

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O VALOR DA EXPERIÊNCIA SOCIAL
E ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO PARA
JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS)**

Natalino Neves da Silva

Belo Horizonte

Julho de 2015

Natalino Neves da Silva

**O VALOR DA EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR
DO ENSINO MÉDIO PARA JOVENS
NEGROS(AS) E BRANCOS(AS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais, Cultura e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Belo Horizonte
Julho de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, energia suprema do universo.

À minha mãe, Francisca, por abrir mão de sua própria vida para se dedicar integralmente a sua família.

Ao meu pai, Jair, pela capacidade de nos fazer sorrir mesmo quando estamos a fim de chorar.

Ao meu irmão, Edson, por amadurecermos nesta vida levando para outras uma lição de aprendizado.

Ao meu primo/irmão, Cleber, o qual sempre acreditou e apostou que iria dar certo.

À minha sogra, Dona Aparecida, pela felicidade e a coragem de encarar a vida de frente... Sorrindo...

A todos os familiares consanguíneos e/ou adquiridos por acompanhar mesmo que de longe essa caminhada. Podem ter certeza que as orações chegaram.

Ao meu orientador professor doutor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves pelo respeito a sua história de vida e acadêmica.

Aos inúmeros amigos e amigas. Justo, para agradecê-los, seria nomeá-los. Como não é possível, registro de forma geral: Adriana, Andréia, Agnaldo, Alisson, Marlene, Marlon, Rose, Rosângela, Simone, Sílvia, Tiago e Wander.

Às queridas Agostinha e Fúlvia Rosemberg.

À professora doutora Nilma Lino Gomes por fazer parte dessa linda história.

A toda equipe do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Observatório da Juventude da UFMG. Aos funcionários da biblioteca e da secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

À Cris pela generosa acolhida na escola.

Aos colegas que colaboram com a realização da pesquisa: Agnaldo; Anderson; Andréia; Ângela; Antônio; Daniel; Evely; Geise; Gilmara; Jairza; Laís; Luciana Souza; Luciana Cristina; Sara; Tiago.

Aos colegas do Panóptico.

Aos colegas da UFMG.

Aos colegas da UEMG.

Aos militantes negros(as) de BH e do Brasil a minha gratidão. É preciso saber respeitar a história de luta e de resistência daqueles(as) que vieram primeiro.

Aos graduandos(as) do curso de pedagogia e licenciatura com os quais tive a grata oportunidade de conviver e trocar experiências.

Aos livreiros, William e Jair.

A todas as pessoas da Mazza Edições.

À Glória Ladson-Billings e ao Jessé Souza por aceitarem de pronto ser interlocutores deste trabalho.

Aos parceiros e amigos(as) Anna Cláudia, Analise, André, Antônio, Elânia, Ernane, Jerry, Júlio Emílio, Lú, Lucinha, Patrícia Santana, Tiago, Rodrigo, Shirley, Taquinho, Vanda, Walter Urde, dentre outros, pelos questionamentos, pelas referências e pela contribuição na finalização deste trabalho.

Ao CNPq por garantir o subsídio financeiro para a elaboração desta pesquisa.

À equipe de professoras, direção, coordenadoras e todos/as os/as funcionários/as da escola pesquisada, pela disponibilidade com que acolheram a mim e à pesquisa. A experiência vivida no ensino médio me trouxe novos aprendizados.

Aos jovens estudantes por permitirem acompanhar um momento tão singular de suas vidas. Compartilhar com vocês a experiência de término da escolaridade básica me fez lembrar a minha experiência. Como foi importante sentar no fundão da sala e torcer com vocês para o sinal bater e irmos embora juntos...

À Jairza. Todas as palavras possíveis de serem escritas aqui não serão capazes de traduzir o sentimento profundo de gratidão, de lealdade e de respeito que tenho por você! Isa, realmente nós *combatemos o bom combate e guardamos a nossa fé*. Podemos voltar agora pra casa.

ÍTACA

Se partires um dia rumo à Ítaca
Faz votos de que o caminho seja longo
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem lestrigões, nem ciclopes,
nem o colérico Posidon te intimidem!
Eles no teu caminho jamais encontrarás
Se altivo for teu pensamento
Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar.
Nem lestrigões, nem ciclopes
Nem o bravo Posidon hás de ver
Se tu mesmo não os lewares dentro da alma
Se tua alma não os puser dentro de ti.
Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
Nas quais com que prazer, com que alegria
Tu hás de entrar pela primeira vez um porto
Para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir.
Madrepérolas, corais, âmbar, ébanos
E perfumes sensuais de toda espécie
Quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrinas
Para aprender, para aprender dos doutos.
Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas, não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos lewares de jornada
E fundeares na ilha velho enfim.
Rico de quanto ganhaste no caminho
Sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
Uma bela viagem deu-te Ítaca.
Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
Ítaca não te iludiu
Se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência.
E, agora, sabes o que significam Ítacas.

Constantino Kavafis (1863-1933)

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar o valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as). A realização desta investigação foi norteada pela seguinte questão central: qual é o valor da experiência social e escolar do ensino médio para esses *sujeitos*. Para entender o problema proposto, foi selecionada uma escola estadual pública localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Na instituição realizamos a observação participante com estudantes em sala de aula, durante sete meses. O acompanhamento das práticas de ensino se deu no intuito de perceber a interação ocorrida entre os atores sociais. Elegemos dialogar exclusivamente com os estudantes do terceiro ano do ensino médio que estavam com a idade/série *adequada*. O diálogo estabelecido com eles se deu através da realização de quatro grupos de discussão. Nos grupos contamos com a participação de 29 estudantes. Das conversas realizadas com os(as) jovens negros(as) e brancos(as) suscitou a necessidade de dialogarmos também com os(as) seus(as) professores(as). Deste modo, foi realizado um grupo de conversação com a participação de seis docentes. Os seus discursos foram incorporados no trabalho no sentido de explicitar, aprofundar e confrontar percepções de pesquisa. Aplicamos ainda 243 questionários com os estudantes do 3º ano do diurno. A intenção de utilizar esse instrumento foi de mapear o perfil discente presente na escola. Sendo assim, com a realização desta pesquisa foi possível entender que os valores os quais os(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) atribuem a sua experiência social e escolar do ensino médio estão relacionados com as suas expectativas social e cognitiva. Eles são submetidos a responderem nesse sentido não só às demandas sociais, mas também conceber a sua individualidade. A pesquisa evidenciou ainda que a maior parte dos(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) estabelecem uma relação *instrumental, utilitária e meritocrática* com a sua experiência da escolarização média. Não obstante, podemos perceber que essa experiência é também *reapropriada* por eles. Isso se dá devido à constituição dos vínculos *socioafetivos* estabelecidos pelos atores por meio da socialização escolar. Esses vínculos consistem em uma das dimensões mais *valorada* dessa experiência para a maioria deles(as). A pesquisa revelou que é praticamente unânime entre estudantes *desvalorizarem* as práticas de ensino adotadas pela escola. Nesse sentido, a *desvalorização* dessas práticas aparece como sendo o principal motivo pelo qual os jovens *desvaloram* a sua experiência. De fato, a presença dos *novos sujeitos* na instituição não tem implicado o desenvolvimento de práticas pedagógicas de modo a atingir as singularidades socioculturais inerentes à condição do *ser jovem*. No que concerne à percepção dos estudantes referente às desigualdades sociorraciais, podemos compreender que elas são percebidas por eles(as) de maneira incipiente. A esse respeito, notamos que a diversidade étnico-racial enquanto tema não é tratado pela escola. O trabalho apontou ainda que a diversidade étnico-racial e de gênero emerge nas falas dos jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) de maneira conflitiva, ambígua e contraditória. Por fim, a pesquisa mostrou que a compreensão sobre o valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as) necessita ser mais bem entendida pelos seguintes campos de estudos, a saber: Ensino Médio, Juventude e Relações Raciais.

Palavras Chaves: Ensino Médio - Valor - Juventude - Relações Raciais - Gênero - Experiência social e escolar

ABSTRACT

The present research sought to investigate the value of social and scholar experience in the college for black and white youths. This research was grounded by the following central question: which is the value of this experience for those *subjects*? In order to understand the given problem, we selected a public municipal school located in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. In the institution we carried out a participant observation with students in the class-rooms, during a six-month period. The monitoring of the teaching practices intended to realize the interaction occurred between the social actores. We elected to dialog exclusively with the students of the third year of high school, that were in the proper age/year. The dialog set with them was made through the realization of four discussion groups. In the groups, we counted on the participation of 29 students. From the talking with the black and white youths was raised the need to dialog also with their teachers. Thus, we conducted a conversation group with the participation of six teachers. Their discourses were incorporated in the work in the sense of explicating, deepening and confronting the perceptions of the research. We applied still 243 questionnaires to the students of the third year morning. The intention of using this instrument was to map the profile of the student present at the school. Therefore, with the carrying out of the research was possible to understand that the values which both black and white youths attribute to their social and scholar experience at high school are related to their social and cognitive expectative. They as submitted to respond in this sense not only to the social demands, but also conceive their individuality. The research evinced still that the most part of the youths both black and white establish a instrumental, utilitarian and meritocratic experience of high school. Nonetheless, we can perceive that this experience is also appropriated by them. That is due to the constitution of the socioaffective bounds made by the actors through scholar socialization. Those bounds consist in one of the most valued dimensions of that experience for most of them. The research revealed that is practically unanimous among the students to devalue the teaching practices adopted by school. In this sense, the devaluation of those practices appears as the main reason for which the youths devaluate their experience. In fact, the presence of new subjects in the institution has not implicated the development of pedagogical practices in order to achieve the sociocultural singularities inherent to the condition of being *young*. In relation to the perception of the students referent to the socioracial inequalities, we can understand that they are perceived by them in a incipient way.

In this respect, we note that the ethnical-racial diversity as theme is not discussed at the school. The work appointed out still that the ethnical-racial, and gender diversity emerge from the talks of both black and white youth in a conflictive, ambiguous and contradictory way. At last, the research have shown that the comprehension of the value of social and scholar experience of high school for black and white youths need to be better understood by the following study areas: High School, Youth and Racial Relationships.

Key-words: High School, Value, Youth, Racial Relationship, Gender, social and Scholar Experience.

