não se afirmam, na prática, como instrumentos de objetivos e de interesses dos alunos. Parece que elas existem para além da ação, para corresponder às expectativas sociais e ao atendimento legal de sua existência, respondendo apenas formalmente ao apelo democrático e participativo de tipo formal.

Para Lima (1988), as associações dos estudantes possuem forte dependência hierárquica dentro das escolas, de modo que a capacidade de iniciativa e de mobilização dos estudantes é diminuída e quase sempre vigiada.

O grêmio estudantil é o espaço coletivo de discussões, onde os estudantes podem expor suas opiniões a respeito da comunidade escolar, suas necessidades e desejos, tanto com relação a questões administrativas como pedagógicas, participando ativamente na construção do processo educacional (AGUIAR; GRACIO, 2002).

Pelo fato de eu participar do Grêmio Estudantil na Escola Estadual João XXIII, eu passo a perceber o quanto o abismo é profundo entre as decisões que a equipe gestora toma e a nossa invisível participação. A intenção foi durante os dois anos participando ativamente do Grêmio reivindicar no mínimo um lugar de fala. Eu queria ver aquela escola funcionando de um modo mais atraente para nós estudantes. Debatendo questões da atualidade, propondo espaços para as culturas marginalizadas dos manos que fazem Rap, Funk, Grafite e até mesmo o Pixo (D. D., 17 anos).

Diante dos relatos expostos pelos jovens estudantes, pode-se afirmar que esses espaços até realizam atividades na unidade escolar, mas quando se trata da resolução de problemas ligados à gestão da escola, os estudantes ficam à margem das discussões.

Ser jovem estudante de escola pública em São Paulo, é você saber que na teoria deveria ser algo bom por estarem dando o ensino a pessoas que não podem pagar por um estudo de qualidade. Para que no futuro tenhamos boas oportunidades no mercado de trabalho. Mas na prática, não é muito bom, pois, faltam professores, verbas para melhorar a infraestrutura da escola, assim, quem sabe teremos um ensino de qualidade. É necessário o aluno se dedicar e dar a volta por cima, independentemente da condição da escola e a péssima relação que mantemos com a direção. Não estão nem aí pra nós, parça. Somente a galera do Grêmio que insiste diariamente para criar algumas atividades diferenciadas nos intervalos. É uma sementinha que infelizmente não irá germinar nesse território. Precisamos acreditar na nossa capacidade de mudança. Dialogar com os professores e propor projetos mais próximos das nossas necessidades sociais e culturais já foi um ganho da hora! Mas ainda temos muito o que fazer na e pela nossa escola (A. S., 19 anos).

O grêmio estudantil ainda é reivindicado pelos jovens estudantes que buscam uma efetiva participação nas discussões e pautas referentes às tomadas de decisões no interior das escolas. Apenas uma pequena parcela dos jovens entrevistados trouxe em suas narrativas a importância atribuída à participação nos eventos que ocorrem no interior das escolas. Esses espaços são significativos para a potencialização da participação, mesmo que primária, gerando experimentações democráticas durante o processo de criação, desenvolvimento e finalização dos projetos voltados a feiras culturais e atividades realizadas durante a *Semana da Consciência Negra*. De acordo com um dos estudantes: *“O racismo na escola ainda é um tabu, porém, muitos registros de bullying dentro e fora da unidade escolar por conta de traços étnicos, que ocasionam posicionamentos etnocêntricos, xenofóbicos e discriminatórios”* (D.D., 17 anos).

Essa ideia é retomada em outro discurso:

“Navio negreiro” relata a situação extrema dos africanos que, em navios, saíam de suas terras em direção à América para serem propriedades de senhores e trabalharem sob regime de escravidão. Ler o livro e discutir com os colegas em rodas de conversa foi uma experiência única, ficamos muito felizes (G. V., 18 anos).

4.2.1.2 A participação estudantil como representante de classe

“A escola é um espaço oportuno para expor os fatos e absorver conhecimentos” (G. C. S., 16 anos).

Um outro ponto que merece a nossa atenção, refere-se à participação dos estudantes como representantes de classe. De acordo com os jovens essa participação conferia-lhes condições básicas para experimentar um envolvimento introdutório na gestão dos conflitos, implicações decorrentes do processo de escolarização dos jovens nas respectivas séries em que estavam inseridos.

Em muitos dos discursos, os estudantes apresentavam suas percepções, que eram elencadas nas reuniões do conselho de classe para dinamizar o processo de diálogo com os professores e gestores da unidade escolar. De acordo com os regimentos escolares, representantes de classe, escolhidos no início do ano por seus pares, deveriam participar do conselho de classe (colegiado responsável pelo acompanhamento e avaliação do processo do ensino e aprendizagem, composto pelos professores e por alunos de cada classe) e do conselho de representantes de classe (instância intermediária e deliberativa do grêmio). Pelos motivos expostos e pelo fato de que o aluno representante de classe normalmente ocupa outras funções atribuídas no regimento escolar ou na proposta pedagógica da escola, consideramos que ele

pudesse fornecer informações valiosas para o estudo da formação política e exercício da cidadania.

4.3 REPRESENTAÇÕES DAS JUVENTUDES ESTUDANTIS QUE REIVINDICAM UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

“Trabalhador, preste atenção. A nossa luta é pela educação” (Diário de campo, agosto de 2018).

Ainda que possa também ser enquadrado no enfoque reflexivo do estudo, o sentido da escola para os jovens entrevistados ganha uma nova roupagem com a efervescência das mobilizações juvenis para além dos muros das escolas. Parece-nos merecer atenção específica, ainda mais, quando refletimos sobre os jovens estudantes que buscam reverberar suas ideias, noções, enfrentamentos, mobilizações de ideias e expressividades em seus percursos de vida no espaço urbano.

Figura 16 - Terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018



Fonte: Arquivo fotográfico elaborado pelo autor. Avenida Paulista, mobilização estudantil secundarista (2018).

Em primeiro lugar, identificamos um forte envolvimento dos estudantes face ao reconhecimento social (FRASER, HONNETH 2003). Observamos situações de envolvimento deliberado e de dedicação aos problemas desenvolvidos pelos próprios jovens, reconhecendo também a capacidade de questionar e de levantar questões criadas por situações do cotidiano escolar e social.

Além disso, os estudantes demonstraram ardor por reivindicações no que se refere à representatividade nos contextos urbanos, manifestando disposição reflexiva (LAHIRE, 2002;

2005): “A escola é o local onde expandimos nossos conhecimentos, descobrimos quem de fato somos e quem queremos ser. É o meio para alcançarmos nossos objetivos e garantirmos um futuro melhor” (H. S. P., 17 anos).

É lindo de ver como a luta pelo ensino de qualidade tem se efetivado historicamente. Ela surgiu antes de 2015, mas, nesse ano, minha geração lhe deu continuidade com a mensagem: Estamos aqui defendemos uma educação de qualidade. Não queremos nenhuma escola fechada. Em 2016, lutamos pela “Reorganização das Escolas Públicas” e, em 2017, pelo “Passe livre”. Manifestamos o direito à merenda, porque se não temos comida, ficamos com fome dentro da escola, e, se não temos direito ao passe livre, não conseguimos ter acesso à escola. Creio que todas as mobilizações que fizemos mobilizaram muitos jovens, adultos e idosos, atingindo os resultados almejados. O ataque à educação pública vem crescendo absurdamente. Então, nos cabe mobilizarmos nossas ideias e barrar toda e qualquer reforma que propague cada vez mais as desigualdades sociais e a exclusão da escola (G. S., 18 anos).

Um dos exemplos expressivos da análise das mobilizações juvenis relaciona-se ao processo de emancipação social mencionado pelos jovens entrevistados. Em relação ao conceito de emancipação social, acrescenta-se a perspectiva de Boaventura dos Santos (2007, p. 62):

Necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre respeito da igualdade e o princípio de reconhecimento da diferença. Na modernidade ocidental, seja nas teorias funcionalistas conservadoras seja nas teorias críticas, até agora não tratamos isso de maneira mais adequada, porque – sobretudo na teoria crítica – toda a energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento das diferenças. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta por reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais.

Nas palavras de Fraser (2006, p. 231), “o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política”. No entanto, urge a necessidade de uma contínua reflexão no que concerne à luta a favor da igualdade na busca por evidenciar a reivindicação pelo reconhecimento da diferença.

Figura 17 – Estudante protestando no terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018



Fonte: Arquivo fotográfico elaborado pelo autor (2018). Jogral e organização para dar início a caminhada na Avenida Paulista, São Paulo.

Aproveita-se para trazer à discussão os modos de engajamentos que culminaram nas mais diversas maneiras de expressar as demandas juvenis, ou seja, as mobilizações na constituição e participação dos coletivos dos grupos de interesse, a oficialização de um cursinho popular²⁴, assim como as assembleias e atos ocorridos na cidade de São Paulo no ano de 2018²⁵, em busca do direito por uma educação de qualidade.

Figura 18 - Alunos exibem faixa no terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018



Fonte: Arquivo fotográfico elaborado pelo autor. Pré-mobilização estudantil. (2018).

Com relação à percepção dos jovens entrevistados sobre as experiências educativas, além dos muros das escolas, foi ensejada uma reflexão a respeito do reconhecimento da diversidade dos percursos possíveis e do significado processual dessas experiências.

A escola é um ambiente de amplo reconhecimento social. Aprendemos a desenvolver tanto psicologicamente quanto intelectualmente. Somos levados a questionar a vida, a conviver em uma sociedade desigual e nos dá embasamento para fazermos escolhas certas para o bem de nosso futuro (A. S. S., 17 anos).

²⁴ Cursinho Livre Cláudia Silva Ferreira criado pelos jovens secundaristas do Jardim João XXIII, localizado na região oeste da cidade de São Paulo.

²⁵ Mais de dois mil estudantes vindos de diversas regiões da cidade de São Paulo agitaram a região da Avenida Paulista com uma enorme manifestação, na manhã de 16 de agosto de 2018. O ato concentrou-se no vão do Museu de Arte de São Paulo (MASP), às nove horas da manhã e depois os manifestantes marcharam até a Assembleia Legislativa do Estado, em frente ao Comandado II Exército. Os estudantes lançaram consignas como: “Um, dois, três, quatro, cinco, mil. Ou para a reforma ou paramos o Brasil!” e “Que contradição! Tem dinheiro para PM (Polícia Militar), mas não tem para educação!” e foram saudados por motoristas e outros trabalhadores, que chegaram a aplaudir a marcha. O ato contou com a intervenção de movimentos populares, como o Movimento Estudantil Popular Revolucionário (MEPR) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), além de coletivos. Os jovens protestavam contra os ataques desferidos pelo velho Estado reacionário aos direitos da juventude à educação, especialmente contra a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que operacionalizam a retirada de investimentos públicos nessa área, resultando no enquadramento curricular e eliminação de disciplinas.

Em vista da debilidade de pertencimento a uma comunidade de valores e sentimentos característicos da cultura contemporânea, percebeu-se nas entrevistas o reconhecimento da importância dos estudos como correspondência à valorização do desempenho intelectual potencializado, inicialmente, no processo de escolarização. É o que refletem as falas a seguir: “A escola é um lugar que garante o reconhecimento social. Possibilita o desenvolvimento juvenil independente da condição socioeconômica, gênero e idade” (G. N. S., 17 anos). “A escola é o lugar que agrega o conhecimento e aprendizagens que nos ajudará futuramente” (I. X. O., 16 anos). “A escola é fundamental para produzirmos conhecimentos. E é também um meio importante de socialização. Além de gerar uma formação que precisamos saber como cidadãos, a escola na maioria das vezes é também o único lugar onde os jovens podem interagir uns com os outros” (R. S. S., 17 anos). “A escola é o lugar onde consigo adquirir conhecimentos, respeito pelas diferenças para com o próximo, além de ser um meio de socialização” (G. L. S., 17 anos). “A escola é lugar onde consigo aprender novos conhecimentos para lidar com os jovens de diversas culturas presentes na quebrada” (B. R. S., 18 anos). “A escola é onde adquirimos conhecimentos, aprendemos a interagir com as diferentes culturas e a criar laços que irão contribuir com a construção da nossa identidade” (G. I., 17 anos).

É importante salientar que a representação dos jovens nos processos de integração nos mais diferentes espaços de socialização foi relatada como garantia de reconhecimento na participação social. Alguns discursos apontam para o reconhecimento e a visibilidade: “A escola é o único lugar que tenho condições de ser visivelmente reconhecida como pessoa na sociedade” (L. S. S., 17 anos).

Outro elemento que se destacou em todos os depoimentos é a visão da escola como um espaço privilegiado para que a juventude vivencie e experimente processos de participação na esfera pública: “A escola pública é um universo de possibilidades. Permite que nós estudantes, através das atividades propostas, sejamos reconhecidos como pessoas, sujeitos sociais que podem contribuir com o dia a dia da escola” (R. A. T., 16 anos). E ainda:

Em 2015, aconteceram as ocupações dos secundaristas das escolas. Primeiro vieram as reorganizações, quando várias pessoas da minha sala foram mandadas para outra escola e fomos obrigados a estudar num horário que era indesejado. Também houve superlotação das salas. A qualidade do ensino já não era muito boa, porque os alunos perdiam cada vez mais o anseio de estudar por falta de incentivo (familiares) não só dentro da escola, mas também ao redor. Quem estuda na periferia muitas vezes não tem a mãe presente, e, por isso, não recebe apoio familiar para se dedicar. De uma certa maneira, o movimento secundarista se tornou uma família, porque podíamos nos escutar e nos enxergar. Apesar de nossas diferenças, estávamos lutando pela mesma causa (G.S., 18 anos).

A escola é um importante espaço articulador para outros lugares sociais, que compõem o exercício da cidadania, o reconhecimento social e a diversidade cultural. Apesar de seus limites, ela conta com uma legitimidade significativa, pois os jovens a consideram referência importante em suas vidas: “A escola significa uma segunda casa. Um lugar em que me sinto representado entre os diferentes grupos. Na escola, tenho a oportunidade de encontrar meios para a minha preparação para o mercado de trabalho e meus projetos de vida” (J. O. R., 17 anos).

4.3.1 Representatividade juvenil

A escola representa uma grande parte da vida e uma das mais importantes. Na escola, interagimos com diferentes culturas, descobrimos um mundo bem diferente do que estamos acostumados e aprendemos diversas coisas. Além de ser um lugar onde me reconheço como pessoa, um ser que tenha a oportunidade em poder expor minhas ideias e um lugar de decisões (E.V.S., 16 anos).

Atendendo às características sucintamente apresentadas, um conjunto de questões e implicações passa a exigir uma reflexão mais atenta, considerando a participação como um direito fundamental dos jovens estudantes. Assim, a participação “continua sendo uma demanda que se vincula à própria possibilidade de formular e lutar pelas outras demandas” (ABRAMO, 2005, p. 63).

No Brasil, o debate acerca da condição juvenil e seus direitos como população específica ganha uma nova vertente com as políticas públicas de juventude, havendo uma mudança de paradigma de juventude em situação de risco para a juventude como sujeito de direitos (NOVAES, 2012). Adicionalmente, o Estatuto da Juventude reconhece o direito à participação na 1ª Seção, Art. 2º, ao definir que as políticas públicas de juventude são regidas pelos seguintes princípios:

I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens; II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude; VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações. (BRASIL, 2013)

Portanto, o Estatuto da Juventude traz a compreensão da categoria jovem, com forte ênfase no direito à emancipação, autonomia e participação. Propaga a “ampla participação juvenil em sua formulação, implementação e avaliação” das políticas públicas de juventude e,

ainda, visa “ampliar as alternativas de inserção social do jovem, promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral e participação ativa nos espaços decisórios” (BRASIL, 2013).

