

**DOS MODOS DE VIVER ENTRE A DIVERSIDADE E A UNIVERSALIDADE
A JUVENTUDE NA ESCOLA: narrativas sobre o ensino médio¹**

**OF WAYS OF LIVING BETWEEN DIVERSITY AND THE UNIVERSALITY
OF YOUTH IN SCHOOL: narratives on high school**

**DE LOS MODOS DE VIVER ENTRE LA DIVERSIDAD Y LA UNIVERSALIDAD
LA JUVENTUD EN LA ESCUELA: narrativas sobre la enseñanza media**

Sueli Salva

Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM-RS).
Santa Maria-RS, Brasil.
susalvaa@gmail.com

Lucas da Silva Martinez

Mestre e Doutorando em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM-RS).
Santa Maria-RS, Brasil.
lukasspedagogia@gmail.com

Resumo

Este artigo faz parte dos resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado e versa sobre as questões de juventude e ensino médio. O objetivo deste trabalho é compreender as possibilidades de viver a juventude no contexto escolar, considerando a relação das jovens estudantes com os colegas, com a escola e os desafios do cotidiano, com base em suas narrativas. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa com base em narrativas produzidas através de entrevistas narrativas sobre as vivências no ensino médio de duas jovens estudantes do ensino superior, da Universidade Federal de Santa Maria. As entrevistas narrativas foram analisadas a partir da análise temática que trouxe a tona temas/categorias para organização dos dados e posteriormente pela análise estruturalista. Essas possibilidades de viver a juventude no cotidiano escolar referem-se aos processos de socialização, que se traduzem na relação dos jovens com os pares durante o percurso formativo; nos processos e expectativas de preparação para o futuro, principalmente quando a escola se coloca como uma das únicas possibilidades de mobilidade social; no enfrentamento dos desafios vividos, como a falta de oportunidades de expressão corporal e a fragilidade das relações sociais, como o Bullying e nas táticas empregadas que criam uma forma própria de viver a escola, driblando normas para tornar acontecimentos do cotidiano em ocasiões de ganho e vantagem. As narrativas de Aline e Juliana mostram que, mesmo na diversidade de experiências, elas conseguem representar as vivências e a universalidade do ser juvenil.

Palavras-chave: Narrativas. Juventude. Ensino Médio. Diversidade. Universalidade.

Abstract

This article is part of the preliminary results of a master's research and addresses the issues of youth and high school. The objective of this work is to understand the possibilities of living the youth in the school context, considering the relation of the young students with the colleagues, with the school and the daily challenges, based on their narratives. The methodology used is of a qualitative nature based on narratives produced through narrative interviews about the experiences in high school of two young students of higher education, Federal University of Santa Maria. The narrative interviews were analyzed from the thematic analysis that brought to the fore the frames/categories for data organization and later by the structural analysis. These possibilities of living the youth in the daily school refer to the processes of socialization, which are translated in the relationship of the young with the peers during the formative course; in the processes and expectations of preparation for the future, especially when the school is one of the only possibilities for social mobility; in the face of the challenges faced, such as the lack of opportunities for corporal expression and the fragility of

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

social relations, such as Bullying and, in the tactics employed that create a proper way of living the school, avoiding norms to make everyday events in times of gain and advantage. The narratives of Aline and Juliana show that, even in the diversity of experiences, they can represent the experiences and the universality of the youthful being.

Keywords: Narratives. Youth. High school. Diversity. Universality.

Resumen

Este artículo forma parte de los resultados preliminares de una investigación de maestría y versa sobre las cuestiones de juventud y enseñanza media. El objetivo de este trabajo es comprender las posibilidades de vivir la juventud en el contexto escolar, considerando la relación de las jóvenes estudiantes con los colegas, con la escuela y los desafíos de lo cotidiano, con base en sus narrativas. La metodología utilizada es de naturaleza cualitativa con base en narrativas producidas a través de entrevistas narrativas sobre las vivencias en la enseñanza media de dos jóvenes estudiantes de la enseñanza superior de la Universidad Federal de Santa María. Las entrevistas narrativas fueron analizadas a partir del análisis temático que trajo a la luz tramas/categorías para la organización de los datos y posteriormente por el análisis estructuralista. Estas posibilidades de vivir la juventud en el cotidiano escolar se refieren a los procesos de socialización, que se traducen en la relación de los jóvenes con los pares durante el recorrido formativo; en los procesos y expectativas de preparación para el futuro, principalmente cuando la escuela se sitúa como una de las únicas posibilidades de movilidad social; en el enfrentamiento de los desafíos vividos, como la falta de oportunidades de expresión corporal y la fragilidad de las relaciones sociales, como el Bullying y, en las tácticas empleadas que crean una forma propia de vivir la escuela, driblando normas para hacer acontecimientos de lo cotidiano en ocasiones de ganancia y la ventaja. Las narrativas de Aline y Juliana muestran que, incluso en la diversidad de experiencias, ellas logran representar las vivencias y la universalidad del ser juvenil.

Palabras clave: Narrativas. Juventud. Enseñanza Media. Diversidad. Universalidad.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo se configura como um recorte de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)². A pesquisa tem como tema a Juventude e o Ensino Médio, considerando as Relações com o saber³ (CHARLOT, 2000, 2013) que os jovens estudantes constroem nesta etapa da Educação Básica.

Sabemos que as crianças e jovens vivem boa parte de suas infâncias e juventudes na escola. Elas não deixam de serem sujeitos sociais, que vivem um tempo específico da vida por estarem atreladas a um “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995; MOTTA, 2011). O “Ofício de aluno”, o aprendizado do ser estudante, entrelaça-se a construção do ser criança e do ser jovens. Especificamente sobre a juventude, é na escola também que crianças e jovens começam a construir um espaço de vida autônomo. É um tempo de vida que os jovens começam acessar aspectos relacionados à vida adulta, pois a escola também “[...] cria condições espaço-temporais para a agregação de uma identidade coletiva definida pela necessidade dos modos de vida e linguagens próprias” (MELUCCI, 2001a, p. 101).

Neste artigo, embora a problematização situe-se nas narrativas de duas⁴ jovens estudantes que hoje estão na universidade, nos espaços da graduação e da pós-graduação, as jovens estudantes narram sobre suas vivências no Ensino Médio, esta etapa que também é um espaço de socialização e formação juvenil. A crítica feita aqui é que, mesmo exercendo essa função de estudante, não podemos esquecer que eles

² Pesquisa vinculada ao Projeto de Pesquisa intitulado “As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas”, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da UFSM, sob o número 046140. Vinculada também ao Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação, registrado no CNPq.

³ A teoria da relação com o saber discutida por Charlot (2000, 2013) diz respeito às relações que as crianças, jovens e adultos estabelecem com os saberes na escola, desdobrando-se em questões como: o que significa aprender? Por que se vai à escola? Quais os saberes na escola e a importância deles? Aprendemos para aprovar, passar de ano ou para aprender? Como me comporto frente ao meu aprender? Essas são algumas questões. Embora esta não seja a temática do artigo, propriamente dita, ao entrevistar as jovens sobre o tema percebeu-se algumas questões sobre a juventude e estas problematizamos ao longo do texto.

⁴ Considerando que neste artigo vamos analisar os dados produzidos a partir da entrevista com duas jovens, utilizaremos a expressão no feminino, de forma a dar visibilidade à voz das jovens mulheres.

ainda são jovens, e que mobilizam seus recursos materiais e sociais para viver esse tempo da vida.