RÉSUMÉ

La présente recherche visait à étudier la valeur de l'expérience sociale et d'école secondaire pour les jeunes noirs et blanc. La réalisation de cette étude a été guidé par la question centrale suivante: quelle est la valeur de l'expérience sociale et scolaire de la école secondaire pour ces sujets ? Pour comprendre le problème proposé, nous avons choisi une école publique de l'Etat situé à Belo Horizonte, Minas Gerais, Brésil. Dans l'institution. Dans l'institution nous avons effectué une observation participante avec les élèves dans la classe pendant sept mois. Le suivi des pratiques d'enseignement a eu lieu afin de réaliser l'interaction a eu lieu entre les acteurs sociaux. Nous avons choisi parler exclusivement avec des étudiants de la troisième année de l'école secondaire qui étaient à l'âge / série appropriée. Le dialogue établi avec eux était en effectuant quatre groupes de discussion. Dans les groupes nous comptons sur la participation de 29 étudiants. Les entretiens avec les jeunes noirs et blancs ont soulevé la nécessité de dialoguer également avec les enseignants. Aussi, nous avons mené un groupe de conversation avec la participation de six enseignants. Leurs contributions ont été incorporés dans le travail à clarifier, à approfondir et de confronter des idées de recherche. Nous avons appliqué encore 243 questionnaires aux élèves de la 3e année de la journée. L'intention d'utiliser cet instrument était de cartographier le profil de l'élève présente à l'école. Ainsi, avec cette recherche, il a été possible de comprendre les valeurs que les jeunes noirs et blancs attribuent à leur expérience sociale et l'école secondaire académique sont liés à leurs attentes sociales et cognitives. Ils sont soumis à réagir en conséquence non seulement à la demande sociale, mais également concevoir leur individualité. L'enquête a également montré que la majorité des deux jeunes hommes noirs et blancs établissent une relation instrumentale, utilitaire et méritocratique avec son expérience de la scolarité moyenne. Néanmoins, nous pouvons nous rendre compte que cette expérience est également approprié pour eux. Cela est dû à la formation de liens sociaux-affectifs établis par les acteurs par le biais de la socialisation de l'école. Ces liens se composent d'une des dimensions les plus précieux de cette expérience pour la plupart d'entre eux. La recherche a révélé qu'il est pratiquement unanime parmi les étudiants dévalorisent les pratiques pédagogiques adoptées par l'école. En ce sens, la dévaluation de ces pratiques semble être la principale raison pour laquelle les jeunes dévalorisent votre expérience. En effet, la présence de nouveaux sujets dans l'institution n'a pas entraîné le développement de pratiques d'enseignement en vue d'atteindre les particularités socio-culturelles inhérentes à la condition d'être jeune. En ce qui concerne la perception des étudiants sur les inégalités socio- raciale, nous pouvons comprendre qu'ils sont perçus par eux (comme) un moyen naissante. À cet égard, nous notons que la diversité ethnique et raciale comme un problème ne sont pas traités par l'école. Le travail a également montré que la diversité ethnique- raciale et sexuelle émerge dans les paroles de jeunes noirs et blanc façon conflictuelle, ambiguës et contradictoires. Enfin, la recherche a montré que la compréhension de la valeur de l'expérience sociale et de l'école secondaire pour les jeunes noirs et blanc doit être mieux compris par les domaines d'études suivants, à savoir: l'école secondaire, les jeunes et les relations raciales.

Mots-clés: École secondaire - Valeur - Jeunesse - Relations raciales - Sexe - l'expérience sociale et l'école.

RESUMEN

La presente investigación intentó identificar el valor de la experiencia social y escolar de la enseñanza media para los jóvenes negros(as) y blancos(as). La realización de esta investigación fue nortada por la siguiente cuestión central: ¿cual es el valor de la experiencia social y escolar de la enseñanza media para esos *sujetos*? Para entender al problema propuesto, seleccionamos una escuela estadual pública localizada en Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. En la institución realizamos la observación participante con estudiantes en clase, durante siete meses. El acompañamiento de las prácticas de enseñanza se dio con el intuito de percibir la interacción ocurrida entre los actores sociales. Elegimos dialogar exclusivamente con los estudiantes del tercero año de la enseñanza media que estaban en la edad serie adecuada. El dialogo establecido con ellos se dio a través de la realización de cuatro grupos de discusión. En los grupos contamos con la participación de 29 estudiantes. Las conversas realizadas con los jóvenes negros y blancos han suscitado la necesidad de dialogarnos también con sus profesores. De este modo, fue realizado un grupo de conversación con la participación de seis docentes. Sus discursos fueran incorporados al trabajo en lo sentido de explicitar, profundizar y confrontar las percepciones de la investigación. Aplicamos aún 243 cuestionarios con los estudiantes del tercero año del diurno. La intención de utilizar eso instrumento fue de hacer un mapa del perfil discente presente en la clase. Así, con la realización de esta investigación fue posible entender que los valores a los que los jóvenes tanto negros cuanto blancos atribuyen a su experiencia social y escolar de la enseñanza media están relacionados con sus experiencias sociales y cognitivas. Ellos son sometidos a responder en eso sentido non solo a las demandas sociales, más también a concebir a su individualidad. La investigación evidenció aún que la mayor parte de los jóvenes tanto negros cuanto blancos establecen una relación instrumental, utilitaria y meritocrática con su experiencia de la escolaridad media. Sin embargo, podemos percibir que esa experiencia es también reapropiada por ellos. Eso se da debido a la constitución de los vínculos socioafectivos establecidos por los actores por medio de la socialización escolar. Esos vínculos consisten en una de las dimensiones más valoradas de esa experiencia para la mayoría de ellos. La investigación ha revelado que es prácticamente unánime entre los estudiantes desvalorar las prácticas de enseñanza adoptadas por la escuela. En ese sentido, la desvaloración de esas prácticas aparece como lo principal motivo por lo cual los jóvenes desvaloran su experiencia. De facto, la presencia de nuevos sujetos en la institución no tiene implicado lo desarrollo de prácticas pedagógicas de modo a atingir las singularidades socioculturales inherentes a la condición de ser joven. En cuanto a la percepción de los estudiantes referente a las desigualdades socioraciales, podemos comprender que ellas son percibidas por ellos de manera incipiente. A eso respecto, notamos que la diversidad étnico-racial en cuanto tema no es tratada pela escuela. El trabajo señaló aún que la diversidad étnico-racial y de género emerge en las hablas de los jóvenes tanto negros cuanto blancos de manera conflictiva, ambigua y contradictoria. Por fin, la investigación mostró que la comprensión acerca del valor de la experiencia social y escolar de la enseñanza media para los jóvenes negros y blancos necesita ser más bien entendida por los siguientes campos de estudio: Enseñaza Media, Juventud y Relaciones Raciales.

Palabras-claves: Enseñaza Media; Valor; Juventud; Relaciones Raciales; Género; Experiencia Social y Escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 - DIAGRAMA: MAPEAMENTO DE COMBINAÇÃO DE LÓGICAS DE AÇÃO..... | 42 |
| FIGURA 2 - ESQUEMA: CÍRCULO DO SISTEMA..... | 71 |
| FIGURA 3 - MODELO PROCESSO-PRODUTO | 168 |
| FIGURA 4 - ESQUEMA PRÁTICA EDUCATIVA | 170 |
| FIGURA 5 - DIAGRAMA: COMBINAÇÃO DE LÓGICAS DE AÇÃO | 215 |
| GRÁFICO 1 - JOVENS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO MÉDIO, 1995 A 2012 | 27 |
| GRÁFICO 2 - JOVENS CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO POR COR/RAÇA..... | 28 |
| GRÁFICO 3 - METAS REFERENTE AO DESEMPENHO ESCOLAR A SER ATINGIDA EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS..... | 113 |
| GRÁFICO 4 - JOVENS E A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO TRABALHO | 135 |
| GRÁFICO 5 - IDENTIFICAÇÃO DOS JOVENS POR COR/RAÇA | 149 |
| GRÁFICO 6 - A ADOÇÃO DE COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. | 157 |
| GRÁFICO 7 - O VALOR DA CERTIFICAÇÃO MÉDIA E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO..... | 180 |
| GRÁFICO 8: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO | 201 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 1 - O PERFIL DISCENTE DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO..... | 33 |
| TABELA 2 - GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI E DA MÃE..... | 141 |
| TABELA 3 -LAZER, FRUIÇÃO E TEMPO LIVRE JUVENIL | 147 |
| TABELA 4 - CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCOLARIZAÇÃO MÉDIA | 165 |
| TABELA 5 - EXPECTATIVA DA ESCOLA SEGUNDO OS ESTUDANTES | 177 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO - O PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA | 13 |
| SITUANDO O PROBLEMA DE PESQUISA | 16 |
| A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO | 29 |
| CAPÍTULO 1. ITINERÁRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE PESQUISA | 31 |
| 1.1 A ESCOLA E OS SUJEITOS | 31 |
| 1.2 O CAMINHO PERCORRIDO | 35 |
| 1.3 SOBRE O CONCEITO DE VALOR E A SUA RELAÇÃO COM AS EXPECTATIVAS JUVENIS | 45 |
| CAPÍTULO 2. A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA SOCIAL COMO CATEGORIA DE ANÁLISE | 52 |
| 2.1 PROBLEMATIZANDO A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE <i>ALUNO</i> | 52 |
| 2.2 A CONDUTA DOS ATORES SOCIAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA | 55 |
| 2.3 A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA PELO ATOR SOCIAL | 61 |
| 2.4 AS LÓGICAS DA AÇÃO SOCIAL | 66 |
| 2.5 SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR | 72 |
| 2.6 A SOCIALIZAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA | 78 |
| 2.6.1 <i>A produção de atores e sujeitos a partir da socialização escolar</i> | 78 |
| 2.7 A EXPERIÊNCIA DO OFÍCIO DE ALUNO NA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR | 81 |
| 2.8 A COMPREENSÃO DOS JOVENS SOBRE A EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO | 84 |
| CAPÍTULO 3. O COLÉGIO ESTADUAL: ENTRE OS VALORES DA TRADIÇÃO E A EXPERIÊNCIA COM A DIVERSIDADE | 89 |
| 3.1 A ESCOLA ESTUDADA NA PESQUISA | 89 |
| 3.1.1 <i>O Colégio Estadual na percepção de estudantes e dos docentes</i> | 103 |
| 3.2 O COLÉGIO ESTADUAL E AS ATUAIS AVALIAÇÕES | 112 |
| 3.3 A ESCOLA DE CENTRO <i>VERSUS</i> ESCOLA DE BAIRRO, OU OUTRAS FORMAS DE PERCEBER A DIFERENÇA E A DESIGUALDADE DE CLASSE SOCIAL | 117 |
| CAPÍTULO 4. OS JOVENS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO | 128 |
| 4.1 UM ENTENDIMENTO SINGULAR E PLURAL DAS <i>JUVENTUDES</i> | 128 |
| 4.2 FLUXO ESCOLAR, OU A PRODUÇÃO DE NOVAS DESIGUALDADES? | 132 |
| 4.3 JOVENS E A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO TRABALHO | 135 |
| 4.4 RELAÇÕES CONFLITUOSAS ENTRE JOVENS E FAMÍLIA: | 140 |
| 4.5 JOVENS, EXIGÊNCIAS E ESCOLHAS: REALIZAÇÕES DOS PROJETOS DE VIDA NO <i>FUTURO PRESENTE</i> | 144 |
| 4.6 O PERFIL ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES | 148 |
| 4.7 AS PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIORACIAIS | 153 |
| 4.8 PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLARIZAÇÃO MÉDIA | 162 |
| CAPÍTULO 5. A EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO DE JOVENS NEGROS(AS) E BRANCOS(AS)..... | 172 |
| 5.1 A EXPERIÊNCIA ENQUANTO UMA CONSTRUÇÃO DE EXPECTATIVAS EXTERNAS E INTERNAS | 172 |
| 5.2 O VALOR DA CERTIFICAÇÃO DA ESCOLARIDADE MÉDIA PARA OS ESTUDANTES | 178 |
| 5.3 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLARIDADE MÉDIA COMO POSSIBILIDADE PARA A CONTINUIDADE DE ESTUDOS | 183 |
| 5.4 A DESVALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR MÉDIA PARA OS ESTUDANTES | 189 |
| 5.5 <i>PORTO DE PASSAGEM: EXPERIÊNCIAS DE AMADURECIMENTO</i> JUVENIL NO ENSINO MÉDIO | 200 |
| 5.6 AS LÓGICAS DE AÇÃO A PARTIR DA COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA SOCIAL E ESCOLAR BRASILEIRA | 208 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 216 |
| REFERÊNCIAS | 223 |
| APÊNDICES | 246 |
| ANEXOS..... | 260 |

Introdução - o percurso de construção do objeto de pesquisa

Compreender o valor da experiência¹ social e escolar para jovens negros(as)² e brancos(as) inseridos no ensino médio *regular*, na idade/série *adequada*³ é o cerne de investigação desta pesquisa. O foco do trabalho pautou-se nas interações sociais ocorridas entre esses atores em uma escola pública localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Nesse sentido, optou-se por investigar somente estudantes⁴ que, no ano de realização da pesquisa, se encontravam na condição de concluintes deste nível de ensino.