Corroborando com as demandas de participação juvenil no interior das experimentações escolares, percebeu-se entre os jovens entrevistados a intensa disposição e dinamismo para criação e ressignificação de espaços escolares e públicos, visando a garantia do exercício democrático.

Como estudante de escola pública reconheço que sempre haverá barreiras que precisaremos enfrentar e lutar pelos nossos direitos. Acredito que o movimento secundarista que puder participar ativamente mudou a minha vida e a de muitos outros estudantes. Transformou o modo de pensar sobre a sociedade. Porque, refletindo bem, percebe-se que as pessoas começam a apoiar os estudantes nas ocupações, ao verem que uma juventude de luta enfrentando o Estado, um Estado fascista (G. S., 18 anos).

Os discursos se alinham no sentido de estimular e fortalecer a autonomia e as garantias de participações subjetivas, fazendo com que os sujeitos sejam ativos e responsáveis no processo de aprendizagem.

O movimento secundarista abriu meus olhos para as questões de vivência como ser humano, na sociedade. Foi quando abriu meus olhos também para diversas lutas que ocorriam ao meu redor. Por exemplo, ir sem sutiã para a escola, ter um cabelo fora do padrão e viver com uma cor de pele diferente. Essas questões foram abrindo minha cabeça, assim como de outras pessoas, e fomos construindo um movimento de luta tão forte, que conseguimos nos enxergar, nos abraçar nos sentir fortes. Quando a repressão vinha, parecia que nem vinha, porque éramos tão unidos, como se enfrentássemos o Bicho Papão e ele não nos pegava (G. S., 18 anos).

Desse modo, é preciso pensar como efetivar o direito de participação dos jovens no interior das escolas e faz-se necessário indagar o papel da escola para garantir o engajamento juvenil no que tange às questões pessoais desse jovem de escola pública, que clama pelo direito à participação e engajamento social nos mais variados espaços públicos que circundam a sua realidade social. A instituição escolar é vista por alguns jovens como um espaço de reconhecimento: “A escola é, para mim, um local onde diariamente busco adquirir conhecimentos, reconhecimento da sociedade como pessoa, responsabilidade para garantir a minha independência” (V. M. L., 17 anos).

Uma escola que considera e potencializa a iniciativa juvenil precisa saber ouvir as demandas que afloram nas ruas, como as manifestações e ocupações, com maciça participação juvenil por todo o país. Deve estimular a apropriação dos espaços da cidade e o acesso aos

equipamentos culturais, ampliando o repertório e enfrentando a segregação espacial das cidades. Nesse sentido, o espaço escolar deve dar voz ao jovem: “*A escola significa um lugar que garante a minha visibilidade*” (L. O. 16 anos).

Em observações, por um lado, temos os aspectos que decorrem dos coletivos²⁶ descritos e os grupos de interesse²⁷ evidenciados no processo de inserção na luta por participação social; por outro, a necessidade de afirmar e dar uma resposta para questões concretas, além das práticas de intervenção na cidade via mobilizações, assembleias, atos e protestos.

A prática política em uma sociedade democrática não consiste na defesa dos direitos de identidades pré-constituídas, mas na constituição dessas identidades mesmas, em um terreno precário e sempre vulnerável (MOUFFE, 2003).

A escola ocupa um lugar de suma importância na minha vida, pois foi nela onde tive contatos com diversos pontos de vista sobre a vida, a sociedade e costumes e, além disso, a respeitar cada uma dessas diferenças. O movimento “Secundaristas em São Paulo” trouxe um grande aprendizado em diversos aspectos e atua na formação de um corpo com o intuito de luta não somente pelo direito à educação ou por melhorias na mesma, mas também, pela garantia dos direitos básicos. As melhores lembranças são os momentos das reuniões e oficinas realizadas dentro da escola, a união para as mobilizações e as conquistas adquiridas ao longo do processo e as piores, são os momentos de repressão no ambiente escolar e fora dele. Nos atos dos “Secundaristas em São Paulo”, ocorridos em 2017 e 2018, tive uma participação mais ativa. Participando ativamente nos atos, engajando em coletivos e frequentando reuniões para a organização das agendas de luta (Y. S., 17 anos).

Nas narrativas juvenis, destacaram-se elementos sociais, espaciais e intersubjetivos na tentativa de compreender as dinâmicas de apropriação, ressignificação e resistência cultural juvenil contemporâneas. Uma possível explicação para isso é o empoderamento cultural que parece ampliar o capital social de jovens em territórios marginalizados, por meio de expressões acerca da reverberação da pluralidade das vozes presentes nas mobilizações estudantis e os modos de apropriação do espaço urbano, alargando possibilidades de ação e participação social. Portanto, além dos muros das escolas, há um princípio educativo nas mobilizações sociais dos

²⁶ Coletivo “Teatro” (A Cia Perifa XXIII) -

²⁷ Slam: “Um grito!!! Uma atitude de (re)existência. A poesia falada e apresentada para grandes plateias não é um fato novo, porém, a grande diferença é que hoje a poesia falada se apresenta para o povo e não para uma elite — estamos falando da poesia *slam*. Essa palavra surgiu em Chicago, em 1984, e hoje a *poetry slam*, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. *Slam* é uma expressão inglesa cujo significado se assemelha ao som de uma “batida” de porta ou janela, “algo próximo do nosso ‘pá!’ em língua portuguesa”, explica Cynthia Agra de Brito Neves, em artigo recém-publicado na revista *Linha D’Água*. Nas apresentações de *slam*, o poeta é performático e só conta com o recurso de sua voz e de seu corpo. A *poetry slam*, também chamada “batalha das letras”, tornou-se, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural e artístico no mundo todo, um novo fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo, violência, drogas, entre outros, despertando a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política em relação a esses temas.

jovens. Os engajamentos em espaços horizontais constituídos pelos estudantes em outros territórios marginalizados também contribuem para a aprendizagem.

Uma possível explicação para esses resultados acerca da (re)apropriação do espaço e da produção de subjetividades pode ser destacada no contexto das experimentações na formação de coletivos autônomos, grupos de interesses específicos, cursinho popular gerido pelos jovens secundaristas e mobilizações em atos e protestos nas assembleias estudantis.

As mobilizações estudantis juvenis, que buscam promover um espaço respeitoso de diálogo entre os pares e o acolhimento das diferentes vozes no interior das escolas, garantem um exercício democrático, ainda que primário. É o que expressa os discursos a seguir: *“A escola é um lugar de aprendizagem que ultrapassa os livros, as salas e os muros das escolas. Um espaço de luta”* (A. G., 17 anos). *“A escola é um lugar maravilhoso para o desenvolvimento social e político. A aprendizagem é para a vida. Conseguimos desenvolver habilidades sociais que garantem a formação política e social”* (N. N. S., 16 anos). *“A escola garante o nosso primeiro contato com o mundo que está além da nossa realidade social. Mantemos contatos intensos com pessoas diversificadas e isso permite construirmos a nossa identidade cultural e social”* (D. A. M., 17 anos).

Percebeu-se, também, que os jovens entendem a escola como um espaço que contribui vivamente na constituição da sua identidade e proporciona uma formação global, possibilitando o engajamento social na reivindicação pelos direitos civis, sociais, políticos, humanos e culturais introduzindo-os em diferentes formas de participação política. Essa ideia é uma constante nas falas dos estudantes: *“A escola colabora na construção da minha identidade, pois, o fato de convivermos com pessoas distintas diariamente garante o respeito aos outros e a nós mesmos”* (A. G. S., 17 anos). *“A importância do diálogo sobre as diversas culturas é de suma importância na escola. Somente pelo conhecimento é que será possível aprendermos a respeitar os outros modos de vidas que transitam na escola, sociedade e no mundo”* (K. R., 17 anos). *“De fato, a escola colabora com a construção da minha identidade. A diversidade encontrada na escola faz com que você absorva experiências culturais e conhecimentos, fazendo com que possamos evoluir como seres humanos”* (B. S., 17 anos).

Os jovens dos diferentes bairros investigados na cidade de São Paulo atribuem um valor à educação e a concebem como um direito, um requisito essencial para o acesso às melhores condições de vida, trabalho, lazer e ação política. Os entrevistados entendem que a formação educativa pode prepará-los para a emancipação social.

Ao propor um diálogo com os jovens acerca das experiências escolares com as construções identitárias na escola pública, também foi possível observar que a escola tem se tornado um campo de disputa.

As entrevistas mostraram que, para os estudantes, a escola colabora com a constituição da condição juvenil no que se refere à aceitação das microculturas juvenis no interior do espaço escolar: *“A escola colabora com a constituição da minha identidade social. Sinto essa colaboração quando me assegura e garante que eu reafirme diariamente as minhas expressividades culturais, por meio dos meus trajés, tatuagens e meu piercing”* (A. S. S., 18 anos).

No século XXI, vive-se uma realidade de intensas transformações, trazendo impactos desastrosos, especialmente na vida dos jovens de camadas populares e estudantes de escolas públicas da periferia de São Paulo. Nesse cenário, os jovens passam a reivindicar, como atores protagonistas na sociedade em que vivem, uma educação pública e de qualidade. *“A escola é um lugar onde o jovem aprende a se desenvolver de forma global. Aprendendo, evoluindo e interagindo com as diferenças sociais e culturais”* (J.S., 17 anos).

Sposito (2005, p. 125) mostra a importância de se estudar essa relação na atualidade: *“ao tentar analisar a emergente condição juvenil contemporânea no Brasil, seremos obrigados a tratar da diversidade, daquilo que aparentemente é o mais tradicional da modernidade trabalho, família e escola”*.

Desse modo, considera-se relevante destacar a maneira como a escola, sendo um espaço de experiência social, passa a desenvolver determinadas ações e práticas articuladas com as demandas provenientes da cultura juvenil. Torna-se importante olhar e verificar, em outras situações de escolarização, como se apresentam os elementos da cultura juvenil em conjunto com as práticas escolares, construindo formas específicas de as juventudes expressarem suas diferentes condições juvenis no processo de escolarização.

Nesse contexto de abertura e diálogo democrático no interior das unidades escolares, há a necessidade de reflexão acerca da reelaboração dos modos de participação dos jovens nos espaços escolares e urbanos, suas reflexões e articulações com os diferentes territórios no contexto social, uma vez que a escola faz parte da constituição da identidade dos estudantes. A ideia de identidade cultural a partir da escola foi um elemento bastante presente nos discursos dos alunos: *“Ela colabora com a minha identidade cultural. Através da escola posso ter uma visão mais ampliada das coisas e adquirir conhecimentos sobre as identidades dos outros colegas”* (M. C. S., 15 anos). *“A escola colabora com a construção da identidade juvenil e também nos ajuda a criar uma certa maturidade para lidar com as outras formas de ser jovem”*

no mundo” (L. S., 16 anos). “*Ela colabora como pode para nos ajudar a desenvolver novos conhecimentos sobre os outros para evitar problemas de discriminação no futuro*” (A. G., 18 anos).

Nessa direção, acredita-se que seja essencial realçar a interação de diversos fatores que, relacionados com transformações socioculturais recentes, contribuem para a centralidade das culturas jovens e de outras formas de expressão estética em processos de (re)articulação das identidades, no âmbito dos quais se observa um renovado interesse pelas manifestações dos jovens de camadas populares e a dinamização dos espaços escolares e urbanos. Diversos jovens mencionaram a escola como espaço fundamental para a construção de suas identidades: “*Na escola conseguimos amadurecer a nossa identidade juvenil. Abre a nossa mente sobre a condição de vida dos outros seres humanos*” (B. S., 18 anos). “*Nos mostra a visão do mundo de alguma forma, fazendo assim nos questionarmos sobre se o que fazemos ou acreditamos é certamente o que queremos para nós*” (D. S., 16 anos). “*A escola tem diversas identidades que ajudam na construção da nossa própria identidade social*” (E. C., 17 anos). “*Sim. A escola colabora na construção de nossas identidades culturais, desenvolve o nosso psicológico e intelecto*” (A. I. S., 17 anos). “*Acredito que a escola possa colaborar na construção de nossa identidade. Ela nos ajuda a ver o mundo de uma certa maneira nos deixando mais maduros*” (G. X. S., 17 anos). “*É na escola que descobrimos quem realmente somos e o que nos define como sujeitos sociais*” (G. I. F., 17 anos). “*A escola colabora com a construção de nossas identidades nos tornando mais abertos a compreensão dos diferentes modos de ser, sentir, observar e valorizar a cultura do outro*” (G. D. M., 17 anos).

4.4 DEMANDAS JUVENIS: REVERBERAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA ALÉM DOS MUROS DAS ESCOLAS

Entre estandartes artesanais, vozes juvenis passam a compor as simetrias das novas configurações que emergem das ações coletivas em torno das práticas e representações juvenis na esfera pública. A integração dos jovens nessas ações coletivas coloca em prática o princípio do engajamento político em causas sociais que os particularizam.

No cenário brasileiro atual, percebe-se o surgimento de novas formas de engajamento político (MAIA, 2011) no cotidiano juvenil. Mesmo reconhecendo que há pouca representatividade dessa população na “política tradicional”, os jovens passam a reconfigurar os modos de participação social e perseguem o ideário do protagonismo social como forma de

constituição de si ao se engajarem em movimentos sociais e coletivos que visam o acesso e a circulação nos diversos contextos de iniciação à política.

Em tempos tão problemáticos, o cenário político no Brasil vem sendo reconstituído também segundo as concepções e reverberações juvenis pós-ocupações nas escolas públicas. Essas passam a destituir de seus contextos reflexivos as práticas da “política tradicional” e, conseqüentemente, as implicações decorrentes dos mecanismos institucionalizados da vida política nas sociedades democráticas como, por exemplo, a descrença em relação às eleições, aos partidos e aos homens políticos (TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2018).

Entre dinamismos e contradições, as formas expressivas da democracia representativa brasileira promovem entre os jovens outras modalidades do engajamento juvenil (BRENNER, 2011; LUGÓ, 2014), como os engajamentos em ações coletivas, movimentos e participação em grupos virtuais de discussão política (MUXEL, 2007; SINGER, 2013).

Estaria a juventude a interrogar as formas de representatividade política, alicerçada nos engajamentos políticos, como as ocupações e pós-ocupações dos estudantes de escolas públicas que ainda persistem em reproduzir novos modos de fazer política ao ocuparem outros espaços e mobilizarem suas relevantes reflexões acerca da apropriação do espaço urbano? Há, nesse caso, uma intensa crítica ao papel que o Estado representa no processo de escolarização e constituição de si no espaço urbano e, por fim, na ampliação de novas demandas reflexivas no campo das políticas públicas.

O crescimento das mobilizações estudantis no interior das microculturas juvenis contemporâneas (FERREIRA, 2008) nos anos recentes é um fenômeno que nos leva a questionar as implicações de uma democracia tradicional e suas rígidas formas institucionais no processo de socialização política dos jovens na atualidade.