A defesa do direito de que ser jovens está atrelado à necessidade de viver o tempo da juventude de modo próprio, mobilizando recursos disponíveis no campo institucional (família, igreja, escola, social, cultural e político). São esses recursos que possibilitam aos jovens criar, a partir deles, formas de viver a juventude. Essa perspectiva é defendida por muitos pesquisadores que tem como temática de estudos a juventude. Portanto, muitos defendem a necessidade de reconhecer o jovem como alguém produtor de cultura como uma característica fundamental do ser jovem. Camacho (2004) afirma que existe uma invisibilidade juvenil implicada no processo educativo, pois quando o estudante é reconhecido como sujeito, possivelmente é entendido como criança, visto que muitos professores não sabem definir o que é ser jovem.

A escola, portanto, ignora o aluno enquanto um sujeito social e, acima de tudo, o desconsidera um jovem que se constitui num sujeito de direitos. E os jovens alunos demonstram que têm consciência desta realidade ao expressar um negativismo, uma falta de perspectivas para o futuro e uma relação burocrática com a escola. (CAMACHO, 2004, p. 338).

Mesmo considerando esta falta de reconhecimento, os jovens mobilizam-se e organizam-se em grupos, de forma a sentirem-se reconhecidos, socializam em torno de uma cultura e produzem novas culturas. Como nos lembra Dayrell (2007, p. 1118) os jovens “[...] criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro das instituições, inclusive na própria escola, onde trocam informações e produzem aprendizagens.”

Embora o foco principal da pesquisa de mestrado citada diretamente não seja as possibilidades de viver a juventude, as narrativas das jovens estudantes participantes da pesquisa revelaram profundas diferenças em suas possibilidades de viver a juventude e que, de nosso ponto de vista, trazem elementos fundamentais para pensar a relação dos/as jovens com a escola.

Ao conversar com as jovens percebemos que existem experiências variadas de vivências no espaço da escola e fora dele. Este artigo, então, organiza-se em torno de alguns questionamentos: Será que todos/as os/as jovens têm possibilidades plenas de viver a juventude? Que juventudes estão sendo/foram vividas por determinados/as jovens?

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender as possibilidades de viver a juventude no contexto escolar, considerando a relação das jovens estudantes com os colegas, com a escola e os desafios do cotidiano, com base em suas narrativas.

Essas possibilidades referem-se aos processos de socialização, que se traduzem na relação dos jovens com os pares durante o percurso formativo; nos processos e expectativas de preparação para o futuro, principalmente quando a escola se coloca como uma das únicas possibilidades de mobilidade social; no enfrentamento dos desafios vividos, como a falta de oportunidades de expressão corporal e a fragilidade das relações sociais, como o Bullying e, nas táticas empregadas que criam uma forma própria de viver a escola, driblando normas para tornar acontecimentos do cotidiano em ocasiões de ganho e vantagem (CERTEAU, 2004).

O artigo está dividido entre três partes: A primeira diz respeito à metodologia adotada, a segunda diz respeito à teorização sobre juventude, apresentando algumas características desse tempo da vida e a terceira diz respeito à discussão das narrativas das jovens estudantes.

2 METODOLOGIA

Esse trabalho adota a metodologia da abordagem qualitativa baseado em Ghedin e Franco (2011) e Melucci (2005). Para Melucci (2005) a pesquisa qualitativa tornou-se

uma importante estratégia quando os processos de individualização da sociedade forçam os sujeitos a serem únicos e autônomos, dando destaque para a experiência individual dos sujeitos, que não pode ser quantificada. Neste sentido, a pesquisa qualitativa olha para o individual e o coletivo, ao passo que indaga os tempos, os momentos, o cotidiano, das pessoas e das instituições.

A pesquisa educacional de cunho qualitativo vem aos poucos percebendo a importância de escutar as vozes dos atores que constituem os processos educativos, como pais, estudantes e professores. Neste sentido, “[...] passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações dos questionamentos de sua identidade” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61).

Em nosso trabalho, quando optamos por jovens estudantes destacamos que o diálogo é importante e que no ouvir e dialogar existe a implicância de que “[...] o outro tem algo legítimo a dizer”, assim,

Quando nos abrimos à fala do outro, instituímos o pressuposto de que temos algo a aprender com o outro. Neste caso, são os jovens que têm algo a nos dizer. Talvez através dessas vozes possamos construir caminhos para que a escola seja um lugar onde todos se sintam à vontade, onde todos possam expressar seu ponto de vista, onde todos percebam que a escola é um lugar de crescimento, quer seja do ponto de vista intelectual, quer seja do desenvolvimento do sujeito, em seus aspectos éticos, humanos. (TOMAZETTI et al., 2014, p.70).

Escutar é componente indispensável para o diálogo. Como ver/compreender os outros senão lhes damos possibilidades para que diga quem são? Follmann e Fischer (2004) ao fazer a apresentação do livro “O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global” escrito por Alberto Melucci trazem um excerto de uma de suas últimas conferências proferida por ele. Nessa conferência, Melucci deu um recado à comunidade acadêmica:

Estou convencido de que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta. Não de um conhecimento frio, que pára no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não de um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também capaz de, ao mesmo tempo, pôr verdadeiramente em contato com os outros. (FOLLMANN; FISCHER, 2004, p. 9).

Usamos as narrativas como forma de produzir os dados desta pesquisa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CONNELLY; CLANDININ, 1995; MELUCCI, 2001b). As narrativas são uma oportunidade reflexiva para que pesquisadores e sujeitos da pesquisa (narradores) possam refletir sobre suas experiências. Narrar e ouvir a narração é uma forma de ver-se no espelho, é um momento de construção de si, de produção da própria identidade: “O narrar tem, pois, que ver com a identidade em dois sentidos: enquanto os sujeitos se constituem através das narrações, mas também enquanto através delas se apresentam aos outros” (MELUCCI, 2001b, p. 97, tradução nossa).

Santos (1995) ao falar sobre o conhecimento científico declara que a ciência é autobiográfica, e que todo conhecimento também é autoconhecimento. A separação entre sujeito e objeto diminui, ou nunca foi possível ser feitas nas ciências sociais. O conhecimento não diz tanto mais sobre a explicação de fenômenos objetivos, mas volta-se para perspectivas compreensivas, principalmente enfatizando o “saber viver”. O potencial deste conhecimento está em nos unir ao que estudamos e não nos distanciarmos.

A estratégia para produzir os dados foi convidando duas estudantes para uma entrevista narrativa. O critério de escolha foi a disponibilidade das participantes do estudo e a passagem pelo Ensino Médio nos últimos 6 anos, buscando um nível de

proximidade temporal entre participantes e pesquisador. Cabe destacar que as jovens estudantes também são, ou foram, estudantes de licenciaturas⁵.

Quanto à entrevista narrativa, Muylaert et al. (2014) entendem que elas são instrumentos não estruturados que tem por objetivo buscar informações de maneira mais aprofundada, e as narrativas produzidas acabam cruzando histórias de vidas de entrevistados (informantes) e do pesquisador. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) entendem que a entrevista narrativa se dá de forma aberta, com alguns tópicos nos quais os sujeitos vão contando histórias, narrando sua experiência.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para serem analisadas a partir da análise temática e estruturalista (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002). A primeira parte é análise temática, que organiza as narrativas a partir de temas/tramas/enredos, de forma a organizar o material. A análise estruturalista centra-se na análise dos acontecimentos, protagonistas, começos, meios, fins, crises, conclusões morais, percebendo tantos aspectos cronológicos como aspectos não cronológicos como razões, juízos de valores, etc.

As participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na qual aceitam participar da entrevista e os pesquisadores asseguraram a proteção da identidade através do anonimato. Por isso a identificação das jovens estudantes na pesquisa será feita através de nomes fictícios.

Durante a entrevista narrativa alguns tópicos foram levantados como: gostar da escola; como eram os trabalhos avaliativos; a relação com os colegas e professores. Nesse “meio de campo” percebemos que as jovens tinham passado por vivências diferentes e questionamo-nos até que ponto elas puderam viver sua juventude. Este artigo preocupa-se então na problematização em torno da juventude.

3 JUVENTUDE E SUAS CARACTERÍSTICAS

Durante muito tempo não se falou em juventude. Na verdade, a “juventude” ou o aparecimento do sujeito social “jovem” é relativamente novo. Essa é uma categoria social e histórica que foi ganhando visibilidade aos poucos.

Pais (1990, p. 144) nos ajuda pensar que a juventude apareceu como “um problema social”:

[...] eles são os problemas de inserção profissional, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens.

No entanto, essa visão não é a única. Ao longo do tempo a juventude tornou-se objeto de estudo da sociologia, principalmente do ramo que foi chamado convencionalmente de sociologia da juventude. Essa sociologia se ocupa em problematizar as representações sociais da juventude, investigar o seu cotidiano, para então poder desconstruir os “mitos” de uma juventude única para compreender as suas singularidades, perceber que são muitas juventudes.

Para entendermos a juventude precisamos saber que ela envolve um conjunto de características, como a localidade, a idade, as relações de gênero, classe social, etnia e raça, as relações com as outras gerações e as relações escolares, bem como as culturas juvenis produzidas a partir dessas características. De forma sucinta podemos comentar algumas dessas características.

⁵ Tardif (2010) e Freire (2016) nos ajudam a pensar que os professores já foram estudantes e, carregam em si, marcas dessa escolarização que afetam sua prática. Assim, pensar sobre suas vivências no Ensino Médio também permite pensar a sua formação profissional e o contexto escolar na qual atuam. Destacamos que o tema da formação de professores não é um interesse direto ao longo do trabalho. Porém, quando damos a oportunidade para que as jovens estudantes falem sobre suas vivências existe a margem de possibilidade que elas relacionem com sua formação.

Um dos marcos constitutivos da conceituação de juventude é a idade. É através dela que se pensam políticas públicas, investimentos, etc. Porém, ser jovem a partir deste recorte etário varia conforme o país⁶. Pensar que a juventude vai de uma idade à outra é também bastante restritivo, entretanto, ainda assim é uma forma de classificação e identificação dos sujeitos, principalmente quando tratamos de pesquisas estatísticas, censos, entre outras. Kehl (2004) compreende que a juventude é um conceito bastante elástico e que de 18 a 40 anos todos são jovens, considerando que ser jovem é uma disposição, um estado de espírito, “um jeito do corpo”. Em alguns lugares a juventude vai dos 18 aos 24 anos, em alguns países europeus a juventude vai até 29 anos.

Perceber a juventude e recortá-la em um espaço temporal também tem seu valor: mostra, timidamente, que a juventude se desenvolve em um tempo e tem um valor em si mesma, não devendo ser apenas uma preparação para a vida adulta. Hoje percebemos que a juventude se desenvolve dentro da provisoriedade, da incerteza, envolvendo um ir e voltar muito rápido. Vale lembrar Pais (2006) ao citar as trajetórias iô-iô: em um momento moramos com os pais, em outro arrumamos um companheiro/companheira e partimos; em outro momento as coisas podem mudar e novamente voltamos para nossos pais, entre tantas outras situações. Essa fluidez da juventude consiste em uma postura de experimentação, “[...] numa busca de superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações” (DAYRELL, 2007, p. 1113).

A classe social e as relações de gênero também são importantes para evidenciar a juventude. Será que todos os jovens têm as mesmas condições financeiras de viver sua juventude? Por exemplo, muitos desistem do ensino médio para poder trabalhar e ajudar sua família, outros concluem e partem para o trabalho, outros, estudam, cursam o ensino superior enquanto seus pais podem lhes ajudar. Algumas jovens desde pequenas envolvem-se nos trabalhos domésticos e aos poucos são preparadas para assumir o cuidado da casa e constituição da família, outras são incentivadas desde cedo a construir sua autonomia e não depender de ninguém. De alguma forma, todas as posturas são produtos de relações de gênero e classes sociais.

Margulis e Urresti (2008) nos ajudam a pensar que as mulheres vivem experiências diferentes dos homens na sua juventude, principalmente impelidas pela pressão social da maternidade. A esta pressão, acrescenta-se a socialização diferenciada pela qual passam as mulheres, para que sigam e assumam um papel ou postura “feminina”. A juventude difere de uma mulher para um homem.

Não significa que não existam mulheres que se envolvem em atos de risco, mas percebemos que os jovens homens se envolvem mais em esportes radicais, festas, consumo de drogas, excessos de velocidades, entre outras manifestações. Os jovens se envolvem mais com o risco, principalmente tentando dar sentido à vida, sair do tédio, rebelar-se (PAIS, 2006). As mulheres podem estar envolvidas nessas ações, no entanto, como alerta Salva (2008), existe a necessidade de mais pesquisas que esclareçam as culturas juvenis, principalmente em relação às jovens mulheres.

Historicamente as mulheres foram educadas para ocupar o espaço doméstico, desse modo o espaço privado foi designado como seu espaço legítimo. Esse processo vem sendo gradativamente rompido na medida em que elas têm acesso a formações e melhores postos de trabalho (LOURO, 2008).

Essa educação dada às mulheres tem um forte caráter moral, que interfere na sua forma de comportamento, pois, para serem socialmente aceitas, precisam conformar-se às regras. Entre essas regras, está a circulação no espaço público, que para muitas mulheres fica restrito. A própria fala de Juliana, jovem estudante da pesquisa mostra essa limitação, quando relata que:

⁶ Quanto às distinções de idades, podemos apontar algumas: “Na América Latina, um quadro bastante interessante orienta as políticas de adolescência e juventude. Em El Salvador, um jovem tem entre 7 e 18 anos; na Colômbia, entre 12 e 26 anos; na Costa Rica, entre 12 e 35 anos; no México, 12 e 29 anos; Na Argentina, 14 e 30 anos; na Bolívia, Equador, Peru e República Dominicana, entre 15 e 24 anos; no Chile, Cuba, Panamá e Paraguai, entre 15 a 29 anos; na Nicarágua, entre 18 e 30 anos; em Honduras, a população jovem é aquela considerada menor de 25 anos. Portugal e Espanha, os dois países da Europa citados, consideram, respectivamente, que o jovem tem entre 15 e 29 anos e 15 e 25 anos” (DÁVILA et al., 2005 apud SALVA, 2008, p. 106).

Eu não podia ir em lugar nenhum que fosse fora da escola, então, na verdade eu não participava de festa, de nada que tinha na escola, festa junina, essas coisas, eu não participava de nada. (Juliana).