Essa decisão se deu, sobretudo, por considerarmos que o último ano de escolaridade é uma etapa decisiva na vida desses jovens. É durante esse período, por exemplo, que eles são exigidos socialmente a decidirem o rumo de seu futuro profissional e escolar. Além disso, consideramos que os jovens negros(as) e brancos(as) ‘sobreviventes’, que conseguiram chegar até esta etapa final, teriam melhores condições de ponderar sobre toda a sua trajetória de escolaridade média. Ademais, para “aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano (...) o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares” (SPÓSITO e GALVÃO, 2004).

É possível dizer que o tema de investigação desta pesquisa foi sendo gradativamente construído e, ao mesmo tempo, (re)construído no percurso do doutoramento, pois nossa experiência anterior de pesquisa ocorreu em outras áreas do conhecimento, a saber: Juventude Negra, Relações Raciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2009). A investigação do ensino médio, nesse sentido, se apresentou enquanto um novo e desafiante tema de pesquisa.

Inicialmente, na primeira versão do projeto de pesquisa, propomos analisar quais eram os principais impactos da legislação específica sobre o ensino médio na vida dos jovens estudantes negros e brancos. Na ocasião, definimos como problema de investigação a

¹ O conceito de experiência aqui utilizado aproxima-se dos estudos desenvolvidos pelo sociólogo François Dubet. Esse autor lança mão do entendimento de experiência social porque, em sua opinião, a representação clássica da sociedade já não é mais adequada, ou seja, os atores constantemente são obrigados a lidar com diferentes lógicas de ação no sistema social (GIOVANNI, 2009).

² Entende-se por negro as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

³ Os documentos oficiais estabelecem como idade adequada os estudantes de 15 a 17 anos.

⁴ O termo *estudante* é aqui adotado ao invés de *aluno*. Essa orientação tem como base o pensamento do filósofo Ortega y Gasset (2000, p. 91), ao considerar que “damo-nos conta de que o estudante é um ser humano, masculino e feminino, a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem de elas ter sentido uma imediata e autêntica necessidade (...) o estudante sente uma necessidade sincera, embora vaga, de estudar *algo*, algo *in genere*, isto é, de *saber*, de se instruir. Mas o caráter vago deste desejo é revelador da sua frágil autenticidade”.

maneira como políticas de ações afirmativas⁵ eram ou não do conhecimento deles, bem como quais seriam suas impressões a respeito de tais políticas. Desde o início de apresentação da proposta de pesquisa de doutoramento interessava-nos realizar uma discussão no âmbito do ensino médio levando em consideração as relações raciais.

Com o desenvolvimento da pesquisa, elegemos compreender o *valor da escolaridade média*, tendo em vista a *experiência social e escolar* destes atores, haja vista, o recorte étnico-racial, de gênero, etc. A partir desse enquadre, emergiram como principais categorias conceituais de análise: valor, experiência, expectativa, desigualdades, relações raciais e de gênero, etc. Investigar esse tema pareceu-nos importante uma vez que a realização desta pesquisa se vincula a vários outros estudos, os quais buscam entender a atual situação do ensino médio brasileiro.

Em todo o percurso de pesquisa nos indagávamos se, na opinião dos estudantes, tendo em vista sua experiência social e escolar, a escolaridade média agrega ou não algum valor. Nesse sentido, escutá-los, a nosso ver, pode contribuir para entendermos melhor esse nível de ensino na contemporaneidade. Nesse sentido, buscamos identificar quais eram suas expectativas, seus projetos de vida e seus possíveis questionamentos no que concerne à educação básica. Escutá-los a partir do pertencimento étnico-racial, para nós, torna a compreensão deste valor ainda mais instigante e, ao mesmo tempo, desafiante.

A participação em atividades de pesquisa, profissionais e políticas foi decisiva para delinear, adensar e aprofundar os conhecimentos a respeito do tema de investigação. No que concerne à atividade profissional acadêmica, destaco, especificamente, a atuação como professor da disciplina Política Educacional. Ressaltaria aqui os diálogos com os/as graduandos/as dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, na Faculdade de Educação da UFMG. Entre outras coisas, a discussão com eles sobre o ensino médio no Brasil nos propiciou profícuas trocas de experiências.

Outra atividade diz respeito à participação como professor formador no Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador⁶ (JUBEMI), ofertado pelo

⁵ De acordo com o jurista Joaquim Barbosa Gomes (2001), as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

⁶ O Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (JUBEMI) é um curso de atualização desenvolvido a distância e voltado para professores das escolas adeptas do Programa Ensino Médio Inovador. Desenvolvido pelo Observatório da Juventude da UFMG e pelo Observatório Jovem da UFF, em parceria com o Ministério da Educação, o curso constitui uma das três ações do projeto Diálogos com o Ensino Médio. Seu objetivo principal é oferecer subsídios para que o professor possa refletir sobre o ensino médio brasileiro e, mais especificamente, sobre os temas que fazem parte do universo dos jovens alunos com os quais atua. Outro objetivo do JUBEMI é

Observatório da Juventude, na Faculdade de Educação, no primeiro semestre de 2013. Participar do curso permitiu, além do intercâmbio de (in)formações entre docentes e formadores, tomar contato com as práticas educativas desenvolvidas no âmbito da escolaridade média de diferentes escolas estaduais localizadas em diversos estados do país.

Quanto à atividade de pesquisa, ressaltamos a participação na realização do estado da arte *The palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*⁷, proposto pelos pesquisadores Peter Stevens e Gary Dworkin. Partindo da realização de uma revisão de literatura, Stevens e Dworkin propuseram reconstruir tradições sociológicas⁸ que deram suporte teórico e metodológico a investigações realizadas na área da sociologia da educação, focalizando as desigualdades educacionais e raciais, nos diferentes níveis de ensino, entre 1980 a 2010. Com a realização desta pesquisa foi possível identificar que, nos últimos 30 anos, são incipientes os trabalhos acadêmicos que tratem especificamente da desigualdade racial articulada ao ensino médio. Essa constatação nos motivou a entender o ensino médio tendo em vista as desigualdades racial e social⁹.

Em relação à participação política, ressalto o vínculo afetivo, sociopolítico e militante, há mais de uma década, no Programa Ações Afirmativas na UFMG. No Ações, assim chamado carinhosamente, conheci muitas pessoas queridas. Com a professora doutora Nilma Lino Gomes, aprendi o sentido político, valorativo e ético da luta histórica da população negra brasileira. Desde então, como pesquisador do Núcleo de Estudos sobre

oferecer ao professor instrumental teórico e metodológico para o trabalho cotidiano no Ensino Médio Inovador. A primeira versão do curso ocorreu no segundo semestre de 2012 e atendeu cerca de 500 professores nos estados da região nordeste do Brasil. Uma segunda experiência atendeu escolas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso durante o primeiro semestre de 2013, abrangendo 700 professores, aproximadamente. Fonte: Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi-curso-de-atualizacao-juventude-brasileira-e-ensino-medio-inovador/>>. Acesso em: 25 out. 2015.

⁷ O professor doutor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e o professor doutor Nigel Brooke compuseram a equipe de trabalho para a realização desta pesquisa no Brasil. Foram 18 países (Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Chipre, Inglaterra, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Japão, Rússia, África do Sul, Holanda e Estados Unidos) participantes na elaboração e execução desta investigação. Os resultados do trabalho constam na publicação Stevens e Dworkin (2014).

⁸ O conceito de tradição de pesquisa tal como definido por Stevens (2007, p. 148) designa “um conjunto de estudos desenvolvidos ao longo de um período de tempo que exploram, de maneira similar, questões, unidades de pesquisas e processos sociais, e usando um conjunto de métodos semelhantes para explicar o mesmo objeto de investigação que, no caso, é a relação entre raça/etnia e desigualdades educacionais”.

⁹ O levantamento bibliográfico de dissertações e teses realizadas no Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG parece corroborar com os achados da pesquisa. Foi possível verificar que, ao longo dos 40 anos de existência do Programa, foram poucos os trabalhos defendidos que buscaram entender a escolaridade média com o foco na diversidade e desigualdade racial. Isso faz-nos lembrar das conversas com o historiador da educação Marcus Vinicius Fonseca acerca da incipiente produção de trabalhos acadêmicos no Brasil que discutam este nível de ensino relacionado à desigualdade sociorracial. Assim, desejamos que os pesquisadores e as pesquisadoras sintam cada vez mais motivados a desenvolver investigações nesta área.

Relações Raciais e Ações Afirmativas (NERA), temos tentado compreender a educação com o recorte nas relações raciais.

Deste modo, o objeto de pesquisa foi construído a partir de vivências, de experiências e de sentimentos pessoais, profissionais e políticos. Não nos furtamos em reconhecer que dimensões subjetivas, formativas e políticas fizeram parte da construção deste conhecimento. De igual modo, também fizeram parte o compromisso ético, científico e social. Acreditamos que toda e qualquer produção acadêmica esse compromisso deva possuir.

Situando o problema de pesquisa

A experiência social e escolar vivenciada pelos jovens negros e brancos se relaciona também, a nosso ver, com a conjuntura sociopolítica e econômica social do país. Desse modo, o valor que é atribuído por eles ao ensino médio é constituído no âmbito das políticas públicas educacionais. A esse respeito, com Otaíza Romanelli (1982, p. 15) entendemos que, “(...) a evolução do ensino brasileiro – tanto em relação à sua expansão, quanto em relação ao seu modelo formal – respondeu sempre a injunções de ordem econômica, social e política”. Nesse sentido, a *valoração* dessa experiência realiza-se não como algo rígido, fixo, imutável, mas, pelo contrário, segundo as falas dos jovens pesquisados revelam, o valor ocorre de maneira dinâmica, mutável e flexível.