Quais seriam as novas configurações que definem os estandartes artesanais apartidários que os jovens erguem intensamente em suas ações coletivas em meio aos protestos estudantis na cidade de São Paulo? Essa questão pontual emergiu diante das intensas caminhadas com os jovens nos protestos idealizados e organizados pelos secundaristas.

Figura 19 - Segundo ato dos estudantes em São Paulo em 25 de agosto de 2018



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor. Manifestação estudantil na Avenida Paulista (2018).

Figura 20 - Alunos protestam no segundo ato dos estudantes em São Paulo em 25 de agosto de 2018



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor. Manifestação estudantil na Avenida Paulista (2018).

Figura 21 - Terceiro ato dos estudantes em São Paulo em 05 de setembro de 2018



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor. Manifestação estudantil na Avenida Paulista (2018).

Essa imersão²⁸ foi extremamente significativa para composição das vozes marginais dos jovens estudantes que ainda reverberam e buscam reafirmar a luta por visibilidade.

4.4.1 Dimensão cotidiana do espaço público da educação

Os estudos coordenados por Sposito acerca da pesquisa sobre a juventude brasileira, realizados entre 1999 e 2006, revelam a carência de pesquisas que tratem de aspectos mais transversais da vida dos jovens e explorem a sua relação com as diferentes esferas de socialização (SPOSITO, 2009). De acordo com a autora, elementos não escolares penetram, conformam e são transformados no interior da escola devendo, portanto, ser investigados:

Se as relações entre as formas de socialização se estreitam, produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a pesquisa da vida escolar em seus elementos não escolares exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso adolescentes e jovens (SPOSITO, 2003, p. 222).

Considera-se, neste caso específico, que a experimentação escolar dos jovens e os sentidos atribuídos à escola são influenciados pelas vivências e relações estabelecidas com os elos das diferentes esferas de sociabilidade e as intensas mobilizações estudantis além dos muros das escolas. Ainda a esse respeito, por algum tempo, coube à escola o papel exclusivo de socialização das novas gerações. Contudo, o surgimento de outros importantes espaços de trocas sociais retirou da escola essa posição de exclusividade.

Nesse sentido, é importante continuar a unir esforços para refletir acerca de:

Um dos mitos confortavelmente alimentados pela instituição escolar é o de que ela é a fonte dos conhecimentos, necessários à vida das novas gerações. Numa sociedade onde se desenvolvem tecnologias capazes de difundir informações e conhecimentos e de compartilhar experiências entre diferentes lugares e sujeitos diversos, não se sustenta o referido mito da exclusividade da escola. O que se mantém verdadeiro é a centralidade da escola na aquisição das credenciais que permitem avançar na escolarização e pleitear melhores posições nos mercados de trabalho e nos circuitos de prestígio social. Além disso, a escola se constitui como lugar possível do jovem estudante constituir-se como indivíduos capazes de articular o conhecimento de si com os saberes e valores necessários ao convívio social em busca de sua própria individuação (BRENNER; CARRANO, 2014, p.1230).

Essa tendência parece dar visibilidade e sentido ao papel de uma educação relativa a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações sobre novos hábitos,

²⁸ Atos: Participação Estudantil Juvenil na cidade – protesto por uma educação de qualidade.

valores, atitudes e comportamentos, não se restringindo ao aprendizado de conteúdos específicos de um currículo apriorístico. Para alcançar esse intento, concentram-se as análises abalizadas nas teorizações sobre as categorias de engajamentos, mobilizações constituídas no cotidiano juvenil fora da escola. Ao descortinar significados subjacentes, ligados à dimensão cotidiana do espaço público da educação, percebeu-se a necessidade de reflexão acerca dos territórios de aprendizagens juvenis que se desenvolvem, se realizam e onde se encerram as mais diversas práticas educativas.

A aproximação com os percursos de vida dos jovens estudantes permitiu algumas conclusões quanto às variáveis de caracterização social e familiar e o considerado peso relativo nas representações, escolhas e vivências. Dada a importância atribuída pelos jovens à escola e, paralelamente, as diferentes esferas de sociabilidade em que estão inseridos, compreende-se que as articulações cotidianas no espaço público da educação afetam as suas trajetórias educativas, provocando mudanças ou fortalecendo a sua direção inicial.

Figura 22 - Educação além dos muros das escolas



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal do autor. Assembleia estudantil na calçada da estação de metrô Faria Lima, São Paulo (2018).

Ainda foi possível perceber uma tendência de enquadramento das concepções vigentes sobre a aprendizagem ao longo da vida nas experiências pessoais de formação dos jovens entrevistados, nomeadamente “educação não formal”, que pode se suceder em diversos espaços da cidade de São Paulo.

As demandas desses movimentos são constantemente redimensionadas ao longo do tempo, porém quase sempre estão associadas à luta pelo acesso irrestrito às escolas, ou, em um período mais recente, à luta pela melhoria da qualidade do ensino. E, assim, corre a história de

lutas no país. Na esteira dos acontecimentos, mudam os conflitos, emergem novas questões, surgem novos atores, mas há uma permanência comum no bojo dos movimentos sociais pela educação: a questão da cidadania (GOHN, 2009, p. 56).

Deve-se adotar uma concepção de educação que não se restrinja ao aprendizado de conteúdos específicos, tais como aqueles transmitidos por meio de técnicas e instrumentos do processo pedagógico formal. Sendo assim, “o conceito de educação aqui deve ser visto de forma ampliada, isto é, sendo relativo a todos os processos que envolvem a aprendizagem de novas informações acerca de novos hábitos, valores, atitudes e comportamentos” (GOHN, 2009, p. 56).

Desde os anos 1980, Maria da Glória Gohn já defendia a ideia de que os movimentos sociais e outras práticas associativistas possuíam um caráter educativo. E foi a própria autora quem construiu a categoria de “educação não formal” para exemplificar o processo de aprendizagens que se dá no bojo dos movimentos sociais (GOHN, 2010). A categoria, entretanto, não se refere apenas àquela praticada por movimentos sociais, mas a toda e qualquer prática em que haja transmissão de conhecimentos que não estejam vinculadas à educação formal, isto é, escolar. Entretanto, mesmo com o passar das décadas, os movimentos sociais continuam sendo um dos grandes “celeiros” dessa prática educativa, sobretudo aqueles que atuam no campo da resistência social e que se preocupam com processos de autonomia e emancipação social (GOHN, 2011).

Os relatos a seguir expressam o campo de significado das concepções e reverberações juvenis no que concerne à ressignificação dos contextos educativos para além das escolas. “Penso que a escola não é a base de um futuro, mas o lugar do primeiro convívio em sociedade, de nossos primeiros pensamentos, das primeiras coisas que pensamos” (Y. S., 17 anos). “Luto por uma escola democrática. Sonho com uma escola que amplie meu olhar para as questões de vivência social como ser humano, na sociedade” (D. D., 17 anos).

Nessa mesma direção, estão os discursos:

Defendo uma escola com investimentos. Uma escola que nos ensine a pensar e não a obedecer. Uma escola livre. Um a escola democrática, com participação efetivas dos estudantes. Uma escola que nos receba, que desperte em nós o interesse de estar em seu ambiente (G. O., 17 anos).

Luto por uma escola cujo conteúdo tenha o intuito de formar indivíduos com liberdade de pensamento e conhecedores de seus direitos e deveres fundamentais,

assim, como os meios e os porquês de protegê-los e que não possuam o desejo de se ausentar de uma discussão ou participação política (G. S., 18 anos).

Interpretando os depoimentos dos jovens, foi possível identificar algumas contribuições das escolas à realização de suas demandas e expectativas, mas também muitas lacunas e impasses. Pensar o contexto do ensino médio no país e sua relação com a juventude segundo o olhar dos jovens entrevistados é compreender as distâncias e aproximações entre as expectativas juvenis e as experiências oferecidas. Uma dessas expectativas consiste na participação dos jovens estudantes na apropriação do espaço público da educação. Daí a importância de espaços como modalidades de diálogo e encaminhamento de demandas.

Esta tese buscou conhecer as aspirações e demandas desses jovens para inclui-los, de alguma maneira, na agenda pública como sujeitos na construção política.

4.4.2 O que os jovens têm reivindicado?

O debate sobre a democracia na escola, além de gerar conhecimentos sobre os direitos e deveres, deve produzir saber acerca do funcionamento básico das instituições políticas, para que o indivíduo não possua uma aversão e querer se ausentar/distanciar cada vez mais de todo o tema que envolva política e que tenha uma inserção social mais ciente de seu papel. No momento que a educação cumpre o papel da formação de seres com consciência crítica, questionadora e reflexiva, surge o conhecimento sobre outros direitos fundamentais, assim como o papel que pode ser assumido de proteger tais direitos e se tornar ator ativo de transformação social. A resistência ocorre efetiva ao ponto em que apesar das diversas reformas direcionadas à educação, os estudantes de escola pública e outros coletivos permanecem articulando possibilidades para a realidade das escolas e posicionando frente às reformas propostas em diversos âmbitos sociais (Y. S., 17 anos).

Existem muitas formas de participação, mobilização e representação juvenil no espaço público. A agenda de demandas das juventudes, expressa em diferentes espaços sociais e da sociedade civil, mostra-se bastante plural, no que se refere à participação. Tendo em mente a grande diversidade presente quando se fala em juventudes, é mais do que natural que assim seja.

Essa multiplicidade das juventudes foi amplamente observada nos dados desta pesquisa. Algumas reivindicações têm sido recorrentes em diferentes contextos e espaços sobre a participação, os direitos e os fatores que proporcionam modos de engajamento social dos jovens. Uma dessas reivindicações se refere ao processo constitutivo do protagonismo dos jovens na cena pública, que almejam que novas formas de participação juvenil sejam reconhecidas, incluídas e não mais marginalizadas.

As desigualdades educacionais (TORRES; BICHIR; GOMES; CARPIN, 2008) na periferia da cidade de São Paulo foram observadas de perto durante as deambulações etnográficas. Percebeu-se nos “circuitos juvenis” uma escancarada segregação espacial urbana, associada à camada da população inquirida que habitava lugares distantes do centro urbano, nos quais a infraestrutura de serviços públicos é deficiente e, algumas vezes, inexistente.

Após as entrevistas itinerantes (KINNEY, 2017) pudemos identificar a ausência dos equipamentos culturais públicos nos contextos sociais das classes populares que ocupam as regiões mais afastadas e com menor número de equipamentos públicos, ou seja, têm menor acesso aos direitos como saneamento, saúde, lazer e educação.

Há algum tempo eu já ia a manifestações, acompanhei-as desde junho de 2013. A maior manifestação de que participei foi contra a Copa. Depois veio a da tarifa, quando aumentou a passagem de ônibus e eu não tinha condições. Na verdade, desde adolescente já não se tem muito acesso a lugares culturais por conta do transporte. E de certa maneira eu percebi que a juventude tem força, porque somos o futuro. Possuímos energia para reescrever a história dos estudantes secundaristas em São Paulo (G. S., 18 anos).

Essa distância social contribui para a produção das desigualdades, na medida em que as oportunidades ficam menos acessíveis àqueles que mais necessitam delas. Além disso, quanto menos conexões há entre os segmentos da população, mais se enfraquecem as redes de sociabilidade e os grupos com diferenças são cada vez mais privados. Em razão das percepções juvenis frente às implicações ocasionadas pela segregação espacial urbana, se fez necessário reivindicar a criação de meios para que seja viável a inclusão dos jovens nos mais variados espaços de participação.

Com relação às mobilizações estudantis juvenis, percebeu-se que os espaços de discussão e construção das pautas reivindicatórias discutidas nas assembleias acerca da luta pela educação pública de qualidade não eram concebidos em territórios institucionalizados. Nesse contexto de luta, o papel dos jovens na cena pública brasileira passou a ser remodelado e os estudantes passaram a figurar como os principais atores políticos ao realizarem mobilizações e manifestações voltadas aos direitos da juventude estudantil.

As transformações, concepções e reverberações oriundas das manifestações juvenis pós-ocupações das escolas públicas de ensino médio passam a compor uma corporificação política nos territórios de luta, onde os corpos são territórios políticos. Nos diferentes atos e protestos, são os corpos e não os mastros que mobilizam a dança revolucionária dos ideários juvenis. Para além dos infundáveis portões e muros que cerceiam os jovens no contexto escolar, a rua é reivindicada como um palco de cultura participativa. Vale ressaltar que o diálogo é de suma

importância para a criação de espaços e garantia da participação juvenil na construção dos projetos escolares e sociais. Percebeu-se a questão da singularização, das formas de aprender e o lugar da escola como suporte existencial para os jovens.

A escola precisa ser estruturada sob princípios de diálogos igualitários entre sujeitos de múltiplas experiências e saberes em constante interação, visando o princípio da integração. Assim, a experiência escolar é marcada pela possibilidade de produzir sentidos e significados por meio de vozes democratizadas com a mesma relevância e garantia de potencialidade, uma vez que o diálogo acontece de forma horizontal e não hierárquica.

É preciso fortalecer iniciativas associativas da juventude, como redes e movimentos em todo o país, com destinação de orçamento específico para ações de incentivo à participação juvenil. Dentre as inúmeras experiências relatadas, constatou-se que as iniciativas juvenis nos diversos territórios nos quais atuam como sujeitos sociais passam por mudanças nas relações entre as pessoas e em seu lugar de convivência ou estudo, sendo capaz de transformar o contexto.

Um ponto que merece destaque em relação às experimentações e iniciativas juvenis nos espaços urbanos. Democratizar os espaços públicos da educação que ultrapassam os muros das escolas proporciona a transformação social e possibilita, além da circulação e mobilização dos jovens na apropriação do espaço urbano, a atuação de forma mais autônoma, criativa e ativa na sociedade.

Desse modo, buscou-se uma articulação entre as narrativas juvenis, as sociabilidades e as reverberações das mobilizações estudantis, com o fito de evidenciar as iniciativas e discussões atreladas às práticas associativas dos agrupamentos. Um ponto de ancoragem para fundamentar a articulação associativa dos agrupamentos juvenis é transversalização e participação dos jovens nos diversos espaços sociais. Por meio da reivindicação das relações de forma mais dialógica, igualitária e coletiva, a transversalização possibilitou a participação social nas diferentes esferas sociais e políticas.

Em meio às tramas das narrativas juvenis, tecidas entre as “entradas e saídas” das unidades escolares, fez-se perceber as incríveis dimensões sociais que os circuitos juvenis revelaram, potencializando os diversos espaços de socialização nas comunidades e nos canais de participação social e capacitação cultural e profissional ofertada em seus contextos.

Entre os canais de participação e mobilização das ideias nos contextos sociais que constituem os percursos de vida dos jovens estudantes, destacam-se:

a) *Slam Poetry*:

Racistas...

A pior raça dessa terra, que oprime o homem negro, por diferentes tons de pele... e se divertem... achando que isso os faz superior... pra ter respeito e qualidade, ser temido onde for... eu não aceito... sou negro e tô aqui, honro meu nome... se tu não gosta, some... por favor, então me questione... é, pra ver quem ganha esse combate... preto não é covarde, da minha cor vocês têm recalque... dizem que somos... negros e escória... mas não, truta, cês não sabe, somos parte da história... da ação batalhadora, vivemos sempre na lavoura... trampando e sempre enquanto nos batiam à toa... me diz que estou errado... de ser tão revoltado... meus irmãos de aliado morriam por olhar errado... no rap eu sou guerreiro... luto por meus direitos... então não venha me dizer que eu não posso, por ser negro. Muito obrigado (Diário de campo, 25 de agosto de 2018. Discurso proferido por Jessé, jovem secundarista, São Paulo).

b) Assembleia estudantil: apropriação do espaço público da educação.