Essas regras podem ter um caráter de proteção em consequência da socialização dos homens (educados para serem fortes, sedutores, conquistadores e que de alguma forma ameaçam a segurança das mulheres). De qualquer forma, mesmo de caráter de proteção ou moral, existe um controle maior sobre as jovens mulheres em detrimento dos homens. Talvez por isso não sejam tão claras as manifestações de rebeldia das jovens mulheres, embora se saiba que elas existem.

Na escola também ocorre um processo de reprodução das normas e regras sociais vigentes em relação ao comportamento para homens e mulheres. Moreno (1999) fala de duas situações específicas nas quais as mulheres são conformadas em “seus” papéis, ao mesmo tempo em que os homens também são guiados a assumir determinadas posturas. Segundo a autora, durante as brincadeiras,

As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpavam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva. (MORENO, 1999, p. 32).

Outro local onde existem representações que determinam e encaminham esses papéis são os livros:

A maioria das imagens de personagens representam, no entanto, homens realizando diversas ações: jogando, correndo, estudando, comendo ou exercendo profissões como médicos, arquitetos, astronautas, etc., consideradas frequentemente como masculinas, enquanto naquelas poucas em que aparecem meninas e mulheres, estas estão costurando, lavando, cozinhando ou realizando atividades “próprias do seu sexo”, para que tudo permaneça em ordem. (MORENO, 1999, p. 43).

No entanto, mesmo com esse trabalho de conformação e imposição de papéis, como dito acima, as mulheres têm outras formas de rebelar-se, mostrar insatisfação, querer tomar outro rumo para suas vidas. Para além do espaço privado, as mulheres em muitas situações tomam o cenário público. Como afirma Gohn (2007), tanto nos movimentos feministas quando em outros movimentos sociais, as mulheres são as maiores atrizes do processo. Para a autora: “Portanto, quer como grupos de mobilizações de causas femininas, quer como participação feminina em diferentes mobilizações, as mulheres têm constituído a maioria das ações coletivas públicas” (GOHN, 2007, p. 45).

Além dos movimentos sociais, há outro aspecto que chama atenção: a trajetória das jovens mulheres na escola. Salva et al. (2017) argumenta que algumas pesquisas evidenciam que as jovens são mais bem-sucedidas que os rapazes, mesmo que os valores implícitos da escola sejam masculinos. Há um discurso implícito na escola, de que todos podem ter sucesso desde que estudem, se dediquem, etc. Esse discurso, de acordo com a socióloga Adriana Marrero, faz com que as jovens estudantes se mobilizem para a atividade escolar, tornando o discurso uma verdade (SALVA et al., 2017). A escola, como um dos poucos espaços que historicamente foi permitido que as mulheres circulassem depois dos homens, ainda assim pode criar condições de prosseguimento nas trajetórias escolares das jovens mulheres. Além disso, há outros aspectos que interferem na trajetória das jovens estudantes e consequentemente afetam o modo de compreender a juventude, como é o caso da classe social.

Margulis e Urresti (2008) introduzem o conceito de moratória social para que possamos pensar essa diferença em termos de classe social. Aqueles que têm condições econômicas alongam sua juventude, preocupando-se pouco com questões financeiras e privilegiando, por exemplo, o lazer e a formação escolar/acadêmica. Quem não tem condições (muitas vezes prematuramente, ainda menores de idade) se envolvem

com o trabalho, com a interrupção dos seus sonhos na busca da sobrevivência. As classes sociais limitam muitas vezes as possibilidades de vivenciar esse tempo único que se atrela ao tempo livre, a possibilidade de diferentes formas de lazer, de não se preocupar com constituição de família ou emprego, podendo vincular-se aos estudos e a preparação para uma carreira. Sposito (1997, p. 40) nos ajuda a pensar esse fato:

Para Galland, a entrada na vida adulta significa ultrapassar três etapas importantes, delimitadas pela partida da família de origem, pela entrada na vida profissional e pela formação de um casal. Segundo este autor, os segmentos operários eram caracterizados, no início do século, pela instantaneidade da passagem da infância à vida adulta e pela concordância necessária dessas três etapas. Em oposição, o modelo burguês delineava-se pela ideia do “diletantismo” que possibilitava adiar o momento e as etapas definitivas de entrada na vida adulta sem renunciar, no entanto, a conhecer certas formas de independência.

Não quer dizer que estes requisitos são obrigatórios para chegada à idade adulta, mas podem ser uma metáfora para pensar as possibilidades diferenciadas de viver a juventude que alguns têm e a outros lhes é negada.

Junto à classe social, destacamos, fazendo alusão ao título de Ladson-Billings (2011, p. 129): “A raça ainda é importante [...]”, chamando atenção ao fato de que tanto a raça como a etnia também são características que não podem ser esquecidas ao falarmos sobre juventude. Pensar que, por exemplo, os negros têm possibilidades mais limitadas à juventude torna-se um dado a ser olhado com atenção e cuidado. De acordo com uma relatora da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil os “[...] negros respondem por 75% da população carcerária e por 70,8% dos 16,2 milhões de brasileiros vivendo na extrema pobreza⁷.” A dimensão racial no país envolve a criminalização, a violência, as questões de gênero, a falta de oportunidades de trabalho, pobreza, inclusive ressaltando as relações religiosas provindo de países de origem africana.

Dados de 2011 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al., 2011) afirmam que no Brasil metade da população masculina e feminina é negra, porém, a população negra tem menos anos de escolaridade, fazem parte dos índices maiores de desemprego, possuem menor renda e, referindo-se a trabalhos domésticos, possuem os menores percentuais de carteira assinada. Os dados revelam a urgência do tema: não podemos deixar de lado as questões raciais que diretamente afetam a condição da juventude no país.

Essas são algumas características que citamos para exemplificar a complexidade do conceito de juventude, ou melhor dizendo, das diferentes formas de viver as juventudes. Classe social, gênero, raça e etnia, idade, entre tantos outros aspectos são elementos balizadores quando falamos sobre os jovens de hoje e como nos dirigirmos a eles. Neste sentido, ao olharmos para as narrativas das duas jovens estudantes podemos perceber que, essas características podem aparecer mostrando as profundas diferenças entre duas formas de viver.

Podemos pensar que, além das relações já ditas acima, não podemos ignorar o papel da escola na construção da juventude. Ao mesmo tempo, podemos perceber que ela pode invisibilizar o jovem.

A escola vem sofrendo um processo de inadequação no tratamento aos seus alunos ao não os reconhecer como jovens. Este quadro acaba desencadeando impactos como: a desinstitucionalização da condição juvenil, a dificuldade dos alunos na construção da sua identificação com a escola e a ruptura da comunicação entre jovens alunos e educadores. (CAMACHO, 2004, p. 325).

Podemos pensar a relação dos jovens estudantes com a escola. Essa relação é complexa, pois, como alerta Zibas (2005, p. 26), o jovem vive um paradoxo: “[...] de um lado, sabe que precisa do certificado do Ensino Médio para a obtenção de um emprego

⁷ ONUBR (2016).

formal; por outro, também percebe que, mesmo que obtenha o certificado, suas chances no mercado de trabalho são muito pequenas.” Esvaziou-se, portanto, a promessa de que a escola possibilitava ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, entende-se que se com a formação escolar é difícil o acesso ao emprego, sem a escolarização é quase impossível.