Os estudantes reivindicam a melhoria do ensino médio. De maneira geral, eles conseguem perceber os efeitos das atuais políticas educacionais em âmbito local e nacional. Não estamos dizendo com isso que os jovens estão separados da complexa trama da realidade social que enreda a todos nós. Entendemos, sim, que os sujeitos com os quais dialogamos são sensíveis e, em certa medida, até mesmo críticos ao avaliarem esses efeitos. A esse respeito, é importante lembrar que, desde o final da década de 1990, está em curso um conjunto de medidas políticas no âmbito da educação. A implementação de tais medidas vem ocorrendo nos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, e se relacionam com as reformas educacionais.

Mas qual é a intencionalidade dessas reformas? Situar a intencionalidade contida nas propostas de reforma do ensino médio no âmbito das políticas públicas brasileiras a partir do fenômeno nomeado como globalização parece-nos importante. Veremos mais adiante que a intenção das reformas ocorridas toca, ao mesmo tempo, em velhos e novos dilemas enfrentados pelo ensino médio. Nesse sentido, buscamos entender a produção deste

valor e as reformas políticas de maneira indissociável. Significa dizer que, a nosso ver, as medidas tomadas por essas políticas são capazes de interferir, direta e/ou indiretamente, na maneira que os jovens negros(as) e brancos(as) concebem o valor da experiência social e escolar da escolaridade média.

Por ora, gostaríamos apenas de ponderar acerca das especificidades socioeconômica, racial e de gênero do público estudantil inserido no ensino médio. Afinal, em se tratando de analisar a relação contemporânea entre juventude e escolaridade média, é possível dizer que estamos tratando de *novos sujeitos*. Os atores sociais com os quais lidamos são jovens, em sua maioria negros e negras, oriundos de camadas socioeconômicas baixas e médias, com a presença expressiva de mulheres em detrimento dos homens.

A presença desses novos *sujeitos* inseridos na escolarização média não implica necessariamente, por parte da escola, no desenvolvimento de práticas pedagógicas, por assim dizer, condizentes para atingir esse público.

Desde o início, nossa intenção foi a de produzir um conhecimento não distanciado dos sujeitos. Nesse sentido, elegemos as interações ocorridas entre eles no âmbito da instituição escolar. Contudo, compreendemos que a socialização escolar está inserida também em outros processos sociais. Assim sendo, fez parte dessa compreensão a maneira pela qual os jovens têm refletido sobre sua condição presente e futura. E mais, saber como as desigualdades social e racial têm sido percebidas em suas experiências também é considerado por nós importante.

Por se tratar de compreender o valor do ponto de vista dos *sujeitos*, uma das indagações que sempre despertou a nossa atenção é: afinal, existe diferenciação entre os jovens negros e brancos sobre a valoração de sua experiência social e escolar? Podemos perceber que, tanto do ponto de vista das relações raciais, quanto de gênero, a valoração de suas experiências se dá por meio de aproximações, distanciamentos, e apresenta peculiaridades. As nuances *valorativas* que foram reveladas por meio de suas falas permitem-nos ponderar que o tema abordado aqui nesta investigação não é ponto de chegada, mas sim, de partida.

Portanto, é sob a ótica da diversidade etária, étnico-racial, socioeconômica, de gênero, de orientação sexual, etc., que buscamos entender o valor da experiência social e escolar do ensino médio. Elegemos, desse modo, a diversidade étnico-racial e de gênero, enquanto categorias centrais, pois, consideramos que elas se efetivam na vida dos *novos sujeitos* inseridos nesse nível de ensino.

A pesquisa evidenciou que a experiência social e escolar da escolaridade média é de fato por eles *valorada*. Esta valoração se materializa, sobretudo, em situações em que esses atores são exigidos socialmente. Nesse momento, a certificação, os conhecimentos básicos adquiridos, entre outros, passam a fazer parte de distinções sociais para se atingir determinados fins. Além disso, a socialização escolar é por eles ressignificada. Por meio de suas interações, a escolaridade média é apreendida não só apenas como o lócus de ensino-aprendizagem, mas também como lugar de construir amizades, relações *socioafetivas*, aprendizagem do convívio *com e na* diferença.

Não obstante, o valor dessa experiência é alvo de muitas críticas pela maioria deles, sobretudo no que toca à *desvalorização* das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio. Tais práticas são consideradas por eles insatisfatórias. A insatisfação ocorre pelo fato de que tais práticas são incapazes, na opinião deles, de atender às atuais demandas sociais pelas quais eles são exigidos. No tocante à desigualdade social e racial, identificamos em suas falas a presença exacerbada do discurso sustentado na *meritocracia*. A prática discursiva *meritocrática* se verifica nos jovens tanto negros(as) quanto brancos(as).

Verificamos, ainda, que o *novo público* estudantil problematiza as práticas de ensino que são realizadas neste nível de ensino. Ao ouvi-los, ficou visível para nós, porém (in)visibilizado no interior dessas práticas, a necessidade de se (re)pensar esse tipo de educação média. Daí emerge a necessidade de novas práticas de ensino as quais sejam capazes de atender os novos atores tendo em vista a produção de novos *valores* que a experiência social e escolar pode possibilitar a esses *sujeitos*.

A compreensão das desigualdades social e racial emerge, então, dessa perspectiva. A esse respeito, Marília Spósito (2005) considera que a recente “abertura” de oportunidades de acesso da escolaridade média a um novo público juvenil implica necessariamente estar atento à consolidação de uma nova condição juvenil. Para Spósito (2005, p. 123),

(...) o ensino médio, tem criado uma nova geração de jovens que incorporam a variável escolar no seu repertório de práticas e expectativas. Para esta geração, predominantemente urbana, há um mergulho na “sociedade escolarizada”, pois a instituição escolar está no centro das referências identificatórias, independentemente de uma possível adesão ou crítica. 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. (Grifos da autora)

Nessa perspectiva, retomando a análise do tema reforma política, é possível dizer que a sua articulação com o ensino médio é incipiente no campo das produções acadêmicas.

Essa constatação é observada no Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil, realizado no período de 1998 a 2008, coordenado por Maria Machado, que afirma que “as pesquisas acadêmicas sobre o ensino médio ‘ainda são incipientes’, tanto no que se refere às políticas públicas, quanto nos assuntos: currículo, formação de professores, relação família e escola, entre outros” (MACHADO, 2009, p. 2, grifos da autora).

Diríamos ainda, a esse respeito, que o entendimento da desigualdade racial interseccionada com a escolarização média pode ser também considerado, ainda hoje, como uma das lacunas nos estudos focados nesse nível de ensino. Nesse sentido, constatamos que o tema das *relações raciais* nem sempre faz parte dos estudos que problematizam as reformas políticas da educação. Se levarmos em consideração os resultados apresentados no *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, coordenado por Marília Pontes Spósito, veremos que a categoria *ensino médio* em interface com as *relações raciais* é tratada em apenas 5 (cinco) dissertações e 1 (uma) tese¹⁰, haja vista as 1.293 dissertações e teses, que foram analisadas nas seguintes áreas: Educação, Sociologia, Ciência Política, Antropologia e Serviço Social, no período de 1999-2006.

A análise das produções mapeadas permite-nos avaliar que, a partir da década de 1990, se verifica no âmbito das políticas públicas educacionais um conjunto de ações concretas de luta do movimento social negro pela adoção do Estado brasileiro de políticas afirmativas¹¹. Na ocasião, o então presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu a existência do racismo institucional e as desigualdades entre negros e brancos. Com este reconhecimento, algumas medidas foram adotadas no âmbito da esfera pública estatal.

No que toca exclusivamente ao ensino médio, foi desenvolvido em 2003 o Programa *Diversidade na Universidade*. Este Programa foi uma justificativa e, ao mesmo tempo, uma alternativa ao desenvolvimento de adoção de cotas raciais no país. Instaurado inicialmente na Diretoria do Ensino Médio, na Secretaria de Educação Tecnológica (Setec), o Programa Diversidade apresentava como objetivo primordial pensar políticas de valorização da diversidade étnico-racial, exclusivamente na modalidade do Ensino Médio, e a promoção de estratégias de acesso da população afrodescendente e indígena no Ensino Superior. Em fevereiro de 2004, o Programa foi retirado da Setec e institucionalmente

¹⁰ As dissertações foram realizadas por: Jesus (2005), Ramos (2009), Silva (2000), Valverde (2008) e Zandona (2008). E o trabalho de tese é de Túbero (2008).

¹¹ Destacam-se: a demanda pela inserção de um conjunto de medidas de políticas raciais a ser desenvolvido pelo Estado nacional ocasionada pela Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que congregou em Brasília 50 mil manifestantes no dia 20 de novembro de 1995; a III Conferência Mundial Contra o Racismo ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, entre outros.

atribuído à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). As ações promovidas pelo Programa terminaram no ano de 2008. Seu desenvolvimento aconteceu em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de aumentar a presença de negros e indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Ensino Superior¹².

Paulo Renato, então Ministro da Educação, entendia que o *problema* educacional do país não era o acesso ao Ensino Superior, mas sim o Ensino Médio. O ministro considerava esse último como sendo o *gargalo* da educação básica¹³. Assim, Renato identificava que era preciso criar estratégias políticas destinadas ao Ensino Médio com a finalidade de superar os seguintes problemas apresentados: elevado índice de evasão, distorção idade/série, baixo desempenho de aprendizagem, condições precárias de infraestrutura escolar, ausência de professores habilitados, rejuvenescimento, entre outros. De maneira geral, nota-se que a maioria dos problemas por ele apontados, ainda hoje, não foram superados. Sabe-se, ainda, que muitos deles fazem parte de velhos dilemas enfrentados nesse nível de ensino. Por fim, é importante ressaltar que o ministro era, publicamente, contrário à adoção das cotas raciais, bem como das políticas de ações afirmativas.

Fazer com que as ações afirmativas sejam implementadas, independentemente da convicção político-ideológica dos representantes políticos, emerge então como o atual desafio para os diferentes movimentos sociais que integram a rede de solidariedade antirracista no país. A esse respeito, é importante destacar a promulgação da Lei nº. 10.639, sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDBEN 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em instituições de ensino pública e particular da educação básica. Essa Lei é considerada uma medida de ação afirmativa. E, após a sua sanção, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 17/3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). Essas diretrizes constituem um documento legal para as escolas da educação básica, além de orientarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas. No entanto, é interessante notar que praticamente todos docentes

¹² Em 2002, para a realização de projetos-piloto nos estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, foram selecionadas seis instituições, com atendimento de aproximadamente 840 estudantes. Já nos anos de 2003 a 2006, foram apoiados 95 Projetos Inovadores de Curso (PICs), desenvolvidos por 89 instituições, situadas em pelo menos 10 estados da Federação, que beneficiaram 13.623 alunos(as). Como resultado, cerca de 15% dos alunos (aproximadamente 2.000) ingressaram em instituições de ensino superior públicas e privadas.

¹³ A entrevista de Paulo Renato concedida ao jornal Folha de São Paulo sobre a avaliação da situação da Educação Básica e Superior brasileira está disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2703200141.htm>>.

desconheciam a existência da Lei 10.639/03, bem como de suas DCNERER, na escola investigada. Significa dizer que esses marcos legais, vigentes há mais de 10 anos, além de desconhecidos, ainda não foram implementação na educação média¹⁴.