Alckmin, seu tempo já deu. Tucano que voa igual a urubu ocupa o céu que ele mesmo escureceu. Seja enforcado nos braços de Morfeu. Diga adeus, pois a nossa luta pra criar feridas na grande mídia invalida dizendo que escolas foram invadidas. Escolas não foram invadidas. Escolas foram ocupadas, porque, antes, vozes foram caladas, vozes foram sufocadas. Queriam que escolas fossem fechadas, pois fechar escolas é matar histórias, é matar lembranças, é matar esperanças, é matar o futuro, é cobrir com o pano fundo e escuro a incompetência de todos esses governos. Mas não com muros, nem com catracas, e, sim, com poesia. Pois aqui estamos mais um dia, sob o olhar o vigia, aqui estamos mais um dia, sob o olhar sanguinário da política fascista do Alckmista (Diário de campo, 25 de agosto de 2018. Discurso proferido por Alvim, jovem secundarista, São Paulo).

c) Criação de Eventos²⁹ atrelados às necessidades locais da comunidade.d) Grupo de Teatro³⁰.

Apropriação de espaços nas comunidades ocorre como forma de ressignificação do território, transformando-os em espaços de diálogo e experimentações políticas e culturais. A incursão etnográfica realizada no Jardim João XXIII me permitiu participar de uma aula inaugural no estacionamento de um supermercado e uma aula inaugural do cursinho no ponto final do ônibus Jardim João XXIII. O convite para a aula inaugural do Cursinho livre Cláudia Silva Ferreira ocorreu devido à minha experiência com o Projeto *Doe uma aula*³¹.

4.4.3 Intensos cenários em palcos diversificados

²⁹ Aulas livres, feira de livro usado, brechó e encontros de leitura coletiva.

³⁰ Grupo de Teatro “A Cia. Perifa XXIII”. Grupo de jovens secundaristas que organizam estudos e experimentações artísticas com os jovens da comunidade.

³¹ O expressivo apoio às ocupações ficou evidente no programa “Doe uma aula”. Por meio de um formulário *online*, era possível oferecer aulas e oficinas para diversas escolas ocupadas, tendo sido totalizadas 2.500 propostas (JANUÁRIO, 2016).

Os debates recentes sobre a participação juvenil no Brasil são bastante diversificados. Múltiplas concepções contêm abordagens diferenciadas quando se trata de participação das juventudes. Os atores juvenis participam de diferentes modos no que se refere às mobilizações e manifestações coletivas no decorrer na história da participação juvenil no território brasileiro. Reconhece-se, por outro lado, que a juventude no contexto social contemporâneo brasileiro é marcada por profundas mudanças em diferentes esferas da vida que estão diretamente vinculadas aos impactos dos processos sociais em curso.

Nesse sentido, o meio social dos agrupamentos juvenis de periferia, por vezes, torna-se limitado pelas dificuldades fronteiriças e de acesso aos bens públicos de qualidade. Observou-se nesses territórios marginalizados que os corpos juvenis se constituem frente às realidades de pobreza, exclusão e marginalidade que, demarcam seus percursos de vida.

Ao contrário do que usualmente se supõe, a pesquisa revelou que os jovens conseguem construir diferentes alternativas para a ressignificação do espaço urbano, apesar de suas realidades precárias. Essas vivências extraescolares apresentam uma influência positiva na constituição da condição juvenil. Na mesma direção, Abramo (2005, p. 27) considera que os grupos juvenis, principalmente de setores populares, se fazem ver e ouvir por meio de suas atuações em espaços de lazer, cultura e esporte na comunidade local ou em grupos estudantis.

Desse modo, é possível pensar a juventude estudantil das camadas populares na esfera pública como construtores ativos (DAYRELL, 2001) atrelada aos circuitos juvenis (MAGNANI, 2005), aos processos de sociabilidade e à participação em eventos na cidade. Além disso, a interação com jovens de outros grupos e regiões garante meios de potencializar visibilidade para fora do meio em que se vivem.

É manifesto que, para esses jovens, o lugar em que se vive não aparece apenas como espaço funcional de residência ou de socialização, mas principalmente como espaço de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, que, muitas vezes, aparecem como palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço (DAYRELL, 2002, p. 24).

Os diálogos ocorridos nos circuitos sociais dos jovens durante as deambulações etnográficas evidenciaram a importância dos equipamentos urbanos e os modos de apropriação do espaço na visão dos jovens em seus agrupamentos culturais. Além disso, angariou-se à experiência urbana, viabilizada pela circulação e usufruto do espaço público, novas

representações e sentidos que os jovens atribuem aos lugares vividos, por vezes, concebidos e apropriados diante das mobilizações pelos espaços públicos na cidade de São Paulo.

Figura 23 - Engajamentos em projetos sociais



Fonte: Elaboração própria, baseada no questionário respondido pelos então estudantes das 36 escolas da zona oeste da cidade de São Paulo (2018).

Ficou evidente, ainda, que os circuitos juvenis, ligados às mobilizações e circulações pelo espaço urbano, apropriando-se dos equipamentos culturais e suas intensas experimentações urbanas na periferia da cidade de São Paulo, são compostos pelas diversidades socioculturais, pelas dimensões espaciais e temporais atreladas às múltiplas relações que os jovens sujeitos estabelecem no e com o espaço urbano.

Essa combinação imprescindível entre a participação social dos jovens e as organizações das microculturas juvenis na mobilização das demandas são também uma forma de resistência. Afinal, se organizam, apropriando-se e ressignificando diversos meios, entre eles os espaços públicos da educação para além dos muros das escolas.

É oportuno evidenciar as importantes abordagens de Magnani (2005):

Em vez da ênfase na condição de 'jovens', que supostamente remete à diversidade de manifestações a um denominador comum, a ideia é privilegiar sua inserção na paisagem urbana por meio da etnografia dos espaços por onde circulam, onde estão seus pontos de encontro e ocasiões de conflito, e os parceiros com quem estabelecem relações de troca (MAGNANI, 2005, p. 177).

É valioso destacar nesta discussão a coexistência de realidades paradoxais nos espaços urbanos, em lugares cada vez mais imbricados de possibilidades e significados atribuídos pelos jovens estudantes, evidenciando situações com desafios e demandas sociais que clamam por soluções.

Em sua grande maioria, os respondentes afirmaram que gostam de estudar em suas escolas. Atrelam ao espaço escolar um lugar de produção de saberes necessários para a constituição de si, exercícios e práticas que permeiam a formação política, nos grêmios, visando futuros engajamentos em atividades políticas. Além disso, buscam aprofundar seus conhecimentos em Direitos Humanos, participação política e cidadania. Entretanto, instigados a manifestar suas percepções acerca do significado e importância de diferentes esferas de atividade e sociabilidade, os jovens entrevistados reivindicam uma participação social e política na sociedade de modo mais efetivo.

Em razão das diferenciadas experimentações juvenis nos modos de organização e representações, os “Secundaristas em Luta de São Paulo”, especialmente da região Centro-Oeste da cidade, ainda expressam a necessidade de reconhecimento de condições específicas da categoria em suas múltiplas realidades, espaços de diálogo e participação nos processos de engajamento social e decisórios na busca por um espaço público da educação.

Assim, apesar da ampla mobilização e articulação dos “Secundaristas em Luta de São Paulo”, ainda são perceptíveis as necessidades de alternativas para a produção dos saberes, espaços diferenciados de discussões e debates acerca de temáticas atreladas às suas demandas.

Percebeu-se, então, um novo panorama, novas perspectivas que possibilitam visibilidades e interações e, conseqüentemente, novos olhares para as esferas participativas das juventudes. Finalmente, vislumbrou-se, através dos discursos, uma repulsa aos moldes determinantes das práticas da política tradicional, questionada pelo intenso movimento de engajamentos sociopolítico dos jovens.

A ocupação de outros espaços fora do bairro, como revelaram os participantes, significa uma ampliação do horizonte social dos jovens que acaba por integrá-los à cidade. Essas incursões parecem fortalecer a identidade pessoal e social. Eles podem, assim, conquistar a autoestima, a autoconfiança, neutralizar as imagens estigmatizantes com respeito a eles próprios e a seu bairro, apoiado nas iniciativas culturais (ESPINHEIRA, 2003; ROULLEAU-BERGER, 1993; SPOSITO, 2000).

Com relação aos dados produzidos na pesquisa de campo, verificou-se que, em termos globais, a palavra “política”, no contexto das representações juvenis extrapola o conceito instituído pela “política tradicional”.

Os jovens que participaram desta pesquisa demonstraram uma consciência crítica com relação aos mecanismos institucionalizados da vida política nas sociedades democráticas. A atual estrutura de representação política, questionada pelos estudantes, vem sendo apontada como incapaz de responder às demandas concretas dos estudantes de escolas públicas.

No que se refere à participação dos jovens, constatou-se que os estudantes se agrupam em ações coletivas, visando a reconstrução de seus percursos de vida atrelados ao exercício de ação política como protagonistas na esfera pública. Esse dado parece apontar para o fato de que estudantes apresentam um elevado nível de reflexão na percepção, reconhecimento e grau de pertencimento nas discussões e decisões que os incluem.

Atendendo às concepções e reverberações estudantis dos jovens das camadas populares, verificou-se que o conceito de democracia adquire diferentes nuances de acordo com o tempo e a sociedade em que ocorre, conservando como aspecto fundamental a igualdade entre aqueles que fazem parte das referidas esferas participativas das juventudes contemporâneas.

5. CONCLUSÃO

A escola é nossa!

Ao longo do presente estudo, discorremos sobre fundamentação teórica que embasou esta pesquisa, descrevemos o desenho e a operacionalização do estudo empírico e discutimos os resultados obtidos. Por fim, teceremos algumas considerações finais, buscando refletir sobre as principais contribuições trazidas por este trabalho de investigação. A análise dos dados coletados propiciou a discussão de alguns apontamentos conclusivos já tratados ao longo desta tese. Entretanto, como nenhuma pesquisa se esgota, ainda restam outras reflexões e desafios.

Selecionamos dois universos que revelam a percepção dos estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências educacionais em suas vivências escolares e sociais. O primeiro versa sobre a análise das experiências escolares, respeitando o valor da escolarização para a constituição das subjetividades. Os discursos apresentados pelos jovens para o presente estudo nos permitiram concluir a relevância desse enfoque para a pesquisa. O segundo universo será mencionado mais adiante nesta conclusão, após algumas considerações que seguem.

Para desenvolver uma análise interpretativa de caráter sociológico, essencial para este trabalho investigativo, foi necessária a caracterização social dos jovens estudantes que compunham nosso universo de estudo. Cada sujeito carrega suas particularidades, embora haja grande correspondência entre suas expectativas, valores e visões de mundo. Segundo as experiências e as observações nos mostram, esses indivíduos preocupam-se em desenvolver uma boa formação e estabelecer-se no mercado de trabalho, o que, em suas perspectivas, depende da escolaridade. Entretanto, a instituição escolar não lhes é oferecida de modo satisfatório para se manterem ou elevarem seu nível de vida, o que é urgente para quem se encontra em situação de pobreza. Por esse motivo, desde muito cedo esses jovens tornam-se cidadãos críticos e engajados e disso decorre sua mobilização. Tal experiência compartilhada pelos estudantes promove sociabilidade e uma cultura agregadoras, através de uma identidade mais coletiva do que individual: a do sujeito marginalizado que busca seu direito à educação. A escolaridade faz parte desse processo, uma vez que possibilita discussões políticas, demandas de organizações grupais e maior amadurecimento intelectual.

As considerações tecidas aqui não são meras generalizações, mas aspectos específicos desta pesquisa. Buscamos compreender condições sociais dos jovens e suas relações com as desigualdades estruturais, que caracterizam as trajetórias de escolarização dos estudantes de camadas populares da cidade de São Paulo. Também destacamos a diversidade de percursos

desses sujeitos. Ainda que as trajetórias de muitos compartilhem algumas condições similares, merecem destaque os fatores estruturais e as diferentes estratégias utilizadas pelos estudantes para driblar as desigualdades de oportunidades, visando garantir o direito básico à educação. A percepção desse aspecto é uma das contribuições desta tese, uma vez que as diferentes esferas de sociabilidade em que os jovens estão inseridos se articulam e afetam as suas experiências educativas. Devemos mencionar ainda a importância atribuída ao processo de escolarização, registrada com base nos pontos de vista dos jovens, o que nos possibilita compreender como se dão as oportunidades e escolhas que preenchem seus caminhos complexos e diversificados.

Com base nos resultados obtidos no presente estudo, desenvolveremos uma síntese reflexiva do processo construído ao longo desta tese, tendo como parâmetro as perguntas iniciais de investigação mencionadas neste trabalho.

O ensino médio chegou ao século XX com seus dilemas e desafios, trazendo reflexões sobre a finalidade da escola e provocando refutações sobre a visão de que ela é a única instituição transmissora e produtora de conhecimento. Dessa forma, a escola passou de centro de difusão do conhecimento à instituição contestada. Considerando-se a escola como um espaço de desenvolvimento de subjetividade, como instituição social determinante e determinada por relações de poder, qual seu papel na constituição das culturas juvenis?

A instituição escolar se erige como um longo preparatório para o vestibular e para o regime de trabalho, trazendo também uma visão de mundo e valores preestabelecidos que podem reificar a subjetividade do aluno. Contudo, a escola pública proporciona muito cedo aos estudantes a consciência de suas falhas institucionais em relação à rede privada, frequentada quase que exclusivamente pelas classes dominantes. Isso gera nos estudantes um distanciamento refletido nas desigualdades de oportunidades no ensino médio no Brasil (DIAZ, 2012), sobretudo por circunstâncias desfavoráveis.

Assim, torna-se necessário um novo olhar para as ações protagonizadas por jovens pobres de periferias urbanas, pois essas se configuram como práticas culturais juvenis insurgentes que desafiam padrões estabelecidos nos campos da educação, da cultura e da política. Essas ações ainda expõem contradições, principalmente no que se refere à luta pela ressignificação dos espaços públicos da educação.

É essencial ouvir a voz aos jovens para que suas múltiplas demandas sejam ouvidas. A reestruturação global para reverter a crise educacional é por ora inacessível, uma vez que implicaria em transformações radicais, que teriam de mobilizar diferentes setores da sociedade, além de promover uma revisão nas políticas educacionais atuais. Portanto, um caminho mais factível se refere a possíveis modificações nas estratégias didáticas e curriculares, priorizando

o protagonismo e o engajamento participativo dos alunos, articulando suas experiências, de modo a tornar mais concreta a participação estudantil e seu posicionamento sobre as decisões tomadas dentro do ambiente escolar.

Como reverter a crise educacional da escola brasileira e quais devem ser os caminhos e alternativas para ressignificar o lugar da escola na socialização dos jovens no contexto contemporâneo?

Para compreender as alternativas de ressignificação da escola, é necessário retomar algumas das contribuições sociológicas acerca da juventude abordadas no embasamento teórico desta tese. A esse respeito, a literatura pertinente ao assunto aborda o sistema educacional brasileiro com seus avanços, perspectivas e desigualdades. Adotamos aqui uma abordagem crítica sobre expansão e universalização do acesso à educação, frente às questões emergentes da expansão da escola pública na cidade de São Paulo na década de 1990 em territórios desiguais povoados pelos jovens estudantes de escolas públicas.