Como será que a escola olha para o jovem? Será que a escola permite a expressão dos jovens? Será que o jovem consegue “se dar bem” na escola? De que maneira?

Na próxima seção vamos mostrar as narrativas das jovens estudantes e, através da voz delas, perceber que as diferentes juventudes são vividas cotidianamente, em meio à escola, e talvez nós enquanto professores e pesquisadores talvez não estejamos dando a devida atenção para esse fenômeno.

4 UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DAS JOVENS ESTUDANTES

Após a transcrição das entrevistas, feita a leitura do material, a primeira etapa foi a da análise temática. A leitura das entrevistas mostrou tramas postas em frases e, para fins de análise, organizamos em eixos de sentido que nos ajudam a compreender os significados, aquilo que as jovens sentem/pensam quando agem em sua juventude. As subseções abaixo expressam a análise temática supracitada.

4.1 Eu acho que eu nunca tive uma parceria tão legal de colega como eu tive no Ensino Médio: pensando a socialização

Sabemos que o espaço do Ensino Médio une a juventude, a partir da idade (acima de catorze anos), com uma maior autonomia dos estudantes. Como nos lembra Dayrell (2007) os jovens constituem espaços de socialização no contexto da escola, em decorrência de sua convivência com os pares. As narrativas das jovens Aline e Juliana⁸ mostram o papel desse espaço na socialização. Embora a intenção do pesquisador fosse compreender aspectos relativos aos trabalhos escolares, a pergunta desencadeou outros sentidos.

Aline, ao ser perguntada sobre os trabalhos escolares no Ensino Médio, responde:

Era um porre! Mas a gente transformava numa coisa boa. A gente tinha trabalho e era sempre trabalho em grupo. Achavam lindo fazer trabalho em grupo. Daí trabalho em grupo tinham que se reunir nas casas. Pra se reunir nas casas tinha que comer alguma coisa. Depois comer tinha que beber, tocar violão, tinha que olhar um vídeo no Youtube, era na época daqueles vídeos engraçados sabe? Do Portas dos Fundos, Barbichas, daí a gente fazia a sessão de vídeos engraçados, comia afu⁹, tocava violão, ficava de boas, e o trabalho que é bom depois a gente decidia dividir e cada um fazia um pouco... Era um porre... mas, a gente transformava em algo interessante, motivo pra gente se encontrar. (Aline).

Aline demonstra nos trabalhos em grupos a possibilidade de se encontrar, de fazer coisas agradáveis, de expressar sua juventude. Ter possibilidade de estar em diálogo com os colegas, em momentos exteriores à sala de aula e, transformar o “porre” em algo bom representa o potencial de socialização. Cabe pensar que nem todos têm essa possibilidade. Em outro momento Aline fala dos recursos que ela tinha: “*Eu fazia várias atividades, eu participava de igreja, depois no terceiro [ano] eu ia no cursinho, então eu tinha muito sono...*” (Aline).

Juliana, no entanto, nos mostra o outro lado da socialização, muitas vezes pela falta de recursos econômicos. Em sua narrativa ela diz:

Eu morava “pra fora” então nem sempre a gente podia fazer os trabalhos, porque não tinha computador e, então, a gente tinha que sair lá de fora pra fazer o trabalho na

⁸ Nomes fictícios para proteger a identidade das participantes da pesquisa.

⁹ Expressão popular que significa “muito”.

cidade e nem sempre eu podia. Então a gente pagava pra uma pessoa digitar, copiar do livro aquelas partes que a gente selecionou. (Juliana).

Vemos o outro lado da história: a falta de recurso econômico é um fato que torna uma atividade, digamos, não tão complexa em um desafio. A falta de um computador ou de uma impressora, ou de uma rede de colegas que possibilitem essa ajuda torna-se uma dificuldade. Cabe lembrar Margulis e Urresti (2008) quando falam sobre o mito da igualdade de oportunidades. Os jovens, de diferentes classes econômicas passam por diferenças sociais, econômicas, políticas, que implicam as profundas desigualdades de nossa sociedade. Os autores entendem que a juventude fica quase reservada aos setores/classes com mais condições e que, por obterem recursos, podem investir mais na sua escolarização, por exemplo. Quando outros jovens precisam enfrentar tais dificuldades saem de uma condição de infância, direto para o mundo adulto.

Algumas limitações nas possibilidades, no entanto, não impedem totalmente os jovens de socializarem e viverem situações próprias da juventude, ainda que seja em um curto espaço de tempo que vai da casa até a escola de ônibus. Juliana, em seu relato diz que:

Eu não podia ir em lugar nenhum que fosse fora da escola, então, na verdade eu não participava de festa, de nada que tinha na escola, festa junina, essas coisas, eu não participava de nada. Porque como eu não morava com a minha família, eles não me deixavam sair. Então, eu só ia à escola de tarde, voltava pra casa, e o convívio que eu tinha era ali com as pessoas da escola, e no ônibus, na volta pra casa. [...] No ônibus a gente paquerava, a gente gostava de um gurizinho que outro, mas não ficava com ninguém, [...]. Uns jogavam carta, outros cantavam música, às vezes nós gazeava¹⁰ a aula que nem se dizia, pra ficar na esquina de papo pra o ar, com meus colegas. Eu acho que eu nunca tive uma parceria tão legal de colega como eu tive no Ensino Médio. (Juliana).

O ônibus e os colegas são estratégias para a jovem esqueça momentaneamente do seu contexto social e aproveitar as relações que construiu à sua volta. Abrantes (2003) declara que os jovens ressignificam os espaços da escola e outros espaços à sua volta. Essa ressignificação se dá pela necessidade dos jovens (e dos seres humanos em geral) identificarem-se com os outros, constituírem espaços nos quais possam se diferenciar e, ao mesmo tempo, se identificar, construindo sua identidade, em um constante processo de identização¹¹. Neste sentido, Melucci (2004, p. 46-47) entende que:

[...] nossa identidade é, em primeiro lugar, uma capacidade autônoma de produção e de reconhecimento do nosso eu: situação paradoxal, porque se trata, para cada um de nós, de perceber-se semelhante aos outros (portanto, de reconhecer-se e ser reconhecido) e de afirmar nossa própria diferença como indivíduo. O paradigma da identidade é que a diferença, para ser afirmada e vivida como tal, supõe uma certa semelhança e uma certa reciprocidade.

Não importam (totalmente) as condições: se existir possibilidade o ser humano buscará uma forma de identificar-se. Se não for na escola será no ônibus; se não for no ônibus será no recreio; na esquina conversando; nos encontros para fazer trabalho em grupo. Ou seja, há muitas maneiras dos jovens viverem a juventude no que se refere às formas de socializar.

Abad (2003) relata sobre uma nova condição juvenil, caracterizada por três aspectos: a) pelo quase desaparecimento da infância e prolongamento da juventude até depois dos 30 anos; b) pela fragilidade de inserção no mundo do trabalho e de

¹⁰ Significa ir à escola, ficar próximo, mas não entrar na sala de aula.