Desde os últimos anos do século passado, com as reformas políticas o ensino médio brasileiro vem sofrendo mudanças e transformações. As reformas ocorridas nesse nível de ensino de maneira geral estão alinhadas com propostas políticas mais amplas de Estado. Tais propostas seguem a orientação de uma concepção política *neoliberal*¹⁵. De fato, a nova realidade política, socioeconômica, educacional e cultural verificada no país aconteceu sob os auspícios do fenômeno da *globalização*.

A *globalização* tem sido apontada pelos estudiosos como uma das principais impulsionadoras da reestruturação das políticas educacionais contemporâneas (GENTILI, 1995 e 2008; KRAWCZYK, 2002; TOMMASI; WARD; HADDAD, 1996). No contexto geopolítico, social, econômico, e global, a educação, de maneira geral, e o ensino médio, em específico, são vistos como um *bem* a ser adquirido. Sob a batuta de agências internacionais financeiras como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação é tratada como um bem mercadológico propriamente dito. O entendimento da educação como mercadoria coloca em risco os significativos avanços obtidos a partir da Constituição Federal de 1988, que a reconhece através de seu artigo 6º enquanto um *direito social* de todos os cidadãos e todas as cidadãs. De fato, é importante não perder de vista que o regimento jurídico brasileiro concebe a educação escolar como um direito fundamental de natureza social (DUARTE, 2007).

O termo *globalização* é aqui entendido enquanto *fábula*, conforme a definia o geógrafo Milton Santos (2001), ou como ele mesmo preferia nomeá-la de *globalitarismo*. Isto é, por trás da ideia de *mundo globalizado* esconde-se a produção e a reprodução de uma fábrica de perversidades.

¹⁴ A esse respeito, no primeiro semestre de 2015, foi lançado o “Programa Afro-Consciência com essa história, a escola tem tudo a ver”, através do Acordo de Cooperação Técnica firmado entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial representada, respectivamente, pela Secretária de Educação Macaé Evaristo e a Ministra Nilma Lino Gomes. O Programa Afro-Consciência consiste em estimular o trabalho de implementação da Lei 10.639/03, bem como das suas Diretrizes Curriculares Nacionais nas redes estaduais de ensino de MG. As informações sobre o Programa estão disponíveis em: <<http://novotempo.educacao.mg.gov.br>>.

¹⁵ As políticas neoliberais consistem na intervenção mínima no mercado econômico por parte do Estado. No conjunto do desenvolvimento dessas políticas, observa-se a supremacia do mercado econômico “como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça” (MORAES, 2002, p. 15). A análise dos efeitos do neoliberalismo nas políticas de estado nacional é realizada por Gorender (1995), Ianni (1979), entre outros.

É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil. (SANTOS, 2001, p. 19)

Nesse contexto, os efeitos da reestruturação produtiva do capital e da globalização da economia recaem sobre a educação básica em geral e, em específico, no ensino médio por meio do conjunto de medidas governamentais cuja intencionalidade, nas palavras de Dalila de Oliveira (2000, p. 15-16), “[...] justifica-se pela necessidade de se encontrarem respostas e soluções exequíveis para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização do ensino básico, e conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da globalização capitalista”.

Essa nova orientação política que se dá a partir de articulações em nível nacional e internacional repercute no sistema de ensino como um todo. Não se trata de uma implementação mecânica; porém, nos últimos 25 anos, é possível notarmos a introdução de uma lógica *gerencial* de ensino. De fato, há uma tentativa por parte das políticas educacionais de conseguir que a produção de dados quantitativos expresse a ideia de que a *qualidade* da educação básica ofertada melhorou. Mas, o que tudo isso tem a ver com o valor da experiência social e escolar da escolaridade média para jovens negros e brancos? Tudo, a nosso ver. Afinal, esses atores constroem o valor de suas experiências, inseridos na sociedade. Deste modo, as concepções *global* e *neoliberal* adotadas pelo Estado, nos últimos anos, conforme vimos até aqui, têm direcionado o curso das reformas educacionais.

O caso da reforma educacional implementada pela Secretaria de Estado de Minas Gerais, por exemplo, é considerado emblemático, pois, conforme Oliveira (2000), “Minas tinha como objetivo central eliminação do ‘fracasso escolar’, isto é, *a redução dos índices de repetição e evasão, interpretados como indicadores de ineficiência do sistema*” (*op. cit.*, p. 15-16, grifos nossos). A consolidação da proposta permanece em curso ainda hoje, haja vista que os estudantes avaliam a excessiva distribuição *de pontos*, por parte da instituição, com fins últimos visando à melhoria de sua colocação no ranking escolar. Nesse caso, a reforma educacional ocorrida em Minas apropria das políticas educacionais com noções avaliativas, gerenciais, e da autogestão do processo educativo pelo próprio indivíduo.

A reforma desenvolvida em Minas Gerais contou com dois programas de suporte para as mudanças introduzidas no sistema a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) e o ProQualidade, projeto financiado com recursos do Banco Mundial (...) A preocupação fundamental foi a busca de maior eficiência e racionalidade administrativa. Por isso, elegeu o fortalecimento da gestão da escola, o seu gerenciamento, como prioridade. (...) *Mais recentemente a preocupação passou a ser simplificada através de um novo conceito, cunhado nos discursos oficiais, cuja definição é atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis, ou seja, o que é hoje designado por empregabilidade.* A Educação Básica, assim passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2000, p. 16-18, grifos nossos).

No recente processo de reestruturação curricular do ensino médio realizado em Minas, o termo *empregabilidade* tem um lugar de destaque no Programa *Reinventando o Ensino Médio* (REM), proposto pela então Secretária de Educação Ana Lúcia Almeida Gazzola. Em linhas gerais, o REM amplia a carga horária da formação, seja diurna, seja noturna, para 3.000 horas. Cria-se com isso o 6º horário o qual se destina à realização de atividades relacionada à *empregabilidade*. De acordo com o Documento Base do REM¹⁶, o termo *empregabilidade* significa “[...] a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho” (REM, Documento Base, 2014, p. 8). Em 2014, no ano de realização da presente pesquisa, o REM estava sendo implementado nas turmas do primeiro ano do ensino médio. No ano seguinte, o Programa foi suspenso. Não obstante, conforme podemos observar, todo esse conjunto de políticas incide de maneira direta ou indireta na experiência social e escolar dos estudantes. E, a partir dessas experiências que o *valor* é ajuizado por esses *sujeitos*.

No contexto de reestruturação industrial e do fenômeno da globalização, o diploma do ensino médio, ao mesmo tempo em que se torna cada vez mais um dos pré-requisitos necessário para a inserção dos jovens no mercado formal de trabalho, atualmente já não traduz mais o *status* e a seguridade de *mobilidade* social que esse nível de ensino antes garantia. Desta forma, podemos compreender que “[...] a atualidade interpretativa do capital humano passou a depender não somente da educação formal mas de virtudes pessoais, de habilidades e de competências diversas sociomotivacionais que passam cada vez mais ser exigidos no capitalismo da era da informação” (PAIVA, 2001, p. 35). Com isso, o valor de *certificação* do ensino médio tende a perder cada vez mais o lugar de referência. A esse respeito, a *identidade* do ensino médio é constantemente interrogada pelos atores sociais com os quais dialogamos.

¹⁶ O Documento Base do Reinventando o Ensino Médio pode ser acessado em: <https://www.educacao.mg.gov.br/.../reinventado_ensino_Medio>.

Paiva (1999) entende que as novas estruturas sociais responsabilizam os indivíduos por seu processo de formação. A perversidade da autorresponsabilização individual pelo “sucesso”, a nosso ver, oculta a face da produção de novas desigualdades social, racial, educacional e política,

se os processos educacionais ainda desempenham um papel essencial para mudanças e passagens menos traumáticas e para a identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho na juventude (...) num mundo que mescla imensas possibilidades com enormes restrições à felicidade humana (PAIVA, 1999, p.132).

Mas qual seria então a função social da escolaridade média? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a organização da Educação Básica, que faz parte da reforma educacional, ocorre em três etapas sucessivas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O artigo 22 desta Lei define como sendo a sua finalidade da educação básica: “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável *para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (grifos nossos). O ensino médio, entendido como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e com o mínimo de 2.400 horas, apresenta como atribuições previstas no artigo 35:

- 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.

No entendimento de Carlos Jamil Cury (2002, p. 17), das funções clássicas atribuídas ao ensino médio, a saber: formativa, propedêutica e profissionalizante, há atualmente um predomínio legal e conceitual da função *formativa* sobre as demais. Contudo, se a função *formativa* aparece aludida pelas políticas educacionais, do ponto de vista dos *sujeitos* ela é alvo de contundentes críticas. Nessa perspectiva, a dimensão *formativa* sobre a educação das relações étnico-raciais, conforme podemos notar, é incipiente na escola investigada.

No que concerne ainda à formação, os dados sobre o desempenho escolar dos alunos apresentados por sistemas de avaliação, tais como: Sistema de Avaliação da Educação

Básica¹⁷ (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio¹⁸ (Enem), Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Pública¹⁹ (SIMAVE) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos²⁰ (Pisa) têm apontado resultados insatisfatórios. Avaliar é preciso. Porém, a maneira pela qual esses dados têm sido utilizados pelas políticas públicas educacionais tem sido cada vez mais problematizada. A divulgação de rankings das melhores e piores escolas por desempenho escolar do aluno, por exemplo, reforça o fenômeno de desigualdades dentro e fora das redes escolares públicas. Neste caso, o ranking acaba por estimular o clima de competição deflagrado nas instituições públicas de ensino²¹. Haja vista a ampla cobertura de divulgação dada através de diferentes plataformas dos meios de comunicação. Contudo, o que esses resultados parecem não divulgar são as condições *distintas* de cada realidade escolar no que se refere: à infraestrutura, ao trabalho docente, ao clima escolar, entre outros.

A esse respeito, o pesquisador Álvaro Hypólito pondera que, no Brasil, especialmente nos últimos dez anos, assistimos à adoção de um conjunto de ações gerenciais apresentadas como solução para dilemas da educação pública. Contudo, todas elas encontram-se muito bem articuladas aos pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência (HYPÓLITO, 2010), conforme o autor bem coloca,

Assim, temos presenciado a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente, como, por exemplo, os diferentes exames - Enem, Provão, Provinha, Pisa, sistemas de avaliação SAEB; índices de desempenho educacional, tais como IDEB; modelos gerenciais, baseados na qualidade e no mérito; enfim, ações que reduzem os problemas da educação *a problemas técnicos de gestão* (HYPÓLITO, 2010, p. 730, grifos nossos).

¹⁷ Esse sistema nacional de avaliação foi criado através da Lei federal nº. 1.795, de 27/12/1994.