Adicionalmente, caracterizamos o perfil socioeconômico e social dos participantes desta pesquisa, com base nos dados obtidos através do questionário, considerando as principais “variáveis externas”, estruturas de classes, a dimensão espacial da educação, os processos de socialização e os atributos que caracterizam os jovens enquanto membros da sociedade em que são exteriores aos aspectos estudantis dos seus percursos.

Nesse âmbito, considera-se que os pontos salientados contribuem para um maior aprofundamento da temática das diversas trajetórias juvenis no cotidiano, gerando subsídios importantes na busca de alternativas para ressignificar o papel da escola na socialização dos jovens de baixa renda. Esta pesquisa também possibilitou apreender os percursos de socialização em situações de vulnerabilidade, apresentando um conjunto de sentidos e significados do valor que esses estudantes atribuem à educação, em suas relações tensas e ambíguas com a instituição escolar.

O segundo universo destacado nesta pesquisa remete aos cenários sociais, respeitando os modos de apropriação das percepções juvenis, mais concretamente a integração e afirmação dos estudantes frente aos sentidos atribuídos à experimentação escolar e suas reverberações para além dos muros das escolas. Para compreender como a escola pode ser ressignificada, é essencial reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e sua árdua tarefa na reivindicação de um espaço de visibilidade e mobilização de ideias e questões associadas às condições educacionais, sociais, culturais e políticas.

As percepções e expectativas dos estudantes refletidas nos microcontextos de reafirmação da dimensão espacial da escola pública como lugar de luta, diálogo e produção

coletiva de identidade social atrelam-se às contribuições empíricas da presente investigação. Enfatizamos neste trabalho a relação entre escola, seus sujeitos e as implicações da espacialidade que circundam o entorno do ambiente escolar.

Nesse sentido, de acordo com as novas configurações dos circuitos juvenis (MAGNANI, 2005) atreladas aos contextos marginalizados, expandindo-se no espaço urbano, foi possível perceber entrecruzamentos dos sujeitos jovens em suas múltiplas dinâmicas de apropriação, ressignificações e resistências culturais na contemporaneidade, sobretudo nas áreas periféricas da cidade de São Paulo. Nesse ponto, julgamos poder retomar os desafios da nossa pesquisa, para responder à questão principal, que se refere à adequação entre as experiências educativas e demandas juvenis acerca da ressignificação dos contextos educativos para além dos muros das escolas.

Em que medida a cultura escolar instituída representa uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas juvenis? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e conferem identidade(s) ao jovem da contemporaneidade?

Interessava-nos discutir as próprias condições e configurações de desenvolvimento da cultura escolar. Considerando-se sua precariedade e seu formato enrijecido pela tradição, essa cultura distancia-se da expectativa dos estudantes, na medida em que se mostra deficitária e alheia à sua realidade particular. Contudo, com relação às interações e relações construídas pelas manifestações juvenis dentro da escola, pode-se afirmar que os jovens contestam e ressignificam a permanência na escola pública, além de ampliarem suas possibilidades reflexivas e experimentações culturais para além dos muros das escolas.

A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre os jovens e a escola. A cultura escolar não é receptiva à linguagem e às várias formas de expressão juvenil. É nessa disputa entre o tempo institucional da escola, rígido e inflexível, e as temporalidades dos jovens, informais e flexíveis (CARRANO; PEREGRINO, 2003) que o cotidiano juvenil escolar subverte e clama por autonomia. Segundo Fanfani (2000), as novas gerações apresentam culturas diferentes, geralmente mais fragmentadas, abertas, flexíveis e instáveis.

A escola estaria perdendo sentido para a(s) juventude(s) ou seria mais adequado nos referirmos a um deslocamento de significado do processo de escolarização em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade?

De modo geral, os participantes desta pesquisa afirmaram que gostam de estudar em suas escolas e associam o espaço escolar a um lugar de produção de saberes necessários para a constituição de si, exercícios e práticas que permeiam a formação política nos grêmios, visando

futuros engajamentos em atividades políticas. Tais jovens expressam cotidianamente a necessidade de reconhecimento das condições específicas da categoria em suas múltiplas realidades e de espaços de diálogo e participação em processos decisórios, necessidade parcialmente suprida pelo protagonismo e ativismo juvenil. Assim, o processo de escolarização ganha um novo sentido, proporcionando por outro tipo de participação característico da atualidade nas populações mais pobres: o ativismo para melhorias das condições escolares.

Vislumbramos algumas impressões juvenis relacionadas ao grau de importância atribuído ao processo de escolarização. Também observamos que a permanência na escola parece ter efeitos concretos na afirmação social dos jovens como sujeitos autônomos no processo de decisão e constituição identitária. Suscitaram ainda a nossa curiosidade tendências e sentidos que convergem para a ressignificação da escola em direção às questões postas pelo universo juvenil na atualidade.

Dentre os principais resultados obtidos, os jovens estudantes mencionaram que o espaço escolar é um lugar que precisa ser reinventado, alegando que a escola ainda é pouco utilizada para o incentivo à formação crítica, como a participação social e a reflexão sobre a sociedade em que vivem os sujeitos escolares. Impressiona, o modo como os estudantes demonstraram que não estão alheios às questões políticas do país e sua capacidade de ampla mobilização para a luta em prol de uma educação pública de qualidade.

Como se caracterizam e estruturam as posições e disposição dos alunos na e face à escola? Sabemos da relevância da experimentação escolar para o jovem estudante de escola pública em São Paulo, mas constatamos também como essa experiência por vezes resulta em um conjunto de constrangimentos socioeconômicos que se impõe na construção das trajetórias juvenis.

Dentre as múltiplas urgências que permeiam a sociedade contemporânea, destaca-se o debate sobre as exigências específicas nas distintas esferas públicas que demandam melhores condições de redistribuição e de reconhecimento (FRASER; HONNETH, 2003), como foi observado nos discursos dos jovens em situação de vulnerabilidade social, em detrimento de condições econômicas desfavoráveis.

Nesse contexto, percebe-se que, através de suas ações em ambiente escolar, os jovens reivindicam a participação social e política e, conseqüentemente, seu reconhecimento como sujeitos de direitos universais e singulares. Pensar esse debate pela perspectiva de uma esfera pública específica permitiu ampliar e reconhecer novos espaços de diálogo e luta atribuídos pelos jovens estudantes secundaristas em São Paulo.

Para além do reconhecimento social da complexidade que envolve o conjunto de valores que guiam as múltiplas relações e experimentações na vida dos jovens, a atribuição de

importância e participação democrática revela de maneira bastante contundente a diversidade de demandas sociais, econômicas e identitárias reivindicadas pelos estudantes. Entre as demandas juvenis, merece destaque a mobilização por uma escola justa, participativa e democrática, com uma efetiva atuação estudantil nas decisões da escola.

Em relação à participação social no cotidiano escolar, os entrevistados mencionaram os direitos e deveres através de uma perspectiva de ações individuais, compreendendo que cada indivíduo deve cumprir seus deveres e ter seus direitos respeitados. Essa busca corrobora com os princípios democráticos, assumindo responsabilidades relativas aos interesses e destinos de uma coletividade, o que representa a essência da cidadania.

Tais resultados sugerem que a escola pode contribuir efetivamente para a formação da cidadania por meio de desenvolvimento de projetos temáticos, sociais e modos de garantir a representatividade discente na participação do cotidiano escolar. Percebe-se, então, que existem articulações nas culturas juvenis que se reúnem para traçar estratégias de engajamento (BRENNER, 2011; SILVA, 2015; MORENO, 2014; RUSKOWSKI, 2012), pela emergência e relevância do seu papel mobilizador e para se concretizarem em contextos sociais no espaço escolar, nos coletivos e no espaço urbano.

Verificamos também as peculiares e múltiplas dimensões dos caminhos traçados para a construção das disposições e engajamentos potencializados pelas experiências escolares. Por outro lado, percebemos que há uma socialização política no espaço escolar, mobilizada por jovens que emergem como membros ativos, desempenhando um papel crítico e proporcionando a construção das disposições em ação “política”. Ao mesmo tempo, ao descortinar o desejo dos estudantes na busca de um diálogo democrático no interior das escolas, vislumbramos a criativa participação nos grêmios e coletivos estudantis, também espaços educativos e de afirmação de identidades. Para a maioria dos participantes, as experiências escolares são igualmente variadas, mas a presença de grêmios é um dos elementos essenciais para a política participativa e engajamento social.

São abundantes os discursos juvenis reivindicadores de uma escola que priorize novas configurações educativas, incluindo as dimensões das sociabilidades juvenis nos espaços educativos, transformando-as em efetiva participação política. Ainda que a contribuição da escola em relação a determinados aspectos formativos, como a cidadania, pudesse ser mais direcionada a tais finalidades, a instituição é percebida de forma positiva pelos estudantes, pois a maioria acredita que o ambiente escolar contribui para o engajamento participativo juvenil na sociedade.

Com base nas experimentações escolares vivenciadas pelos estudantes e compartilhadas nas deambulações etnográficas, é possível compreender o lugar privilegiado que a escola pública ocupa na vida dos jovens. Para alguns, o espaço escolar caracteriza-se como uma possibilidade de mobilidade e integração social. Em outros casos, observou-se a esperança de um engajamento participativo no ambiente escolar, bem como a garantia de espaço de socialização e valorização identitária.

Reforçando ainda mais a discussão anterior, é preciso ressaltar que as atividades desenvolvidas na escola podem ser definidas por: participação no grêmio estudantil, participação em reuniões no conselho de escola como representantes do conselho escolar e como representante de classe. Essas foram as funções mais mencionadas nos discursos dos jovens entrevistados.

Outro aspecto relevante refere-se a uma escola atenta aos conteúdos educacionais que contemplem os diálogos sobre a igualdade racial e de gênero, as implicações decorrentes dos preconceitos e as formas de conscientização social, pois seu público alvo é uma população juvenil que insiste na questão da reafirmação cidadã com relação à garantia dos direitos de cada um e de todos.

Se, por um lado, experimentações no interior das unidades escolares nos permitem afirmar que, a despeito de todas as críticas feitas à falta de relação entre o que é ensinado na escola e a vida cotidiana, os estudantes conseguem encontrar sentido naquilo que vivenciam e aprendem na escola, por outro lado, precisamos reconhecer que as atividades que favorecem o protagonismo dos estudantes são importantes para uma educação que almeja a autonomia, o desenvolvimento da responsabilidade e o comprometimento frente a assuntos que envolvem interesses coletivos.

O mapeamento das percepções dos participantes acerca das demandas juvenis demonstrou que experiências dessa natureza ainda não podem ser consideradas como parte do espaço ocupado pelos estudantes na escola. Em outros termos, significa buscar uma forma de experiência educativa que não aquela ligada à mera formação técnico-científica, mas a que possa atender às demandas dos jovens e, através desse foco, resgatar suas expectativas e demandas que convergem para a participação democrática, o reconhecimento social, a garantia de direitos, entre outras demandas juvenis.

Vale notar que as condições de participação democrática, reconhecimento social e garantia de direitos estão atreladas às demandas que circunscrevem os contextos das escolas e suas configurações sociais para além dos muros. Dessa maneira, o conjunto de entrevistas lança luz sobre importantes aspectos da vida do jovem estudantes de escola pública na cidade de São

Paulo, necessários à compreensão das concepções e reverberações a partir das experiências educativas, a (re)apropriação do espaço público da educação e a produção de subjetividades juvenis.

Tais elementos incorporam sugestões advindas de demandas consideradas prioritárias: I) jovens associam a permanência na escola à perspectiva de um futuro melhor; II) atribuem um grau de importância a projetos temáticos realizados na escola; III) reivindicam uma escola que, além de garantir o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, propicie condições para a efetiva participação social e engajamentos políticos e sociais.

De um modo geral, as experiências escolares dos jovens estudantes pesquisados mostram que a instituição não é associada ao presente, mas sim a uma promessa do futuro, pois é associada à preparação para o trabalho e ao ingresso no ensino superior, razões instrumentais que visam à satisfação de necessidades imediatas como moradia e subsistência. Compreender e discutir temas contemporâneos são aspectos valorizados pelos estudantes em face ao percurso da escolarização.

A título de consideração final, não poderíamos desprezar, as questões sociais mencionados pelos participantes, na maioria das vezes abordadas como: “corrupção”, “violência”, “miséria”, “política no Brasil”, “desigualdade social”, “educação”, “guerras e terrorismo”, “relacionamentos humanos” e, por fim, “descriminalização do comércio e uso de drogas”. Tais temas geralmente ilustram a relação entre os conteúdos e a vida cotidiana, o que nos permite inferir que o trabalho por meio de temas é significativo para os estudantes estabelecerem a relação entre os seus percursos escolares, planos de vida, condição juvenil e a escola.

Diante dos dados apresentados, é inegável a importância que a escola assume para os jovens e as contribuições que oferece aos seus projetos, ajudando-os, inclusive, na identificação do que querem na vida. Entretanto, ainda há aspectos nos quais a escola é apontada como falha, como o interesse político, a prevalência de projetos e objetivos de vida e os sentidos das experiências escolares.

Sabe-se que a educação é essencial para o desenvolvimento socioeconômico de um país. Com isso, torna-se necessária a discussão em torno da participação ativa na vida escolar. Das experiências relatadas, foi possível perceber que os jovens reivindicam a existência de espaços democráticos no interior das unidades escolares e até mesmo nos diversos espaços públicos. Tal fato se reflete na intensa mobilização dos jovens em outros campos de atuação, seja no associativismo em grupos culturais, seja na constituição de novos sujeitos coletivos que passam a expressar suas demandas no espaço público. Ignorar a relevância dessas demandas – dados o

forte interesse e o grau de interação dos estudantes – parece ser uma repetição da tradicional postura de desconsiderar a experiência concreta dessa parcela da população e o seu universo de interesses.

As análises realizadas, com base nos resultados corroboraram a hipótese da pesquisa, evidenciando os processos e elementos constitutivos das manifestações juvenis explicitadas, ao apontarem a defesa de políticas educacionais participativa, construídas em diálogos com escolas, gestores, professores, estudantes e seus familiares e ao defenderem que a escola deve oferecer as mesmas oportunidades para todos e as formas inventivas da luta pelos direitos educativos dos jovens no espaço urbano. Além disso, os jovens identificaram nas instituições escolares um espaço de construção coletiva, lugar de partilha de conhecimento e participação ativa no processo de construção dos novos saberes. Essas questões remetem-nos ao reconhecimento do fortalecimento das discussões em torno da luta por uma escola que possa oferecer as mesmas oportunidades para todos, assim como ao comprometimento da escola como o lugar de transformação social.

É ainda importante destacar que o modo como os jovens articulam e vocalizam suas demandas, em torno da luta pelos direitos educativos indica que esses atores não reivindicam apenas o direito à escola gratuita e de qualidade, eles também exigem o direito a identidades reconhecidas.

Com o aumento da participação social atrelada a uma educação política e da expansão das discussões para além dos muros das escolas, emerge a necessidade de assegurar “territórios educativos” para que as ações juvenis possam proporcionar transformação social, novas práticas e significações do mundo, transformando também a realidade em que estão inseridos.