¹¹ Para entender o que ele concebe como identização, Melucci (2004, p. 47-48) escreve: "Vemos hoje nossa identidade como um produto de uma ação consciente e resultado da auto-reflexão, mais do que como um dado ou uma herança. Nossa identidade tende a coincidir com processos conscientes de individuação e é vivida mais como ação do que como situação. A própria palavra 'identidade' é inadequada para expressar essa mudança, e seria melhor falar de identização para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos."

possibilidade de receber salário que inviabilizam o trânsito linear, simétrico e ordenado (família – escola – emprego) que torna os percursos juvenis para o mundo adulto cheios de sinuosidades que se prolongam; e c) a forte influência dos meios de comunicação que formam uma cultura juvenil com características quase universais.

Entretanto, observa-se que a jovem Juliana parece não se encaixar nos padrões dessa nova condição juvenil. O seu modo de viver a juventude foi permeado de privações e impossibilidades, muito parecido com aquilo que Abad (2003, p. 25), chama de “[...] juventude de gerações anteriores [...]” como um modo muito diverso de viver esse tempo, caracterizado “[...] como um adiantamento forçado das melhores coisas da vida [...]”, que estavam reservadas aos adultos, especialmente no plano econômico, político e sexual e diríamos que também as impossibilidades de vivências de lazer e tempo para si próprio. No entanto, a possibilidade criativa dos jovens faz com que em alguns poucos momentos consiga viver a juventude de forma intensa.

Neste sentido, a teorização feita por Certeau (2004) nos ajuda a entender essa criatividade que permite que, de forma astuciosa, os jovens, por exemplo, mesmo com poucos recursos, possam se posicionar contrariamente à ordem social e, através de maneiras de fazer ou dizer, subvertem os espaços e as regras para obter algum proveito. Quando as jovens usam os horários de ida e volta da escola no ônibus ou quando se reúnem para fazer trabalhos estão lançando mão de táticas que tornam aquilo que era um “porre” em algo bom, ou um trajeto rotineiro em espaço de vida onde empregam uma utilização hábil do tempo.

4.2 Era o momento que a gente tinha que decidir o que a gente queria ser quando adulto, e a gente já tava quase adulto: os impasses da preparação

Juliana parece situar-se em uma forma de viver a juventude ainda vinculada às formas vividas das gerações anteriores, porque mesmo que defendamos outra juventude que não é vivida apenas como um momento de preparação para a vida adulta, esse foi o modo de vida de Juliana. Seria isso a impossibilidade de viver a juventude, ou a juventude vivida de outra forma? As narrativas de Aline e Juliana nos ajudam a pensar em termos de transição, da juventude para a idade adulta.

Eu sempre falava “Ah, tem que ser que nem nos outros países que depois tu vai fazendo já uma preparação pra faculdade” só que tu ainda não sabe o que tu quer com catorze anos pra tu ir já preparar... se já não sabe nem com dezessete imagina com catorze? Pra gente fazer um ensino médio já voltado, com disciplinas voltadas para o ensino superior. (Aline).

Meu ensino médio foi difícil... complicado... porque era o momento que a gente tinha que decidir o que a gente queria ser quando adulto, e a gente já tava quase adulto. (Juliana).

Essas duas narrativas representam um pouco do cotidiano dos jovens frente às provisoriiedades das suas vidas. Pais (2006) nos ajuda a pensar este contexto, considerando que na juventude este “ir e voltar” é constante.

Como fica a situação dos jovens escolherem seu futuro? Aline e Juliana se colocam na mesma situação: ter que pensar no que escolher para o seu futuro. Porém, ambas reconhecem a dificuldade de ter que lidar com essas escolhas, principalmente porque não se sentem capazes e por que terão que lidar com as consequências das suas escolhas.

Tanto Abad (2003) como Kehl (2004) indicam que existe uma crise das instituições tradicionais na qual a formação/identização se constituíam. Existe uma “desinstitucionalização” do jovem, que outrora tinha sua trajetória moldada a partir da passagem da família para a escola, da escola para o trabalho. É o dissolvimento dos ritos de passagens tradicionais instituídos historicamente (MARGULIS; URRESTI, 2008). Abad (2003, p. 25) argumenta que:

[...] a nova condição juvenil se constrói sobre o pano de fundo da crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade.

Dayrell (2007, p. 1115) confirma estas ideias ao considerar que o processo de formação e de produção da identidade dos jovens se dá para além da ação das instituições: é “[...] tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo.” As instituições aqui citadas tratam-se especificamente da família, da igreja, da escola ou outros espaços formativos.

Portanto, não estamos deslegitimando o papel da escola de formar. No entanto, hoje o jovem tem mais possibilidades de escolhas, menos moldáveis pela escola, pela igreja e pela família. Podemos dizer que antes, se as famílias tinham condições econômicas de mandar seus filhos para o Ensino Superior, muitas vezes naquele momento já estavam determinando a formação do jovem, buscando que ele desse uma contribuição real para sua família, seguindo a carreira do pai, etc. Não é a toa que muitas vezes vemos famílias com muitos filhos médicos, advogados, entre outras profissões que detém determinado status. Não significa que talvez eles realmente optaram por essas escolhas, porém, quando estabelecemos conversas informais com diferentes pessoas, ou até em processos formativos no Ensino Superior corriqueiramente ouvimos estas histórias.

Muitos jovens não tiveram oportunidade de escolher o que teriam para seu futuro, pois suas famílias já o tinham determinado. No entanto, não estamos falando desses jovens. Ambas, Aline e Juliana, têm, por si, a decisão de escolher o que fazer consigo mesmas no futuro e percebemos que isto para elas não é simples.

Hoje está em vigor uma reforma nacional no Ensino Médio Brasileiro. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entre outras leis para implementação daquilo que se convencionou chamar por “Novo Ensino Médio.” As propagandas na televisão deixam claramente ditas que os jovens poderão escolher quais caminhos tomar, ou seja, quais itinerários formativos cursarão, como os dispostos na lei: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Isso inicialmente parece interessante, escolher quais caminhos tomar. Porém, as duas estudantes nos mostram a dificuldade que elas tinham em pensar o seu futuro na sua idade. Não podemos negar este fato. E, de qualquer forma, essa escolha impede os jovens de terem contato com os conhecimentos históricos produzidos pelas outras gerações ao serem retalhados e opcionais. Masschelein e Simons (2015) afirmam com veemência que essa escolha não é adequada frente o objetivo real da escola que é o de promover a integração das novas gerações no mundo e, através do conhecimento obtido, utilizarem do seu jeito e renovarem o mundo de forma pública. Deixar com que os jovens escolham implica a negação do direito ao conhecimento. Mais que isso, implica que um “escolha de acordo com o seu talento” e inviabiliza que os jovens apreendam outras formas de ver o mundo.

Eu sempre aprendi, com a minha mãe e com a minha vó que eu sempre deveria, em primeiro lugar: me formar, ter a minha estabilidade financeira e a minha vida pra depois eu me relacionar, eu casar, eu ter filho. Então a escola era esse momento anterior que eu tinha que passar, pra eu aprender, era o lugar que eu tava aprendendo. (Juliana).

Novamente, vemos a família influenciando a formação do jovem. Mesmo que, ela não já não tenha um papel tão definidor na vida dos jovens, os seus ensinamentos podem se perpetuar. Clandinin e Connelly (2015) chamam atenção de que as histórias e os ensinamentos familiares constituem grande parte da nossa identidade. Quando alguém relata sobre sua experiência e remete à sua família, está ao mesmo tempo chamando atenção de que a família é o primeiro espaço de convívio social e que tem

grande relevância para cada um de nós. Ao mesmo passo que argumentamos que hoje os jovens têm mais possibilidades de escolher, de pensar sua formação ou seu futuro em termos de caminhos, não podemos negar que a família ainda tem um poder identitário.