¹⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado por meio da Portaria Nº. 438, de 28 de maio de 1998, pelo então Ministro da Educação Paulo Renato com o objetivo de avaliar *a qualidade do ensino ofertado pelas instituições públicas ensino* sobre o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. O Enem vem se constituindo hoje como o principal instrumento avaliativo para o ingresso nas universidades públicas, federais e estaduais, de todo o país.

¹⁹ O Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Pública (SIMAVE) foi criado pela Secretaria Estadual de Educação, em janeiro de 2000. O SIMAVE é composto pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), pelo Programa de Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização (Proalfa) e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

²⁰ O Pisa (Programme for International Student Assessment), é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado, de forma amostral, a estudantes do ensino fundamental em diante, em mais de 60 países no mundo, em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sendo que em cada país participante existe uma coordenação nacional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é quem coordena o Programa. A cada três anos acontecem as avaliações do Pisa que abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. O Programa visa produzir indicadores com a finalidade de aperfeiçoar a qualidade da educação ofertada nos países participantes. Ademais, espera-se que esses indicadores possam subsidiar políticas de melhoria da educação.

²¹ Diferentes estados da federação, como é o caso de Minas, determinam o recurso de gratificação financeira destinado ao docente atrelado à posição que a instituição escolar ocupa na lista das ranqueadas, ou pelo desempenho escolar individual e coletivo do alunado.

Os atores sociais com os quais dialogamos sentem o peso do *gerencialismo* da escolaridade média em sua função *formativa*. Alguns deles concordam com a realização dessas avaliações. Eles as consideram capazes de contribuir para melhoria do sistema público de ensino. E, neste caso, vislumbram que, com a melhoria do sistema, mais e mais pessoas tenham *mérito*. No entanto, muitos outros atores demonstram uma posição contrária. Esse posicionamento tem a ver com o dilema por eles(as) enfrentado a respeito de como sair desse *círculo vicioso*. Em última instância, os(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) parecem denunciar a ineficiência e o fracasso da *forma escolar*²² média.

No que concerne à percepção dos estudantes sobre as desigualdades, foi possível verificar que, segundo eles, apenas a desigualdade do ponto de vista socioeconômico é considerada um dos principais fatores explicativos dos dilemas enfrentados na escolaridade média. A constatação desse entendimento aparece tanto nas falas dos jovens negros quanto dos brancos. De maneira geral, a desigualdade racial enquanto tema de problematização, neste caso, é por eles (in)visibilizada. Entretanto, isso não significa que as questões relacionadas às relações raciais brasileiras não sejam discutidas por esses atores. Muito pelo contrário, pois, durante a pesquisa de campo, várias vezes nos deparamos com situações em que alguns deles diziam se posicionar contra a adoção de cotas raciais na universidade. Outras vezes, presenciávamos acalorados debates entre eles sobre o pertencimento identitário, a partir da classificação por cor/raça.

Ante a ausência da problematização das desigualdades sociorraciais nas falas tanto dos docentes quanto dos discentes, concordamos com a reivindicação feita pelos movimentos sociais negros sobre a necessidade de se investir cada vez mais em direção da *formação* da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Nessa perspectiva, vejamos as informações referentes à frequência desse nível de ensino, bem como a relação cor/raça.

A frequência de jovens entre 15 a 17 no ensino médio *regular*, segundo os dados elaborados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2014), revela que os efeitos das desigualdades sociorracial e etário permanecem ainda hoje vigentes, conforme apresentada no GRÁFICO 1.

²² O conceito “forma escolar” é entendido por Vicent; Lahire e Thin (2001, p. 2), como sendo “aquele modo escolar de socialização pode ser dito dominante não somente porque a forma escolar está largamente difundida nas diversas instâncias socializadoras, mas também porque [...] o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos a serem considerados como legítimos”.

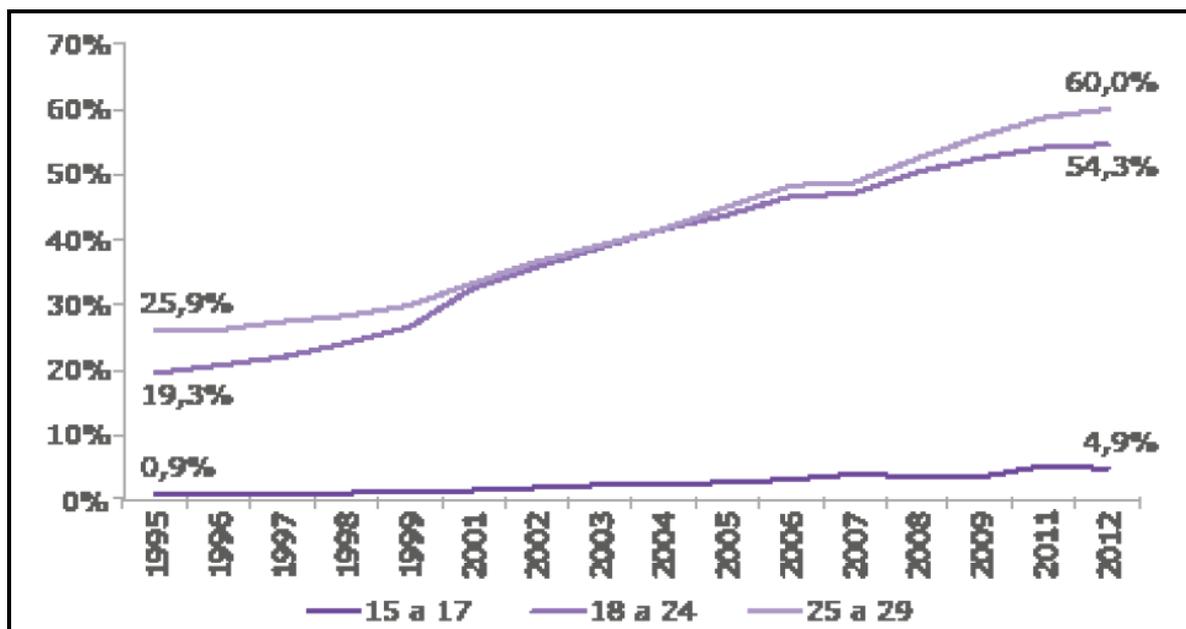


GRÁFICO 1 - Jovens que concluíram o ensino médio, 1995 a 2012

Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: Disoc/Ipea

As informações contidas no GRÁFICO 1 acima nos mostram que o índice de jovens de 15 a 17 anos concluintes do ensino médio, em 2012, é de apenas 4,9%. Já entre os jovens entre 18 a 24, e entre 25 a 29 anos, a frequência é de 54,3% e de 60,0%, respectivamente. A esse respeito, é importante ressaltar que somente 50,9% dos jovens de 15 a 17 anos (público alvo potencial do ensino médio) estão matriculados na rede pública de ensino. Significa dizer que apenas metade da população dessa faixa etária está no nível de ensino adequado. Uma das explicações possível para a ocorrência desse fato, segundo os analistas, é a de que “[...] esse fato se deve aos entraves observados no fluxo escolar do ensino compulsório (ensino fundamental) que tem elevada taxa de evasão e baixa taxa esperada de conclusão, o que compromete o acesso ao ensino médio” (IPEA, 2010, p. 19).

Ao verificamos a frequência estudantil interseccionada à categoria cor/raça, com relação ao fenômeno da desigualdade sociorracial e educacional, conforme apresentado no GRÁFICO 2, notamos que o percentual de conclusão da escolaridade média de jovens negros é diferente do percentual dos brancos. Segundo os dados, 56,5% dos jovens brancos, em 2013, concluíram esse nível de ensino. Já para os jovens negros, o percentual foi de 40,3%.

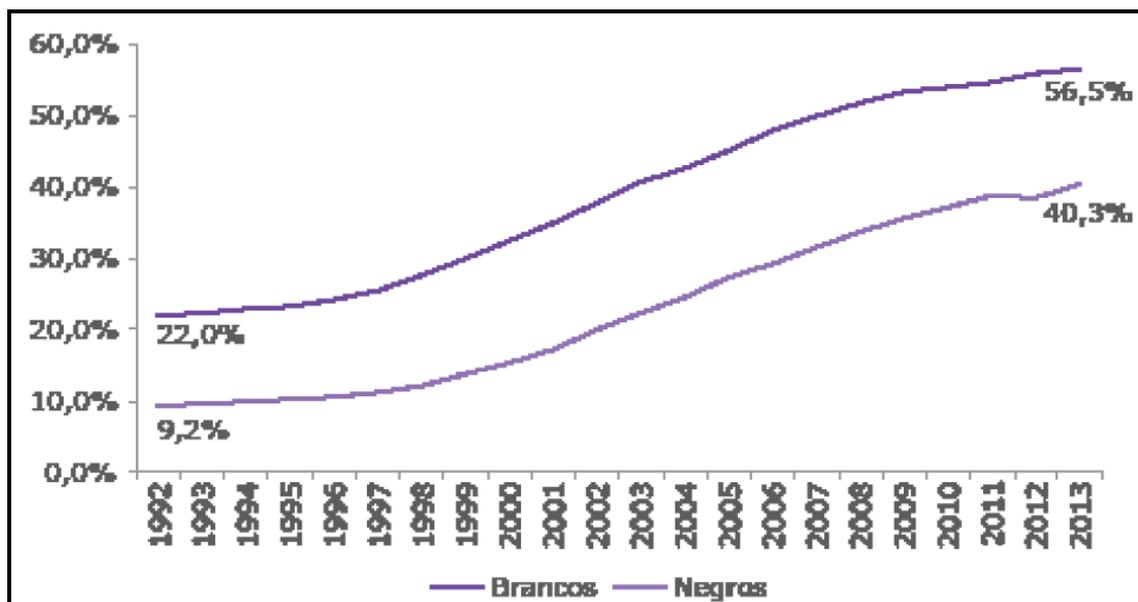


GRÁFICO 2 - Jovens concluintes do ensino médio por cor/raça
 Fonte: PNAD/IBGE. Elaboração: Disoc/Ipea

Diante dessa alarmante situação do ensino médio público brasileiro, estávamos instigados a dialogar com jovens negros(as) e brancos(as) que obtiveram, por assim dizer, *êxito* em sua trajetória escolar. Escutá-los significa, para nós, a possibilidade de entender melhor as estratégias de *sobrevivência* por eles(as) utilizadas. É nesse sentido que entender o *valor* dado por esses estudantes a sua experiência da escolaridade média nos pareceu bastante profícuo. Conforme dissemos anteriormente, a experiência social e escolar do ensino médio tem sido vivenciada hoje por *novos atores sociais*.

Nesse sentido, para compreendermos o valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as) elaboramos a seguinte questão: Qual é o *valor* da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as)? A partir desta questão central, outras problematizações mais específicas foram elaboradas, tais como: Em que medida suas expectativas se articulam com essas experiências? Que expectativas são essas? Elas são orientadas pelas experiências? Outras questões centrais ainda estariam diretamente relacionadas ao campo pesquisado: Após o ensino médio, o que os jovens pretendem fazer? Na opinião deles(as), as desigualdades social e racial impactam a sua experiência da escolaridade média? De que maneira?

A noção de *experiência social*, elaborada por Dubet, por meio das lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação) auxiliou a compreender a maneira pela qual os atores sociais (discentes) constroem a sua experiência social e escolar.