Todos esses elementos são importantes para compreender as percepções juvenis sobre a relação que mantêm com as instituições escolares. As conversas realizadas com os jovens durante as deambulações etnográficas permitem acessar a existência de especificidades associadas a cada contexto escolar, caracterizadas, por oportunidades e constrangimentos que influem nos processos sociais das experiências escolares e educativas dos estudantes de escola pública na cidade de São Paulo. Também é relevante refletir sobre os novos usos da escola reivindicados pelos estudantes, uma vez que foram expostas as interações e relações estabelecidas por eles. Tais usos remetem ainda à dimensão simbólica das distintas manifestações juvenis acerca dos valores emancipatórios, formação crítica e construção da autonomia.

As deambulações etnográficas traçaram um cenário interessante. Em vista disso, importa assinalar as seguintes reivindicações dos jovens:

- a) Uma escola que possa ampliar as formas de protagonismo e empoderamento, visando uma transformação social;
- b) Solucionar os problemas do cotidiano, participando e reivindicando seus direitos, tendo voz e vez na vida social;
- c) Desenvolvimento da consciência reflexiva e da autonomia dos sujeitos;
- d) Espaço de pertencimento e reconhecimento;
- e) Sujeito de potencialidades e capacidade de mudanças;
- f) Reconhecimento e direitos.

Diante disso, é necessário, ouvir os jovens sobre suas vontades, desencantos, frustrações e possibilidades de reordenar sua participação, pois o espaço escolar ainda é um lugar de luta contínua. Além do direito à escola gratuita e de qualidade, os estudantes também exigem o reconhecimento das identidades em suas múltiplas realidades e participação efetiva em processos decisórios.

Nancy Fraser (2006), em busca de soluções para o problema posto por sociedades complexas, se aproxima daquilo que avaliamos como mais pertinente para atender exigências específicas de esferas públicas locais que demandam melhores condições de redistribuição e de reconhecimento das identidades, como observamos no caso dos estudantes de escolas públicas em questão.

Por fim, concluímos que é preciso considerar o jovem como um ser de potencialidades, proporcionando-lhe espaços onde seja ouvido e possa se expressar de forma autêntica, envolvendo todos os sujeitos sociais e um clima de confiança que proporcione a integração, diálogo, cooperação, negociação e o direito das pessoas envolvidas de intervir na tomada de decisões, de modo que todos se sintam responsáveis pelas ações desenvolvidas.

Em tempos sombrios, a resistência se faz necessária!

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.5, p. 25-36, 1997.
- _____. **Cenas juvenis: punks e darks, o espetáculo urbano**. São Paulo: Scrita, 1996.
- _____; BRANCO, P. P. M. (orgs.) **Retratos da Juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2003.
- AGUIAR, R. C. F.; GRÁCIO, J. C. Grêmio Estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J. B. (Org.) **Gestão Democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- ALGEBAIL, E. B. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALPÍZAR, L.; BERNAL, M. La construcción social de las juventudes. **Última Década**, n. 19, p. 1-20, 2003.
- AMARAL, M. Encontro com professores e alunos de uma escola estadual do ensino médio: uma escuta em que a dimensão objetiva se vê alinhavada pela subjetividade dos atores. In: AMARAL, M. (Org.). **Educação, psicanálise e direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 79-98.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.
- ANDERSON, J. Talking whilst walking: a geographical archaeology of knowledge, **Area**, v. 36, n. 3, 254-61. 2004.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, M. A Universidade e a formação do homem. In: SANTOS, G. A. (org.) **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-50.
- ARRUDA, M. C. C. Escola pública e pobreza no Brasil: A ampliação para menos. **Cadernos de pesquisa** v. 41, n. 143, 664-666, 2011.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004.
- AZEVEDO, F. **A reforma do ensino no Distrito Federal: discursos e entrevistas**. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBER-MADDEN, R.; SABER, B. A. A situação dos jovens no mundo. In: BARBER-MADDEN, R.; SANTOS, T. F. (Orgs.). **A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro**. Brasília: UNFPA, Caixa Seguros, Secretaria Nacional de Juventude, Universidade de Brasília, 2010. p. 17-39.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, C. R. O Ensino Médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 33-45.

BENDIT, R. Introdução. In: MACHADO et al. **Jovens e Rumos**, Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais. Benhabid, 2011.

BENNETT, A. As young as you feel: youth as a discursive construct. In: HODKINSON, P.; DEICKE, W. (Orgs.). **Youth cultures: scenes, subcultures and tribes**, London: Routledge, 2007.

_____. **Music, style, and aging: growing old disgracefully?** Philadelphia: Temple University Press, 2013.

_____; PETERSON, R. **Music Scenes: local, translocal and virtual**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2004.

BERNARDI, H. L. F.; MOTTA, L. B. Desenvolvimento de aplicativo como ferramenta de apoio à investigação e prevenção de osteoporose. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 21, n. 4, p. 408-418, ago. 2018

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, A., SCHWARCZ, L. M. (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999. Publicado originalmente em francês, 1968.

_____. **A “juventude” é apenas uma palavra**. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Torres. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **The logic of practice**. California: Stanford University Press, 1990.

_____. **Razões práticas**. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Sobre a televisão**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Documento Orientador do Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Conselhos de juventude: fortalecendo Diálogos, promovendo direitos.** Brasília, 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE. **Reflexões sobre a Política Nacional de Juventude 2003-2010.** Brasília, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 13.415/2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 7 mar. 2019.

BENHABIB, Seyla. "The Democratic Moment and the Problem of Difference," In *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, ed. Seyla Benhabib, Princeton: Princeton University Press 1996.

BRENNER, A. K. **Militância de jovens em partidos políticos: um estudo de caso com universitários.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Do potencial à ação: o engajamento de jovens em partidos políticos. **Proposições**, v. 29, n.1, p.239-266, 2008.

_____; CARRANO, P. C. R. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, dec. 2014.

CAMACHO, L. M.Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 22, n.2, jul-dez, 2004.

CLARK, A.; EMMEL, N. Using walking interviews. **Realities**, v. 13, p. 1-6, 2010.

CARPIANO, R. M. Come take a walk with me: The “go-along” interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being, **Health Place**, v. 15, n. 1, p. 263-72, 2009.

CARRANO, P. C. R. **Identidades juvenis e escola.** Revista de educação de jovens e adultos. Jovens, Escola e Cultura. São Paulo: Parma, 2000.

_____; DAYRELL, J. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Anais da 25ª reunião da ANPED**, 2002

_____; PEREGRINO, M. **Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença.** A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões (Série Em Questão, n. 1). São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Juventude e participação no Brasil: interdições e possibilidades. **Democracia Viva**, n. 30, p. 2-5, jan./mar., 2006.

CARVALHO, J. S. F. Democratização do ensino revisitado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, mai./ago., 2004.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CASTRO, C. M. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). **Educação básica no Brasil.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-69.

CASTRO, E. G. O campo das políticas públicas de juventude e o campo político da juventude: contribuições para a reflexão. In: PAPA, F. C.; FREITAS, M. V. (Orgs.). **Juventude em pauta - políticas públicas no Brasil.** Vol. 1. São Paulo: Peirópolis, 2011. p. 281-306.

_____; MACEDO, S. C. Estatuto da criança e adolescente e estatuto da juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHRISTENSE, P. H. 'Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation'. **Children & Society**, v.18, n.2, p. 165-176, 2004

CLARK, A.; EMMEL, N. Using walking interviews. **Realities**, v. 13, p. 1-6, 2010.

CONDE, I. Identidade nacional e social dos jovens. **Análise Social**, XXV, n. 108-109, pp. 675-693, 1990.

CORREIA, J. A. **Para uma teoria crítica em educação.** Porto: Porto Editora, 1998.

CORROCHANO, M. C. et al. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.** São Paulo, Ação Educativa/Instituto IBI, 2008.

_____. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L (Orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Que ensino médio queremos?** Relatório final. Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016

_____; CORROCHANO, M. C.; SILVA, J. A. "Ocupar resistir": a insurreição dos estudantes paulistas. **Educação e sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez., 2016.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador.** Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. F. et al. Classes sociais na Europa. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 34, p. 9-43, 2000.

_____.; LOPES, J. T.; CAETANO, A. (Orgs.). **Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso.** Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESSWELL, T. Prefácio. In: NÓVOA, A. **Músicos em Movimento: Mobilidades e Identidades de uma Banda na Estrada**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2011.

_____. Mobilities II: still. **Progress in Human Geography**, v. 36, n. 5, p. 645-653, 2012.

CRIADO, E. M. **Producir la juventude: crítica de la sociologia de la juventude**. Ediciones AKAL, 1998.

COULON, A. **A Escola de Chicago**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CURY, C. R. J. et al. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

_____. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 27, p. 73-84, 1998.

_____. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002b.

_____. **A educação como direito e o Plano Nacional de Educação: desafios do tempo presente**. (Conferência realizada no dia 7 de março de 2017). Uberlândia: UFU, 2017.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museu Nacional**, n. 27, maio, p. 1-12, 1978.

D'AVILA, G. T.; KRAWULSKI, E.; VERIGUINE, N. R.; SOARES, D. H. P. Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 350-358, ago., 2011.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, p. 136-161, 1996.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2001.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **Juventude e escolarização (1980/1998)**. Série Estado do Conhecimento, n. 7, Brasília: MEC/INEP; Comped, 2002.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

_____. **A música entra em cena: o rap e a música entra em cena funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. **A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas**. Relatório de pesquisa. Brasília: UNICEF/MEC, 2012.

_____; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

_____; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil**. Belo Horizonte: Mimeo, 2004.

DEROUET, J. **École et justice**. Paris: Métailié, 1992.

DÍAZ, A. S. Microculturas juveniles. Las tribus urbanas como fenómeno emergente. **Jovenes**, n. 15, p.134 -149, 2001.

DIAZ, M. (Des)igualdades de oportunidades no ensino médio brasileiro: escolas públicas e privadas, **Revista Economia**, v. 13, n. 3, p. 553-568, 2012.

DOMINGUES, J. M. **A América Latina e a modernidade contemporânea: uma interpretação sociológica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DORE, R. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20/09/2018.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

_____. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. **Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation**. Lyon: Peter Lang, p. 29-46, 2009.

DURKEIM, E. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ESPINHEIRA, G. Conflito e convivência na cultura da violência: periferia e pobreza. In: ESPINHEIRA, G.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Desenvolvimento comunitário bairro de Plataforma**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Centro de Recursos Humanos, 2003. p. 67-76.

ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

EVERTSON, C. M.; GREEN, J. L. Observation as inquiry and method. In: WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching**, New York: MacMillan, 1986, 162 - 230.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. In **Seminário escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília, 2000.

FEIXA, C. **La joventut com a metàfora**. Barcelona, Secretaria General de Joventut, 1993.

_____. **De jóvenes, bandas e tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

_____. **De la Generación@ a la #Generación. La juventud em la era digital**. Barcelona: Ned Ediciones, 2014.

FERREIRA, Jr., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Revista Comunicação Saúde Comunicação**, v. 12, n. 26, p.635-646, jul./set. 2008.

FERREIRA, V. S. Ondas, cenas e microculturas juvenis. **PLURAL - Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, n. 15, p. 99-128, 2008.

_____. Youth scenes, body marks and bio-sociabilities. **Young - Nordic Journal of Youth Research**, v. 18, n. 3, pp. 285-306. 2009

_____. Cenas juvenis, políticas de resistência e artes de existência. **Trajectos**, n. 16, p. 111-120, 2010.

_____. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, setembro de 2014.

_____. Um olhar sobre os jovens como sujeitos de políticas e sociologias públicas. In: LARANJEIRA, D. H. P.; BARONE, R. E. M. (Orgs.). **Juventude e Trabalho: desafios no mundo contemporâneo**, Salvador: Edufba, 2017, p. 385-388.

FETTERS, M. D.; CURRY, L. A.; CRESWELL, J. W. Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. **Health Serv Res**. v. 48, n. 6, p. 2134-56, 2013.

FORÑAS, J. Youth, culture and modernity. In: FORÑAS, J.; BOLIN, G. (Orgs.). **Youth culture in late modernity**, Londres, Sage Publications, p. 1-11, 1995.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 180.

FOURNIER, V. **Les nouvelles tribus urbaines. Voyage au coeur de quelques formes contemporaines de marginalité culturelle**. Paris: Georg Editeur. 1999.

FRAEKEL, J. R.; WALLEN, N. E.; HYUN, H. H. **How to design and evaluate research in education**. Mc Graw-Hill Publishing Company, 1990.

FRANCK, T. M. **The empowered self: law and society in the age of individualism**. Oxford, Oxford University Press, 1999.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition. A political-philosophical exchange**. Verso, London: New York, 2003

_____. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós socialista”. Tradução Julio Assis Simões. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.14/15, p. 231-239, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRESNEDA, B. Transição da escola para o trabalho e estratificação social. **Segurança urbana e juventude**. v. 2, n. 1/2, 2009

FRIGOTTO, G. Ensino médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. **Salto para o Futuro**, v. 18, n. 18, nov. 2009.

GALLAND, O. **Sociologie de la jeunesse: l’entrée dans la vie**. Paris: Armand Colin, 1991.

GELDER, K.; THORNTON, S. (Orgs.) **The subcultures reader**. London, New York: Routledge, 1997.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **História dos movimentos sociais e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, ago. 2011.

_____. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. **Anais do XI ANPED Sul**, Curitiba, p. 1-12, 2016.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003.

GOMES, A. M.; SILVA, A. L.; ARRUDA, A. L. B. Planos Nacionais de Educação: avanços e desafios do ensino médio. In: DOURADO, L. F. (Org.) **Plano Nacional de Educação/PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, v. 1, p. 67-104, 2017.

GRÁCIO, R. Perspectivas futuras (1981). In: SILVA, M.; TAMEM, M. I. (Orgs.). **Sistema de ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia, à filosofia de Benedetto Croce. (Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira). 4th Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Você fica intelectual. O Princípio Educacional. Jornalismo. (Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira). 4th ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, v. 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004.

_____. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 37-50, 2009.

GROSSEGER, B.; HEINZLMAIER, B.; ZENTNER, M. Youth scenes in Austria. In: FURLONG, A.; GUIDIKOVA, I. (Eds). **Transitions of youth citizenship in Europe**: culture, subculture and identity. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2001, pp.193-216.

GUERRA, P. A instável leveza do rock: gênese, dinâmica e consolidação do rock alternativo em Portugal (1980-2010). 2010. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

GUERRA, P. **A instável leveza do rock: gênese, dinâmica e consolidação do rock alternativo em Portugal**. Porto: Afrontamento, 2013.

_____.; QUINTELA, P. Culturas urbanas e sociabilidades juvenis contemporâneas: um (breve) roteiro teórico. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 47, n. 1, jan/jun, p. 193-217, 2016.

HALL, S. Identidade e diferença: uma introdução. In: Silva, T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HANNERZ, U. Being there... and there... and there! Reflections on multi-site ethnography. **Ethnography**, v. 4, n. 2, p. 201-216, 2003.

HEATH, S.; WALKER, C. **Innovations in youth research**. Londres: Palgrave Macmilian, 2012.

HESMONDHALGH, D. Subcultures, scenes or tribes? None of the above. **Journal of Youth Studies**, v. 8, n. 1, p.21-40, 2005.

HOBSBAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1790**: Programa, Mito e Realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HODKINSON, P. Youth cultures: a critical line of key debates. In: HODKINSON, P.; DEICKE, W. (Orgs.). **Youth cultures: scenes, subcultures and tribes**. London: Routledge. 2007.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IBASE. **Livro das juventudes Sul-americanas**. Rio de Janeiro: IBASE, 2010. Disponível em: <https://ibase.br/userimages/livros%20das%20juventudes_FINAL1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

IBASE; PÓLIS. Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas. **Relatório Final**. Rio de Janeiro, 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, 2016.

KAUFMANN, C. **L'entretien compréhensif**. Paris: Éditions Nathan, 1996.

KENRICK, D. T.; NEUBERG, S. L.; CIALDINI, R. B. **Social psychology: unravelling the mystery**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1999.

KINNEY, P. Walking Interviews. **Social Research Update**, v. 67, p. 1-4, 2017.

KING, A. C.; WOODROPTE, J. Walking Interviews. In: LIAMPUTTONG, P. (Org.). **Handbook of research methods in health social sciences**. Spring Singapore, 2017.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para vida. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, 2000.

KUSENBACH, M. Street phenomenology: the go-along as ethnographic research tool. **Ethnography**, v. 4, n. 3, p. 455-85, 2003.

_____. Mobile methods. In: DELLAMONT, S. (Org.). **Handbook of qualitative research in education**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2012, p. 252-264.

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

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

_____. Patrimônios individuais de disposições: por uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

_____. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 373-389, 2008.

LEFORT, C. Nação e soberania. In: NOVAES, A. (Org.). **A crise do Estado-Nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LERENA, C. Educación y cultura em Max Weber. In: ENGUITA, M.F. **Sociología de la educación**. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G.; BOUTIN, G. Os Modos de Investigação. In: LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa - fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 167-173.

LEVI, G.; SCHMIDTT, J. C. **História dos jovens 2: da época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, L. C. **Por favor, elejam a B: o associativismo juvenil da escola secundária**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.7-26, 1988.

LOPES, J. T. Retratos sociológicos. Dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (Orgs.). **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Braga: Universidade do Minho, IE, DCSE/Famalicão: Húmus, 2014, p. 99-112.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Escola Nova (Transcrição). **Educação**, v. 7, n.3, jun. 1929, p. 293-301.

LUGÓ, R. S. **Combatentes e revolucionários: processos de socialização de jovens integrantes de organizações que buscam a preservação ou a subversão da ordem**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAFFESOLI, M. **Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés post-modernes**. Paris: La Table Ronde, 1988

MAGNANI, J. G. C. Tribos urbanas. **Cadernos de campo**, Ano II, n. 2, PPGAS/Departamento de Antropologia, USP, São Paulo, 1992.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.17, n. 49, 2002. p. 11-29.

_____. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005. p. 173-205.

_____. Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana. **Coleção Antropologia Hoje**. São Paulo: Ed. Terceiro Nome, 2012.

MAIA, A. J. V.; CARVALHO, C. F.; SÁ Jr., L. F. C.; NAVARRO, M.; BAROUH, R.; MOREIRA, R.; SAMPAIO, S. M. R.. Juventude e política: observando a Ufba. In: SAMPAIO, SMR (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos Salvador**: EDUFBA, 2011. p. 169-186.

MAINARDES, J. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, J. A. **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. p. 99-124.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR**, p. 188-204, 2006.

MANNHEIM, K. O problema das gerações. Tradução: Maria da Graça Barbedo. **Sociologia do conhecimento**. Vol. II, Porto, RES-Editora, pp. 115- 176, 1928.

_____. The problem of generations. **Essays on the Sociology of Knowledge**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1952, p. 276-322.

_____. O problema da juventude na sociedade moderna. **Diagnóstico de nosso tempo**, Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-61, 1961.

_____. O problema da juventude na sociedade moderna. **Sociologia da Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, p. 69-95, 1968.

_____. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

_____. O problema sociológico das gerações. Tradução: Cláudio Marcondes. In: FORACCHI, M. M. (Org.). **Karl Mannheim: sociologia**, São Paulo, Ática, 1982, p. 67-95.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCUS, G. E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**, v. 24, n. 1, p. 95-117, 1995.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks: CA. Sage Publications, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MATOS, E. L. M.; FERREIRA, J. L. A utilização da rede social Facebook no processo de ensino e aprendizagem na universidade. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs.). **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 387-402. Disponível em: <<http://books.scielo.org>> Acesso em: 16 jul. 2020.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília:

Ministério da Educação, 2009a.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Infantil: Parâmetros em Ação**. Brasília: MEC, 2009b.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-51, maio-ago. 2011.

MENDES DE ALMEIDA, M. I.; NAVES, S. C. (Orgs.). **“Por que não?” Rupturas e continuidades da contracultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MERLE, P. Democratization ou accroissement des inégalités scolaires? **Population**, v. 57 n. 4-5, 2002. p. 633-660.

MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** v. 23, n. 89, pp.821-842, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

_____. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 – 1930**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MORENO, G. G. **Tudo que a gente faz na quebrada é política: vida associativa nas bordas da cidade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista de Sociologia Política/UFSC**, v. 1, n. 3, 2003.

MOURA, M. R. L. **Caminhando contra o vento, sem lenço sem documento. O papel do grêmio estudantil na gestão da escola democrática**. Monografia de Pós-Graduação em Gestão e Organização Escolar. Universidade Cidade de São Paulo, SP, 2005.

MUNGHAM, G.; PEARSON, G. (Orgs.). **Working class youth culture**. Londres/Routledge/Kegan Paul, 1976.

MUXEL, A. Chapitre 5: Les jeunes et la politique. In: PERRINEAU, P. **La politique en France et en Europe**. Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2007. pp. 123-153.

NAYEL, M.A. Palestinian refugees are not at your service. **The Electronic Intifada**. 2013. Disponível em: <<https://electronicintifada.net/content/palestinian-refugees-are-not-your-service/12464>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016.

NOVAES, R. C. R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Juventude e religião: marcos geracionais e novas modalidades sincréticas. In: SANCHIS, P. (Org.). **Fiéis e cidadãos: percursos de sincretismos no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **Documento técnico contendo proposições para o Programa Estação Juventude**. Brasília: SNJ, 2012.

OLIVEIRA, A. M. **Jovens e adolescentes no ensino médio: sintomas de uma sistemática desvalorização das culturas juvenis**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Jovens e cidadania. Sociologia. **Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005.

_____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. Prefácio. p. 7-10.

_____; BLASS, L. (Orgs.). **Tribos urbanas. Produção artística de identidades**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

PAWLOWSKI, C. S.; ANDERSEN, H. B.; TROELSEN, J.; SCHIPPERIJN, J. Children's physical activity behavior during school recess: a pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. **Plos One**, v. 11, n. 2, e0148786, 2016.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: **juventude e contemporaneidade**. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 5 e 6, 1997.

PEREGRINO, M. Juventude e escola: elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: Um mosaico de possibilidades - IV Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora PUC Minas, 2011, p. 81-98.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD) 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>> Acesso em: 18 mar. 2019.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINSKY, J., PINSKI, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et. al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 215-253.

RAMOS, R. A. O debate teórico crítico sobre democracia contemporânea e a experiência de luta dos estudantes brasileiros secundaristas. In: **XXXI Congresso de La Asociacion Latinoamericana de Sociologia**, 2017, Montevideo. Estado Legitimidad, Gobernabilidad y Democracia. Reformas del Estado plurinacional, derechos sociales y ciudadanía, 2017.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: Os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 03), p. 637-652, 2012.

REIS, D. M.; FERREIRA, V. S.; LOPES, R. E. A Institucionalização do jovem como sujeito de políticas públicas no Brasil: o CONJUVE em cena. **Revista Eletrônica de Educação**, 2019.

- RENÉ, J. F. Jeunesse: la mouvance comme mode de vie. **Nouvelles pratiques sociales**, vol. 3, n. 1, p. 61-74, 1990.
- RIBEIRO, E.; MACEDO, S. C. Notas sobre dez anos de Políticas Públicas de Juventude no Brasil (2005-2015): ciclo, agendas e riscos, p 107 a 126. In: **Revista de Ciências Sociais. Jovens y políticas públicas em América Latina**, v. 31, n. 42, 2018.
- RICHARDSON, J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Brasília: Ed. Plano; Campinas: Autores Associados, 2004.
- RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.
- ROSAR, M. F. F. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 145-162, jul-dez. 2011.
- ROULLEAU-BERGER, L. **La ville intervale. Jeunes entre centre et banlieu**. Paris: Meridien Klincksieck, 1993.
- RUSKOWSKI, B. D. O. Do incômodo à ação beneficente e da indignação à ação contestatória: estudo sobre condições e mecanismos de engajamento nas tribos, nas trilhas da cidadania e no levante popular da juventude. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SANFELICE, J. L. Breves reflexões sobre “juventude”, educação e globalização. In: _____. **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. São Paulo. Outras Expressões, 2013, p. 133-142.
- SANTOS DEL REAL, A. **La Educación secundaria: perspectivas de su demanda**. Series Tesis Del Doctorado Interinstitucional em Educación, UAA, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2000.
- SANTOS, B. S. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SCHELLER, M.; URRY, J. (Orgs.). **Mobile technologies of the city**. London, Routledge, 2006.
- SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, C. M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, n. 80, p. 563-624, 2013.
- SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SELL, C. E. Max Weber e a sociologia da educação. **Contrapontos**, ano 2. n. 5, Itajaí, maio/ago. 2002, p. 237- 250.
- SEVERINO, A. J. Educação, ética e cidadania. **Seminário ANPAE**, 2004.
- SILVA, A. B. P. Nada deve parecer impossível de mudar: Juventude e engajamento na “Primavera Carioca” das eleições de 2012. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, J. A. M.; AMORIM, W. L. Estudo de caso: o pensamento sociológico de Max Weber e a educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 6, n. 1, p.100-110, 2012.

SINGER, A. Brasil, junho de 2013: classes e ideologias cruzadas. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 97, p. 23-40, nov. 2013.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania – para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ, 2003.

_____. (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.

_____. SPOSITO, M. P. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6. São Paulo, 1997.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre Movimentos Sociais, Juventude e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr., p. 73-94, 2000.

_____. A produção do conhecimento sobre juventude na área da educação. **Internacional Studies on Law and Education**, v. 4, p. 37 -55, 2001.

_____. **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210-226, maio, 2003.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: BRANCO, P. P. M.; ABRAMO, H. W. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

_____. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____ (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, dez. 2003.

_____.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, v. 15, n. 1, out. 2012.

TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Faculdade de Direito**, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008.

TOMIZAKI, K.; DANILIAUSKAS, M. A pesquisa sobre educação, juventude e política: reflexões e perspectivas. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 214-238, 2018.

TORRES, H. G.; BICHIR, R. M.; GOMES, S.; CARPIM, T. R. P. A educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.) **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIEIRA, M. M.; FERREIRA, V. S.; ROWLAND, J. Retrato da juventude em Portugal: traços e tendências nos censos de 2001 e 2011. **Revista de Estudos Demográficos**, n. 54, pp. 5-25, 2015.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

WEISHEIMER, N. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

WELLER, W. Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Recife: UFPE, 2007.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade & Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, 2010.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 390 p.

WULFF, H. Introduction. Introducing youth culture in its own right: the state of the art and new possibilities. In: AMIT-TALAI, V.; WULFF, H. (orgs.). **Youth cultures. A cross-cultural perspective**, Londres e Nova Iorque, Routledge, 1995. pp. 1-18.

YINGER, J. M. **Countercultures**. Nova York: The Free Press, 1982.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-37, 2005.

APÊNDICE A - Progressive Web Aplicativo: “J!”



APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: “JOVEM, MOSTRE A SUA CARA!”

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

1. Nome:

Identificação. “Apelido” nas redes sociais:

2. Gênero: MASCULINO () FEMININO () TRANSGÊNERO ()

3. Qual a sua orientação sexual:

- a) Homossexual
- b) Heterossexual
- c) Bissexual

Outros:

4. Idade: _____

5. Você se considera:

Branco(a) () Pardo(a) () Negro(a) () Amarelo(a)(Oriental) Indígena () Não respondeu ()

6. Grau de escolaridade (série): _____

7. Com quem mora?

- a) Com os pais.
- b) Só com a mãe.
- c) Só com o pai.
- d) Sozinho.
- e) Com cônjuge e sem pais ou sogros.
- f) Com cônjuge e com os pais ou sogros.
- g) Parentes.
- h) Amigos.

8. No momento você está:

- a) Trabalhando.
- b) Nunca trabalhou, nem procurou trabalho.
- c) Nunca trabalhou, mas está procurando trabalho.
- d) Trabalhou, mas não está procurando trabalho.
- e) Trabalhou e está desempregado.

9. Assinale a opção que corresponde à sua renda familiar mensal (soma da sua renda, se houver, e a de todas as pessoas que moram com você):

- a) Até 1 Salário Mínimo (S.M).
- b) Mais de 1 a 2 S.M.
- c) Mais de 2 a 5 S.M.
- d) Mais de 5 a 10 S.M.
- e) Mais de 10 a 20 S. M.
- f) Mais de 20 S. M.

10. Em que ambiente você viveu durante sua infância:

- a) Na mesma cidade em que mora hoje.
- b) Em outra cidade do estado de São Paulo.
- c) Em uma cidade de outro estado.

d) No campo.

11. Por que você estuda nesta escola?

- a) Proximidade da residência.
- b) Por opção dos pais.
- c) Por vontade própria.
- d) Por falta opção.

12. Você ingressou nesta escola:

- a) No Ensino Fundamental II (6º ano ao 3º ano do Ensino Médio).
- b) Somente o Ensino Médio.
- c) Por transferência no Ensino Médio.

13. Você segue alguma crença?

- a) Católica.
- b) Espírita Kardecista.
- c) Candomblé.
- d) Umbanda.
- e) Evangélica.
- f) Budista.
- g) Acredita em Deus, mas não tem religião.
- h) Agnóstico (a).
- i) É Ateu.

14. Em relação à sua iniciação sexual:

- a) Já teve relação sexual.
- b) Nunca teve relação sexual.
- c) Prefere não responder.

15. Você tem filho(s)? () SIM. () NÃO.

16. Quanto ao relacionamento:

- a) Solteiro(a) e namorando.
- b) Em uma união estável – mora com o/a parceiro(a).
- c) Casado(a) no papel.
- d) Separado(a).
- e) Viúvo (a)

17. Em relação ao seu período de juventude, você pode afirmar que existem mais pontos positivos ou negativos?

- a) Tem mais coisas boas.
- b) Tem mais coisas ruins.
- c) Ambas.
- d) Não sabe/não respondeu.

18. O que você apontaria como positivo em ser jovem (indique três alternativas):

- a) Não ter responsabilidade financeira.
- b) Poder aproveitar a vida.
- c) Poder ter atividade de lazer.
- d) Poder estudar.
- e) Ter liberdade.
- f) Poder trabalhar.
- g) As amizades.
- h) Saúde.
- i) Apoio da família.

- j) Poder lutar pelos objetivos.
- k) Ter futuro.
- l) Não tem nada de bom.

19. E os pontos negativos (Indique três alternativas):

- a) Não tem nada ruim.
- b) Controle familiar.
- c) Falta de liberdade.
- d) Ser dependente financeiro.
- e) Falta de trabalho.
- f) Conviver com riscos.
- g) Proximidade das drogas.
- h) Violência.
- i) Ter que conviver com quem não se quer.
- j) Impedimentos por ser menor de idade.
- k) Imaturidade.
- l) Desrespeito/incompreensão dos adultos.