Outro destaque a ser feito é de que a escola é um local de preparação. Preocupa-se muito sobre o papel da escola para preparação para o mercado de trabalho, para ingresso na universidade, para a cidadania e a democracia, porém, afirmamos que a escola é o local de formação, preparação, e, retomando o tema acima, o da preparação em si, ou seja, estar preparado para um mundo em constante mudança.

A escola, poderíamos dizer, é a preparação em prol da preparação. Esta preparação escolar significa que os jovens “adquirem sua forma”, e isso significa que eles são habilmente competentes e bem-educados. Essa proficiência e alfabetização não são vazias, não são competências formais; mas exatamente, sempre tomam forma em relação a algo, isto é, à matéria. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 89).

Qualquer tentativa de fazer com que os jovens escolham aquilo que querem seguir (mesmo sabendo que não tem condições de escolher) ou de forçar a escola a preparação para o trabalho (ou um tipo específico de trabalho), “domar a escola”, está fugindo do seu papel de preparação. Preparar, dentro dessa visão, é preparar através da escola para o futuro, seja esse qual for, considerando que vivemos em um mundo em que as transformações se dão de maneira muito rápida.

4.3 Prof. (na direção) já cheguei... (só pra avisar que eu já cheguei), mas eu esqueci uma coisa bem importante eu preciso lá em casa buscar”: a escolarização entre os desafios e as táticas

Quais são os desafios que as jovens encontraram no seu Ensino Médio? Obviamente através das duas narrativas não podemos generalizar que todos passam pelos mesmos desafios, porém, é na singularidade que reside um pouco daquilo que é a totalidade. Vejamos nas narrativas das jovens, alguns aspectos destacados sobre suas escolarizações:

Eu sofria bullying, mas não... nada “Oh Meu Deus”. É que eu sempre nunca fui uma pessoa “centro” sabe? Eu sempre fui uma pessoa que “ah, tu é burrinha, mas tem alguém que é mais”, “tu sofre bullying, mas tem alguém que sofre mais”, “tu tal coisa... mas alguém mais...” “tu pode ter depressão um dia, mas alguém pode ter mais”, então eu nunca fui... eu sempre fui ficando sabe? (Aline).

Aline mostra outro lado ainda não destacado: como a sua subjetividade dialoga com a relação com a escola e com os professores. A jovem estudante mostra que, mesmo tendo suas dificuldades, não era reconhecida como alguém que precisava de ajuda, de um olhar, uma atenção maior. Embora o tema não seja central aqui ou não se desenvolveu ao longo das análises, Fante (2005) chama atenção ao fenômeno do Bullying e como ele se propaga na escola. Como a escola reage ao fato de que alguns estudantes passam por isso e muitas vezes não tem espaços abertos para dialogar? Como os professores reagem a estas situações de violência verbal, tristeza profunda, consequências e sequelas de um processo vivido corriqueiramente? Não vamos aprofundar a temática, mas, é preciso trazer a tona a temática e a necessidade que olhamos com maior atenção para esse fenômeno. Assim como Aline, quantas jovens não passam por estas situações? Consideramos como um dos desafios da juventude na escola.

Outra situação é a narrada por Juliana:

No ensino médio eu não era uma aluna que dava trabalho, eu era uma aluna consciente que queria passar no PEIES¹², que eu queria ir pra faculdade, então o quê que eu fazia: Eu era uma boa aluna. Eu procurava não faltar aula, eu procurava passar

¹² Programa de Ingresso ao Ensino Superior – UFSM.

logo no segundo bimestre pra no terceiro eu ficar mais folgada, as aulas de educação física que eu gostava, mas eu não podia fazer, eu tinha que fazer prova também por que eu morava pra fora e a aula era de manhã e eu não podia fazer. Eu fiquei três anos sem educação física. Se tinha futebol eu tinha que estudar sobre o futebol e fazer prova, dizendo as regras do futebol, do vôlei, do handebol, essas coisas. Eu achava horrível porque era uma coisa que eu tinha vontade de fazer, mas eu não podia e ainda tinha que estudar pra fazer a prova. (Juliana).

Como lidar com essa situação? Uma jovem estudante profundamente interessada em realizar a Educação Física, porém não tinha essa possibilidade. Essa situação específica diz respeito às possibilidades de vivências diversificadas que os jovens podem ter ou não na escola, principalmente em relação ao corpo. Jovens que têm possibilidades sociais limitadas deveriam ter mais oportunidades de atividades diferenciadas na escola. Por exemplo, práticas culturais, arte, educação física entre outras sempre são as mais “retiradas” em prol de outras. É como se elas tivessem menos valor no rol de práticas educativas. Mas como lidar com essa situação? Quando Masschelein e Simons (2015) chamam atenção ao potencial igualitário da escola, é assim que a escola “compensa” a falta de igualdade social lá fora, no “mundo real.” A Educação Física, expressa na narrativa de Juliana se configuraria aquilo que na sua realidade ela não tem oportunidade de ter, por, de acordo com outras narrativas, não estar em seu contexto familiar, por ter outras restrições, etc. A escola é então o lugar onde uma jovem estudante pode ter outras oportunidades que não tem fora da escola. Quantos programas já foram implementados ao longo dos últimos anos que possivelmente ajudaram a oferecer diferentes possibilidades? *Mais Educação, Programa Escola Aberta, entre outros.*

Não podemos esquecer que muitas vezes existem falta de opções de lazer na própria comunidade. Nós, como professores, enfatizamos os papéis ou possibilidades de atuação da escola e muitas vezes nos esquecemos que também cabe a outros setores o atendimento às crianças e jovens. Que opções de lazer existem em determinadas comunidades? Quais as condições das localidades rurais, por exemplo? Principalmente pela garantia do lazer em nossa Constituição Federal.

Aline em sua narrativa nos traz outra situação:

Eu acordava e pensava: “Ah, é um saco...” daí tem que arrumar a mochila, às vezes eu nem arrumava a mochila.... Eu saía (eu moro há uma quadra da escola) aí eu ouvia o sinal lá de casa, ia correndo lá na escola e dizia: “Prof. (na direção) já cheguei.. (só pra avisar que eu já cheguei), mas eu esqueci uma coisa bem importante eu preciso lá em casa buscar” e daí eu me prestava pra ir lá na escola correndo avisar que eu tinha chegado e ir pra casa arrumar minha mochila. Daí eu pegava o caderno e daí eu ia. (Aline).

A narrativa da Aline mostra outro aspecto da vivência da juventude: as táticas e astúcias para utilizar seu tempo de forma diferente. Por exemplo, as táticas utilizadas pelos jovens podem ser traduzidas a partir de Certeau (2004, p. 46-47):

Atática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhes são estranhas.

O jogo de forças é constante: uma jovem estudante que, por algum motivo não tem interesse em frequentar as aulas, em contraposição uma obrigatoriedade em nome do futuro e imposta pela lei. Este conjunto de relações são esmagadoras e, portanto, aos poucos são transgredidas. Quando Aline arruma uma forma de “matar” alguns minutos do início da aula, isso não é constante, não é uma vitória plena. É uma tática, um

acontecimento, uma forma espontânea de obter algum tipo de triunfo sobre a estrutura. As pequenas ações feitas como atos de rebeldia são ferramentas de resistência as lógicas e normas escolares.