A tese defendida aqui é a de que o valor da experiência social e escolar do ensino médio atribuído por jovens negros(as) e brancos(as) se articula com as suas expectativas social, cognitiva, subjetiva, afetiva, religiosa, entre outras.

Com a realização desta pesquisa, a hipótese de que existe para os estudantes uma correlação entre o valor da experiência social e escolar do ensino médio e a expectativa de continuidade de estudos e de inserção profissional foi confirmada. Não obstante, por se tratar de um estudo no qual a percepção da *subjetividade* dos *sujeitos* é privilegiada, compreendemos que, em certos momentos, essa correlação é questionada por ele. Com isso, consideramos que a pesquisa possibilitou aos jovens momentos de *reflexibilidade* a respeito do desempenho do papel social: de aluno, de jovem, de negro e/ou branco, de mulher e/ou homem, etc. A dimensão social na qual buscamos compreendê-los foi a de *sujeitos*. E, nesse sentido, em várias situações emerge então desses atores sociais a prática reflexiva, conflitiva e questionadora.

A organização do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o itinerário teórico-metodológico da pesquisa. Nele, buscamos situar o contexto em que a escola está inserida, a partir da sua localização na cidade, o alunado do 3º ano do ensino médio, da turma em que foi realizada a pesquisa, entre outros aspectos. Em seguida, situamos os procedimentos metodológicos utilizados. A partir da utilização desses procedimentos é que foi possível apreender as *significações* valorativas da experiência social e escolar do ensino médio para os(as) jovens negros(as) e brancos(as).

No segundo capítulo, buscamos situar a noção de experiência social que deu subsídio à realização desta pesquisa. Foi através da operacionalidade conceitual, teórica e prática do termo *experiência*, elaborada pelo sociólogo francês François Dubet, que tentamos compreender as *dimensões da subjetividade*. Assim, a compreensão do valor da experiência social e escolar do ensino médio para os *sujeitos* pode ser considerada como parte integrante de uma dessas dimensões. Seguindo de perto o tratamento conceitual dado por Dubet à categoria *experiência social* é possível notar que os atores sociais vivem e constroem a sua própria experiência no contexto social. A ação do sujeito, nesse caso, não é tão somente marcada pela *passividade* de desempenhar um *dado papel social*. Ela se efetiva também a partir do momento em que o indivíduo necessita interagir com a sociedade. Cabendo com isso aos atores lidarem contemporaneamente com uma heterogeneidade de lógicas de ação.

Nesse sentido, veremos que as funções das lógicas de ação utilizadas pelos estudantes no ensino médio no contexto escolar brasileiro são peculiares. E mais, discutiremos a maneira com que as relações étnico-raciais e de gênero são entendida pelos atores.

No terceiro capítulo, discutiremos sobre o perfil da escola em que a pesquisa foi realizada. Trata-se de uma tradicional instituição de ensino que há vários anos atua no ensino da escolaridade média. A partir daí, buscaremos entender a maneira com que os jovens negros(as) e brancos(as) constroem a experiência da escolaridade média inseridos nessa instituição. Faz parte de nossas preocupações, ainda, saber como essa experiência é refletida por eles no processo de constituição de suas subjetividades. Todo o trabalho realizado busca compreender as possíveis significações valorativas atribuídas pelos sujeitos a essa experiência.

No quarto capítulo será apresentado o perfil dos jovens e estudantes do 3º ano do ensino médio. Veremos, também, qual é a percepção desses atores sobre as desigualdades sociorraciais. Além disso, discutiremos as práticas de ensino as quais são realizadas na escolarização média. A esse respeito, constataremos que as práticas de ensino adotadas na escola consistem em um dos principais motivos que faz com que os estudantes *desvalorizem* a experiência social e escolar do ensino médio.

No quinto capítulo abordaremos a experiência social e escolar do ensino médio dos(as) jovens negros(as) e brancos(as). Veremos que a construção dessa experiência se dá de maneira articulada com determinada expectativa social. O valor por eles atribuído à escolaridade média se relaciona então, em certa medida, com essa expectativa. Diante disso, veremos que os sujeitos são impelidos a lidar com *provas/desafios* realizadas por diferentes instituições sociais. A *marca escolar* é vivenciada por eles através do seguinte dilema: corresponder de maneira *satisfatória* às exigências sociais; ou, optarem pela escolha *livre e autêntica* de seus projetos de vida.

Nas Considerações Finais buscamos explicitar os principais achados de pesquisa acerca dos temas os quais foram aqui discutidos.

Capítulo 1. Itinerários teórico-metodológicos de pesquisa

Joel (Branco): Muita interação com as outras pessoas. Você aprende a conviver com os outros. A ter que debater igual nós estamos debatendo aqui. A ter que aceitar ou não. Ou, às vezes, não tem que aceitar. É obrigado a aceitar. E a escola querendo ou não, a gente passa mais de um terço do dia nela. Então foi bom. Foi bom por esse lado. Agora o teórico mesmo que é o objetivo da escola deixou a desejar em alguns pontos sim. (GDE1²³)

1.1 A escola e os sujeitos da pesquisa

Para a escolha da escola pública em que foi realizada esta pesquisa adotamos os seguintes procedimentos: a) realização do levantamento de escolas estaduais públicas no caso específico, em Belo Horizonte, Minas Gerais, através da rede mundial de computadores que divulgassem em seus sítios propostas de trabalho relacionadas à juventude; b) mapeamento de 9 (nove) instituições escolares e, a partir dos dados obtidos no Censo Escolar de 2011²⁴, foi feita uma análise minuciosa de cada uma delas. Os dados do Censo possibilitaram-nos averiguar a heterogeneidade do alunado referente às seguintes categorias: étnico-racial, faixa-etária, gênero, deficiência, etc.

Com isso, identificamos que a realização de pesquisas nas instituições estaduais públicas de ensino não tem sido uma tarefa fácil. Neste caso, nossa entrada no campo ocorreu devido à relação de amizade entre o pesquisador com a coordenadora pedagógica da instituição.

A pesquisa foi então realizada numa escola estadual²⁵ durante sete meses. A instituição localiza-se na Regional Centro-sul de Belo Horizonte, que tem uma população estimada de 260.524 habitantes²⁶. Ela está localizada num ponto da cidade cercado de construções de alto padrão construtivo. O turno diurno foi escolhido para a realização do

²³ A sigla GDE significa Grupo de Discussão de Estudantes e a numeração subsequente é referente ao grupo em que o depoimento foi extraído. No caso do Grupo de Discussão realizado com os Docentes, a sigla utilizada é GDD. Por motivos éticos de pesquisa, todos os nomes próprios utilizados, além de serem fictícios, vinculam-se a nomes de autores e autoras da Literatura Afrobrasileira, bem como eminentes professores e professoras negras de ontem e de hoje. Essa singela homenagem é relacionada à produção da memória, da história e da luta da população negra brasileira. A lista completa dos nomes das personalidades encontra-se no apêndice do trabalho.

²⁴ Agradecemos ao sociólogo Matheus Faleiros Silva pelo auxílio no tratamento dos dados do Censo Escolar.

²⁵ Após algumas tentativas para conseguir a entrada no campo foi concedido o aceite por esta instituição no início do ano letivo de 2013.

²⁶ A história da região Centro-Sul confunde-se com a criação da cidade de Belo Horizonte. A região concentra o polo do comércio e serviços da cidade. Durante a década de 80, a região sofreu as mais intensas transformações. É a região mais rica e densamente povoada da Grande BH. Atualmente, a região Centro-Sul é formada por 49 bairros, possui área territorial de 32,49 Km² e população de 260.524 habitantes. Dados obtidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Resultados da Amostra do Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/prodabel>>. Acesso em: 07 mai.2013.

trabalho. Nesse turno, verificamos um número reduzido de estudantes cursando o 3º ano, e que apresentam defasagem série/idade. O público estudantil atendido na escola reside em diferentes bairros da região metropolitana de BH. São 3.000 jovens atendidos na escolaridade média, que se encontram distribuídos em três turnos: 1.370, manhã; 975, tarde e 655, noite.

O início da observação participante²⁷ foi no final do mês de abril de 2013. A acolhida da pesquisa pelos estudantes na turma 309²⁸ foi receptiva. Afinal, eles ficaram lisonjeados com o fato de a sala deles ter sido a *escolhida*. Com o passar do tempo, minha presença na sala foi por eles ressignificada a ponto de tornar-me um dos principais interlocutores de escuta para os seus desabaços: “nossa, somos importantes, pois faremos parte de uma pesquisa de doutorado da UFMG!”, “está vendo aí como nós sofremos”, “já dá para imaginar o resultado desta pesquisa, pois o comportamento desta turma não é fácil, risos”. Não obstante, conseguir a confiança deles constituiu-se num processo lento e gradativo. O estabelecimento de uma relação dialógica mais direta com os líderes de determinados agrupamentos juvenis demorou vários meses.

A seleção da turma para realizar a observação participante seguiu os seguintes procedimentos: a) a coordenadora do diurno disponibilizou as listas de todos os estudantes matriculados naquele turno, sendo que nelas constavam informações²⁹ do número de alunos por sala, idade de nascimento e sexo; b) foi feito um mapeamento de sala, o que, além de possibilitar a visualização do perfil discente, permitiu-nos construir o quadro panorâmico da situação do ensino médio diurno. A própria instituição não possuía essa informação de maneira mais organizada.

²⁷ As observações foram realizadas nos seguintes dias da semana: segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. Concordamos com Vianna (2007, p. 52), quando se refere que, neste tipo de observação, o pesquisador tem a oportunidade de observar e interagir com os sujeitos. Permite ainda ao pesquisador participar e obter acesso à atuação e a ação das pessoas.

²⁸ Por motivos éticos de pesquisa este e demais números utilizados para identificar as turmas são fictícios.

²⁹ Quanto à identificação de raça/cor dos estudantes, não foi possível mapear, pois apenas a secretaria da escola a dispõe. Em conversa informal, a secretária identificou como “problemática” a informação referente à identificação racial. Por se tratar de uma heteroatribuição étnico-racial realizada pelos familiares e/ou responsáveis, pois, por lei os jovens lhes são tutelados, não significa necessariamente que a cor/raça atribuída seja a mesma identificada pelos jovens. Essa informação alertou-nos para o fato de que os dados contidos no Censo Escolar, referentes ao quesito cor/raça dos estudantes, merecem ser mais problematizados.