20. Aponte os problemas que deixam você mais preocupado atualmente (Indique três alternativas):

- a) Segurança/violência.
- b) Emprego/vida profissional.
- c) Drogas.
- d) Educação.
- e) Saúde.
- f) Falta de recursos básicos para sobreviver (fome, ausência de saneamento básico).
- g) Família.
- h) Sexualidade.
- i) Relacionamentos.
- j) Crise econômica.
- k) Moradia.
- l) Problemas sociais.
- m) Meio ambiente.

21. Qual é o tema pelo qual você mais se interessa? (Indique três alternativas).

- a) Educação.
- b) Esportes.
- c) Saúde.
- d) Drogas.
- e) Sexualidade.
- f) Desigualdades.
- g) Artes.
- h) Cultura.
- i) Ética.
- j) Racismo.
- k) Ecologia.
- l) Política.
- m) Cidadania.
- n) Globalização.
- o) Futuro profissional.
- p) Violência(s).
- q) Corpo.
- r) Religião.
- s) Relacionamentos amorosos.
- t) Redes sociais.
- u) Moda.

- v) Justiça.
- x) Reforma agrária.
- y) Filosofia e questões existenciais.

22. Qual o assunto que você considera mais importante para ser pauta das discussões da sociedade em geral?

- a) Violência.
- b) Educação.
- c) Desigualdade social/pobreza.
- d) Trabalho e profissão.
- e) Reforma agrária e urbana.
- f) Cidadania.
- g) Justiça.
- h) Religião.
- i) Sexualidade.
- j) Ecologia.
- k) Política.

23. Na sua opinião, o fator que determina a perda da juventude da pessoa é:

- a) Maturidade.
- b) Família/filhos/casamento.
- c) Perder a alegria/perder a vontade de viver.
- d) Trabalho.
- e) Idade.
- f) Independência.
- g) Drogas/criminalidade.
- h) Enfrentar problemas.
- i) Quando se perde a saúde.
- j) Nunca se deixa de ser jovem.
- k) Depende de cada um.
- l) Outros.

24. Aponte os principais problemas de seu bairro:

- a) Infraestrutura.
- b) Segurança/violência.
- c) Vizinhos.
- d) Drogas.
- e) Desemprego.
- f) Saúde.
- g) Educação.
- h) Pobreza.
- i) Falta de opções para o lazer.
- j) Outras demandas.

25. O que você projeta para o mundo nos próximos anos?

- a) Vai melhorar.
- b) Vai piorar.
- c) Vai ficar como está.
- d) Não sabe/não respondeu.

26. Qual fator poderia indicar uma relevante melhora em sua vida?

- a) Conseguir trabalho.
- b) Terminar os estudos e poder ir para a universidade.
- c) Independência financeira.
- d) Aquisição de bens materiais.

- e) Poder viver longe dos pais/responsáveis.
- f) Encontrar um alguém especial/um amor.
- g) Constituir família.
- h) Fazer suas próprias escolhas.
- i) Outros motivos.

27. Se você tivesse o poder de mudar o mundo, qual temática priorizaria?

- a) Violência.
- b) Miséria.
- c) Corrupção.
- d) Descriminalização do comércio e do uso de drogas.
- e) Política no Brasil.
- f) Relacionamentos humanos.
- g) Desigualdade social.
- h) Educação.
- i) Guerras e terrorismo/referência à paz.
- j) Não posso mudar.

28. Em uma sociedade ideal, aponte os valores que você considera centrais: (Indique três alternativas).

- a) Solidariedade.
- b) Respeito às diferenças.
- c) Igualdade de oportunidades.
- d) Temor a Deus.
- e) Respeito à ordem e às leis.
- f) Justiça social.
- g) Dedicção ao trabalho.
- h) Respeito ao meio ambiente.
- i) Religiosidade.
- j) Liberdade individual.

29. Quem foi o principal responsável pelo seu amadurecimento pessoal?

- a) Família.
- b) Trabalho.
- c) Amigos.
- d) Comunidade.
- e) Igreja.
- f) Escola.
- g) Vida.
- h) Outros locais.

30. Em relação à sua vida escolar, você estudou:

- a) Só em escola pública.
- b) Em escola pública e particular.

31. Você considera que o aprendizado obtido na escola é:

- a) Muito importante.
- b) Pouco importante.
- c) Mais ou menos importante.
- d) Nada de importante.

32. Você considera que a escola é essencial:

- a) Para seu futuro profissional.
- b) Para entender a realidade.
- c) Para coisas que faz no dia a dia.
- d) Para se fazer amigos.

e) Para conseguir trabalho atualmente.

33. Quanto a escola se interessa pelos problemas dos jovens?

- a) Muito.
- b) Mais ou menos.
- c) Pouco.
- d) Nada.

34. Aponte o quanto a escola se preocupa com os problemas do seu bairro e/ou cidade.

- a) Muito.
- b) Mais ou menos.
- c) Pouco.
- d) Nada.

35. Quanto às questões da atualidade, a escola costuma discuti-las:

- a) Muito.
- b) Mais ou menos.
- c) Pouco.
- d) Nada.

36. Qual palavra melhor simbolizaria o trabalho na sua opinião?

- a) Necessidade.
- b) Independência.
- c) Crescimento.
- d) Autorrealização.
- e) Exploração.

37. Marque as atividades e/ou os projetos dos quais você participa ou já participou:

- a) Shows ou atividades culturais nas praças do bairro/cidade.
- b) Atividades culturais nas escolas nos fins de semana.
- c) Atividades esportivas gratuitas no bairro/cidade/estado.
- d) Projetos de preservação do meio ambiente no local onde mora.
- e) Projetos culturais realizados por governos ou ONGs.
- f) Centros de juventude.
- g) Projetos de qualificação profissional.
- h) Projetos religiosos.
- i) Movimentos sociais.
- j) Projetos de organização político/partidárias.
- k) Nunca participei de projetos e/ou atividades.

38. Quanto a políticas e/ou programas de acesso ao emprego de jovens (primeiro emprego)

- a) Muito importante.
- b) Não é importante.
- c) Mais ou menos importante.
- d) Não sabe.

39. Centro de juventude com equipamentos para capacitação, informação e divertimento dos jovens.

- a) Muito importante.
- b) Não é importante.
- c) Mais ou menos importante.
- d) Não sabe.

40. Políticas e programas de cultura, esporte e lazer para jovens em áreas públicas.

- a) Muito importante.
- b) Não é importante.

- c) Mais ou menos importante.
- d) Não sabe.

41. Com que frequência você realiza as atividades a seguir:

- I. Passear em parques:
 - a) Foi nos últimos 30 dias.
 - b) Foi há mais de um ano.
 - c) Nunca foi ou fez na vida.

42. Missa, culto, sessão espírita ou outros tipos de rituais religiosos:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

43. Esporte:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

44. Festa em casa de amigos (tribos):

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

45. Biblioteca:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

46. Assistir a alguma “série”:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

47. Museu/Exposições:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

48. Shopping center:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

49. Teatro:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

50. Cinema:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

51. Show:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

52. Jogar no computador ou usar a internet:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

53. Clube:

- a) Foi nos últimos 30 dias.
- b) Foi há mais de um ano.
- c) Nunca foi ou fez na vida.

Outros:

54. Quais são os gêneros ou tipos de música de que você mais gosta?

- a) Sertanejo.
- b) Rock.
- c) Pagode.
- d) MPB.
- e) Axé.
- f) Pop.
- g) Samba.
- h) Rap.
- i) Funk.
- j) Clássica.
- k) Punk rock.
- l) Outros.

55. O que é ser jovem e estudante de escola pública em São Paulo?

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS CONSTITUIÇÃO DAS NARRATIVAS JUVENIS

1. Narrativas juvenis e SINGULARIDADES existentes, resistentes e presentes na vida urbana.

I. Origens sociais (meio social de origem):

- Família e meio social de origem.
- Residência;
- Condições de vida durante a infância e a adolescência;
- Pessoas e episódios marcantes;
- Experiências e/ou memórias migratórias.

II. Escolaridade (ensino médio).

- Qual importância atribui atualmente ao ingresso no ensino médio em geral?

III. Trabalho.

- Qual a sua experiência com o trabalho?
- O que você entende por trabalho?

IV. Família, afetos e residência.

- Estrutura Familiar;
- Em qual região a sua família reside?
- Pessoas e episódios marcantes;
- Memórias afetivas transformadoras;
- Experiências migratórias.
- Influência em sua vida escolar.

V. Sociabilidades e redes:

- Pessoas e episódios importantes;
- Memórias;
- Experiências de mobilidades e circulação na cidade;
- Amigos;
- Qual a sua avaliação de influências e significados das relações de sociabilidades no período escolar (ensino médio);
- Quais foram as redes que você criou para a constituição do seu percurso existencial?

ETAPA II

2. Experiências escolares (pós-ocupações):

I. Descrição do percurso (experiências marcantes)

- Houve incentivo para dar continuidade a sua escolarização por parte dos seus familiares?
- Onde cursou os ensinos fundamental e médio? Quais os nomes das Escolas? Existe algum motivo para você ter cursado o ensino fundamental e médio nas referidas escolas?
- Que importância atribui atualmente ao ingresso no ensino médio em geral? E em particular para si, no que respeita às razões que o/a levaram a optar por esta formação? Foi uma escolha difícil ou não?
- Qual a principal razão (ou principais razões) pela qual ingressou no ensino médio?

II. Tipo de percurso estudantil no interior da escola em que cursa e/ou cursou o ensino médio.

- Como você descreve o seu percurso escolar? O percurso foi traçado com sucesso ou insucessos?
- Globalmente, como avalia a formação obtida no ensino médio? Quais considera terem sido os aspectos úteis e as principais lacunas/(falhas)? O que gostou mais e menos no curso?

III. Integração escolar

- Quais foram as principais experiências da integração escolar?

IV. Modos de estudar

- Durante o percurso escolar, teve algum tipo de participação em atividades extracurriculares na escola ou extra escola?
- Em que tipo de atividades?
- E que significado/importância atribui a essas experiências, em particular no que respeita à sua experiência de inserção cidadã na sociedade?

ETAPA III

3. MOBILIZAÇÕES ESTUDANTIS NA CONTEMPORANEIDADE

(Mobilidades. Ativismo Digital. Apropriação do espaço urbano)

- I. Qual é a escola que você defende?
- II. O que é ser jovem e estudante de escola pública em São Paulo pós 2015?
- III. Qual é o lugar que a escola ocupa/ocupou em sua vida?
- IV. Por que resgatar o movimento: “Secundaristas em São Paulo”? Quais são as suas melhores ou piores lembranças desse processo de revolução dos estudantes?
- V. Descrição da sua participação (direta ou indireta) nos atos em 2017-2018.
- VI. Avaliação: Como o debate sobre a democracia na escola dialoga com o exercício da mesma em diferentes lugares da vida pública e do exercício da cidadania no Brasil?
- VII. Avaliação: Como o direito à educação se articula com a busca por outros direitos fundamentais?
- VIII. Quais são os movimentos e ações coletivas que tem se mobilizado em defesa da educação? Você tem participado de algum coletivo?
- IX. Como a resistência por uma educação de qualidade tem se efetivado historicamente?
Qual é a sua participação?
- X. Afinal, estamos conseguindo resistir?

APÊNDICE D – Questões abertas – Deambulações Etnográficas: “Entradas e saídas”

1. O que é ser jovem e estudante de Escola Pública em São Paulo.
2. Qual é o lugar que a escola ocupa na sua vida?
3. Estudar é realmente importante? Por quê?
4. Qual a relação da escola com as atividades culturais dos estudantes?
5. É a escola que exclui ou os estudantes que exclui a escola da sua vida? Por quê?
6. A escola está perdendo sentido para os jovens estudantes? Por quê?
7. Quais são os sentidos que os jovens atribuem a educação atual?
8. Com qual grupo de estilo (culturas juvenis) você se identifica?
9. O que os jovens vão buscar na escola?
10. O que significa a escola para você?

APÊNDICE E - DIMENSÕES DE ANÁLISE NOS NÍVEIS DA MACROESCALA, MESOESCALA E MICROESCALA

NÍVEIS DE ANÁLISE	DIMENSÃO DE ANÁLISE Sociologia. Educação. Desigualdades Sociais	
MACROESCALA	Democratização do ensino	<p>Educação brasileira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do sistema educacional brasileira; • Democratização e massificação da Educação Básica; • ensino médio como educação básica: desafios do reconhecimento do direito e da universalização.
	Juventude e educação	<p>O debate sobre a juventude no Brasil e suas consequências para a Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolarização pública ‘ensino médio’ de jovens pobres urbanos em São Paulo; • Fragilidades dos processos de escolarização básica em São Paulo (abandono); • Permanência juvenil na escola.
	Territórios desiguais de aprendizagem	<p>Escolarização desigual na sociedade brasileira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento das desigualdades sociais; • Impacto das desigualdades e dos contextos sociais nas experiências escolares de jovens pobres e estudantes de escola pública em São Paulo.

APÊNDICE F - Nível Mesoescala – “contextual”.

NÍVEIS DE ANÁLISE	DIMENSÃO DE ANÁLISE Juventude. Contextos e Dinâmicas do Processo de Escolarização.	
MESOESCALA	Sociabilidades Juvenis	Contextos Sociais: <ul style="list-style-type: none"> • Territórios (Comunidades Periféricas); • Acesso à escola; • Mundo do trabalho;
	Singularidades e regularidades dos percursos de vida dos jovens estudantes	Processos e fenômenos escolares Percepções juvenis Experiências dos jovens: <ul style="list-style-type: none"> • Privação de bens e serviços comuns (equipamentos culturais públicos, cultura, informação, comunicação e tecnologia); • Impedimentos a circulação e apropriação da cidade; • Exposição à violência; • Situações de vulnerabilidade.
	Cotidiano Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Percursos escolares juvenis desiguais e desconectados. • Resistências e afirmações: Cultura escolar X Culturas juvenis. • Sentidos que os jovens atribuem à escola e sua ação na escola: <ol style="list-style-type: none"> I. Grêmios estudantis; II. Práticas cotidianas; III. Espaços de sociabilidade; IV. Redes de conhecimentos (Off-line – On-line).

APÊNDICE G - NÍVEL MICROESCALA – INDIVIDUAL (BIOGRÁFICO)

NÍVEIS DE ANÁLISE	DIMENSÃO DE ANÁLISE (Re)construções das juventudes na contemporaneidade.	
MICROESCALA	Experiências	<ul style="list-style-type: none"> • Construção individual dos percursos de vida;
	Biografias	<ul style="list-style-type: none"> • Características estruturais do universo societal em que os estudantes estão inseridos; • Efeitos circunscritos a vida dos indivíduos; • Histórico familiar; • Trajectoria social e escolar.
	Contextos biográficos	<p>Contextos institucionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação formal: “Escola Básica”. • Educação informal: “Territórios de aprendizagem nas comunidades de origem; • Cursos extracurriculares.
	Entorno social	<p>Reconstrução do patrimônio de disposições subjetivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro de Interação: <ol style="list-style-type: none"> a) Pessoas; b) Lugares; c) Recursos; d) Sociabilidades; e) Símbolos; f) Códigos de comunicação; g) Conduta.

APÊNDICE H