4.4 Eu vim de uma realidade muito diferente...: A escola frente às desigualdades

Essa subseção mostra uma realidade que pode ser percebida no discurso de diferentes jovens. Para Juliana, sua realidade é “diferente”, “desfavorável”, mas encontra na escola o motivo do seu ser e estar no mundo. Nas palavras dela:

Eu sempre fui na escola pra aprender. Eu vim de uma realidade muito diferente, tava numa escola tendo uma oportunidade de estudar que a minha família não teve. Então, pra mim a escola era uma porta de salvação pra que eu pudesse ascender economicamente. Então pra mim a escola e o estudo, através do estudo eu poderia ser alguém na vida então pra mim a escola e o estudo sempre foram muito importantes. (Juliana).

Quando Juliana diz que a escola era uma porta de salvação, que ela poderia ser alguém na vida está representando a ideologia dominante em nossa sociedade. Melsert e Bock (2015) apontam que existe uma dimensão subjetiva das classes sociais e da realidade. Essa dimensão subjetiva é expressa na fala dos sujeitos, por exemplo, assim como Juliana entendem que a escola é a única forma de salvação, de que é pelo esforço individual que podemos mudar as coisas. Sim, sabemos que a postura subjetiva nos impulsiona a fazer coisas que as condições objetivas mostram não serem possíveis. Charlot (2013) e Salva et al. (2017) nos lembram que o discurso escolar faz isso: a vontade de avançar é tanta, o apego pela necessidade da construção de um futuro, e consequentemente a ascensão social, são apelos subjetivos que fazem com que as pessoas se mobilizem, sintam-se provocadas a reagir à realidade objetiva desfavorável.

Na fala de Juliana, percebemos o valor da escola para sua ascensão. O que não fica claro é a ciência de que somos produtos de uma cultura que é dominante e por não fazemos parte somos subjugados e dominados; que nossas condições limitadas não se dão naturalmente como pobres e ricos, e sim, passamos por um processo histórico-social de produção, acumulação e dominação (MELSERT; BOCK, 2015). Os jovens, mesmo considerando as debilidades da escola como a falta de organização, falta de recursos, falta de professores qualificados, falta de sentido em algumas disciplinas, ainda assim percebem a importância da escola nas suas vidas (TOMAZETTI et al., 2014).

Masschelein e Simons (2015) apontam que a escola talvez seja uma das instituições mais igualitárias já construídas na humanidade. Não porque todos que estão na escola são iguais ou têm as mesmas condições, mas porque ela se configura em um espaço-tempo que implica a suspensão das determinações sociológicas, como as de que as crianças pobres não têm condições de ir bem na escola. A escola é um espaço onde, fechada a porta da sala de aula, existe (ou deveria existir) uma igualdade no ponto de partida, onde todos que ali estão são e deveriam ser vistos como sujeitos que podem aprender e, portanto, podem, aos poucos, construir alternativas de vida que não aquelas de suas famílias. Por isso, esse discurso de salvação que muitos jovens e famílias depositam na escola é porque ela tem essa potencialidade; fazer com que as desigualdades fiquem do lado de fora e que, do ponto de vista do ponto de partida ao acesso ao conhecimento dentro da escola seja igualitário, seja a possibilidade de “tempo livre” para pensar, para refletir, para construir-se e apropriar-se de conhecimentos produzidos por outras gerações e utilizá-los como bem quiser.

Quando Juliana diz que sua família não teve condições de estudar, está ao mesmo tempo ressaltando que o espaço escolar é precioso e que pode ser um caminho de emancipação. Embora diversos teóricos tenham apontado a reprodução cultural e social da escola, entre eles Bourdieu (2007) alguns autores vêm defender a escola como caminho de emancipação intelectual (YOUNG, 2007; MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a diversidade (as múltiplas experiências vividas) e a universalidade (as vivências acontecidas e entendidas como próprias da juventude), o objetivo do trabalho e as narrativas até aqui exploradas, o que aprendemos? Quais as possibilidades de viver a juventude que as jovens têm?

Vemos que a juventude se expressa através de diferentes características como as relações de gênero, raça, etnia, classe social, geração, entre outras. Essas características acompanham as vivências cotidianas dos jovens, principalmente em um espaço institucional como o da escola. Como os jovens vivem sua juventude na escola?

Aline e Juliana, duas jovens estudantes da pesquisa nos mostram que, mesmo na diversidade, agem através de diferentes táticas para viver a juventude na escola. Os espaços de fazer trabalhos em grupo ou no ônibus indo e voltando são possibilidades de socialização e de aprendizagens variadas. Estes momentos compõem as táticas de utilizar o seu tempo da forma mais hábil para expressar os seus sentimentos e estarem em contato com seus pares.

A escola também é um fator importante para o desenvolvimento da juventude, pois torna-se um caminho para os jovens exercerem atividade intelectual e se emanciparem. Essa emancipação poderá fazer com que aprendendo e conhecendo o mundo, os jovens possam o estar vivenciando, vivendo esse tempo da juventude da melhor forma possível.

As narrativas das jovens estudantes também revelaram a provisoriedade e a dificuldade de definir seu futuro no ensino médio. Isso demonstra que reduzir as possibilidades de acesso ao conhecimento na escola é uma das formas de exclusão que se propõe hoje em nível nacional. Levando em consideração estas aprendizagens, podemos dizer que as jovens estudantes, mesmo em condições diferentes buscam viver intensamente sua juventude dentro de suas possibilidades. Os espaços de socialização, os colegas e a escola são os caminhos para isso acontecer.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 7-32.

ABRANTES, P. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora, 2003.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 2001.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9647/8875>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARLOT, B. *Da relação ao saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laerts, S. A. de Ediciones, 1995. p. 11-59.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição especial.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Verus, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOLLMANN, J. I.; FISCHER, N. B. Apresentação da edição brasileira. In: MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: A mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: EDITORA UNISSINOS, 2004, p. 9-11.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. da G. Mulheres – atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 41-70, out. 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA et al. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

JOCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

LADSON-BILLINGS, G. A raça ainda é importante: a Teoria Racial Crítica na Educação. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; Gandin, Luis A. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Tradução por Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 129-143.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Ed.). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 13-3

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MELSERT, A. L. de M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

MELUCCI, A. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-42.

_____. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

_____. *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid: Editorial Trotta S. A., 2001b.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, p. 193-199, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reeusp/issue/view/7801>>. Acesso em: 1 dez. 2016. Edição especial.

ONUBR. *Brasil: violência, pobreza e criminalização 'ainda têm cor', diz relatora da ONU sobre minorias*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-violencia-pobreza-e-criminalizacao-ainda-tem-cor-diz-relatora-da-onu-sobre-minorias/>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise social*, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Org.). *Culturas juvenis: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 7-21

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora LDA, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

SALVA, S. *Narrativas da vivência juvenil feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre*. 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SALVA, S. et al. *Nas margens do ensino médio: jovens de escolas públicas em processo de afastamento*. Santa Maria: Editora Caxias, 2017.

- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.
- SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, maio/ago., p. 37-52, n. 6, set./dez. 1997. Edição especial.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TOMAZETTI, E. M. et al. *Os sentidos do ensino médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea*. 2. ed. rev. ampl. São Leopoldo: Oikos, 2014.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 14-27, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2016.