TABELA 1 - O Perfil Discente do 3º ano do Ensino Médio

| Mapeamento Diurno | | | | | | |
|-------------------|---------------|----|--|----|---|----|
| Salas | Sexo M / F | | Idade/série adequada nascidos em 1996 N. de alunos que consta na sala | | Defasagem Idade/série nascidos em 1995 N. de alunos que consta na sala | |
| | 301 | 14 | 18 | 12 | 31 | |
| 302 | 11 | 22 | 12 | 33 | | |
| 303 | 15 | 16 | 13 | 31 | | |
| 304 | 12 | 22 | 15 | 34 | N. elevados | |
| 305 | 11 | 21 | 8 | 31 | | |
| 306 | 12 | 20 | 17 | 32 | N. elevados | |
| 307 | 12 | 20 | 17 | 32 | N. elevados | |
| 308 | 12 | 20 | 23 | 32 | 19 | 32 |
| 309 | 11 | 21 | 22 | 32 | 8 | 32 |
| 310 | 13 | 18 | 7 | 31 | | |
| 311 | 12 | 19 | 14 | 31 | | |
| 312 | 11 | 20 | 11 | 31 | | |
| 313 | 12 | 20 | 8 | 31 | | |
| 314 | 11 | 20 | 19 | 31 | 20 | 31 |
| 315 | 15 | 17 | 11 | 31 | | |
| 317 | 11 | 21 | 9 | 32 | | |
| 319 | 11 | 21 | 17 | 32 | N. elevados | |
| 321 | 11 | 20 | 11 | 31 | | |
| 323 | 13 | 20 | 11 | 33 | | |
| 325 | 13 | 20 | 13 | 33 | | |
| 327 | 14 | 19 | 15 | 33 | N. elevados | |
| 329 | 14 | 17 | 10 | 31 | | |

Fonte: Extraído do Diário de Campo, 29/04/2013.

Legenda:

- Maior número de estudantes em série/adequada.
- Maior número de estudantes em defasagem idade/série levando em consideração os anos 1993, 1994 e 1995.
- Sala selecionada para realizar a observação participante.

Após o mapeamento, a turma 309 foi escolhida por apresentar estudantes com baixo índice de defasagem idade/série, uma representatividade distributiva por sexo, e a presença de jovens negros e brancos. Algum tempo depois, tomamos conhecimento de que esta turma, na opinião dos docentes, é a que apresenta o desempenho escolar mais satisfatório, entre as demais turmas do terceiro ano.

A esse respeito, desde a nossa entrada a campo, a direção da escola apresentou-nos a demanda de fazer o mapeamento sobre o perfil dos estudantes do 3º ano. Neste caso, além de coletar os dados da turma 309, decidimos aplicar também um questionário nas demais turmas. Nele, buscamos assegurar questões que nos permitissem identificar as expectativas, os projetos de vidas, bem como as percepções das desigualdades sociorraciais, tanto dos jovens negros, quanto dos brancos. Cabe ressaltar que a aplicação desse instrumento alterou a rotina escolar. A presença da equipe de aplicadores despertou bastante

a curiosidade, tanto dos jovens estudantes, quanto a dos seus professores. Afinal, por se tratar de um número considerável de estudantes, a equipe de aplicadores foi constituída por 11 pessoas³⁰. As entrevistas foram realizadas no corredor central da escola, com duração em média de cinco minutos por entrevistado. O procedimento de coleta de dados ajudou na troca de informações a respeito da percepção dos entrevistados. Nesse momento, foi possível coletar impressões mais gerais dos estudantes do 3º ano do ensino médio. Nele percebermos, por exemplo, a reação contrária de muitos estudantes à adoção de cotas na universidade. Cada reação ou impressão coletada foi registrada no diário de campo e, posteriormente, aprofundada e debatida na entrevista em grupo. O questionário foi aplicado em todas as salas do ensino médio do diurno, durante quase uma semana.

A seleção dos jovens respondentes do questionário se deu de maneira aleatória. A escolha de participação deles obedeceu ao critério de um sorteio por meio do número de chamada. Após a categorização dos dados coletados, foi entregue à direção uma cópia do material. Ela, então, se comprometeu em apresentá-los aos demais profissionais da educação que atuam na instituição.

Foram aplicados 243 questionários para a composição amostral. Para efetuarmos os cálculos da amostragem, conferimos a quantidade de alunos frequentes nas salas de aula, a partir das listas de chamadas disponibilizadas. Verificamos que 595 estudantes frequentavam o terceiro ano no mês de aplicação do questionário. A partir daí, fizemos o cálculo da amostragem, com erro de 4%. O resultado obtido consistiu em uma amostragem estatística³¹ significativa de um total de 243 questionários respondidos. Para realizarmos a organização e o tratamento de dados coletados utilizamos o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 11.

Do total de jovens entrevistados, 97 (39,9%) são do sexo masculino, e 146 (60,1%), do sexo feminino. Essa informação corrobora com os dados obtidos do Censo de 2010 realizado pelo IBGE (2010), que apontam o índice de maior escolaridade do sexo feminino na educação média em todo país.

No tocante à interação entre pesquisador (adulto), estudantes (jovens) e docentes (adultos), buscamos privilegiar a participação em todas as atividades realizadas extrassala, sobretudo nos momentos de socialização. Buscamos participar em praticamente todas as brincadeiras propostas pelos jovens durante o momento do intervalo das aulas. Geralmente,

³⁰ O questionário foi aplicado oralmente com a duração média de 5 minutos cada, durante uma semana.

³¹ A realização do cálculo da amostragem e a elaboração da versão inicial do questionário contou com a preciosa colaboração do sociólogo Antônio Carlos Ferreira da Silva.

nessas ocasiões jogávamos. Num desses jogos, cada participante tinha que adivinhar as ações do outro jogador. Esses momentos foram importantes para realizar a aproximação, no sentido, de tentar diminuir a hierarquia existente entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa.

Nesse momento, os jovens se sentiam à vontade para desabafar. Assim, era possível perceber a maneira que eles construía as estratégias para lidar com determinado docente. Sem contar com as trocas afetivas realizadas pelos casais e/ou futuros pretendentes. A organização das festas comemorativas para arrecadação da comissão de formatura ocorria também nessa hora. Além disso, era esse o momento que se apresentava propício para confirmar ou não a participação no dia 'D'. O dia D era um dos principais eventos organizado e promovido pelos próprios jovens na escola.

Enfim, as interações juvenis ocorridas no momento do intervalo se davam de maneira lúdica, espontânea e “livre”, constituindo assim, interações de sociabilidade, conforme os dizeres de Simmel (1983). Os eventos de sociabilidade são entendidos por ele como “liberados de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmo e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno a que chamamos sociabilidade” (SIMMEL, 1983, p. 168).

Com relação aos docentes, a aproximação aconteceu, sobretudo, nos momentos do intervalo na sala de professores. A identificação com alguns deles se deu de maneira amistosa. Conversávamos a respeito de tudo. Desde a impressão de seus alunos na sala, até o show de rock que iria acontecer no final de semana. Nesse sentido, participar e interagir juntamente com os sujeitos em espaços de sociabilidade favoreceu a constituição de vínculos afetivos e dialógicos.

1.2 O caminho percorrido

Os sujeitos da pesquisa são 29 jovens. Destes, 18 são mulheres e 11, homens, que se autodeclararam como pretos, pardos e brancos. A esse respeito, vale a pena ressaltar que a identificação racial desses sujeitos ocorreu por dois mecanismos diferenciados. No questionário aplicado a todos os estudantes do 3º ano do ensino médio, foi utilizado o critério da heterodeclaração apoiado nas categorias do IBGE classificadas em preto, branco, pardo, amarelo e indígena. Pedia-se ao respondente que assinalasse a classificação com a qual ele se identificava. Isso mudou nas entrevistas em grupo onde se pediu que eles indicassem o respectivo pertencimento étnico-racial, por meio da autodeclaração.

Os jovens apresentavam dificuldades em responder a classificação cor/raça nos questionários, no modelo quantitativo³². Inicialmente, é importante esclarecer que a própria ideia de classificação nas ciências sociais nos remete, naturalmente, aos fundadores da sociologia na França, na segunda metade do século XIX, que se apropriam do modelo classificatório utilizado pelos biólogos para mapear e descrever as espécies naturais. Assim, adaptou-se o mesmo modelo para descrever fenômenos sociais que tivessem condições de serem inicialmente medidos de alguma forma por alguma linguagem matemática, codificados com alguma nomenclatura aceita no universo acadêmico e científico e, por fim, classificados em uma ordem e dispostos graficamente por meio de linguagem visual³³.

Dessa forma é que foram concebidas as classificações étnico-raciais no Brasil, desde o final do século XIX (OSÓRIO, 2003; GONÇALVES, 2004). Nesse sentido, é possível notar que a classificação por cor/raça é realizada recorrentemente no âmbito da sociedade brasileira. Afinal, classificar é introduzir distinções, similitudes e oposições, um processo cognitivo que torna possíveis a cultura, a linguagem e, por conseguinte, a vida em sociedade (OSÓRIO, 2003). O problema não está nas classificações em si, mas em sua hierarquização no contexto das relações de poder, reforçando as desigualdades e construindo oportunidades desiguais.

Com Luiz Alberto Gonçalves (2004), entendemos que foram muitos esforços ao longo do século XX para compreender que as categorias social, racial, cultural são constituídas nas lutas sociais. São vários aspectos que precisam ser considerados, conforme entende esse autor,

No Brasil, a construção dessas categorias tornou-se crucial no momento em que as elites se viam desafiadas a discutir, na segunda metade do século XIX, como erigir uma civilização brasileira. (...) Com a força dos movimentos negros urbanos, o século XX vai conhecer um conjunto de esforços no sentido de se interferir no sistema de classificação racial brasileiro: “de homens de cor a pretos”, “de pretos a afro-brasileiros”; “de afro-brasileiros a negros”, “de negros a afros-descendentes”, e assim por diante. (GONÇALVES, 2004, p. 16, grifos do autor)

A definição das categorias de identificação racial possibilita-nos interpretar muito mais do que diferentes tons de pele, conforme veremos nos depoimentos mais abaixo,

³² Segundo Osório (2003), existe basicamente três métodos de identificação racial que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a autoatribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA (OSÓRIO, 2003, p.7-8).

³³ Esse processo está amplamente descrito e exemplificado em clássicos trabalhos de metodologia de pesquisa, dentre estes destacamos a obra de Uwe Flick (2004).

pois elas ajudam a entender o efeito histórico das desigualdades que acomete a população negra, não só do ponto de vista econômico, mas também racial.

Mesmo entendendo o que aconteceu com essas classificações étnico-raciais no Brasil, não podemos esquecer que elas são construções sociais que têm origem na ciência euro-ocidental, por meio das quais os pesquisadores buscam interpretar o mundo, utilizando essas construções mentais. Várias críticas têm sido feitas sobre essa forma de pensar a organização mental do mundo. Entretanto, elas continuam sendo utilizadas e adaptadas a cada trabalho que pretende explicar a estrutura e o funcionamento das organizações e dos sistemas. Como esse material é amplo e já está disponível aos pesquisadores da área das ciências sociais, nos limitamos apenas em reter a crítica que mais nos interessou na presente tese, feita por Pierre Bourdieu. Para o sociólogo francês, todas às vezes que lidamos com processos classificatórios desse tipo, não se pode perder de vista que eles são produzidos dentro de um campo de conflito onde há disputas ideológicas. Quem classifica o outro e usa essa classificação para ordenar o mundo é quem tem poder. Isso quer dizer que a quebra dessas classificações se dá apenas nas lutas dentro dos campos de significados quando o heteroclassificado consegue rejeitar essa forma de classificação vinda de fora para dentro e passa a se autoclassificar, a partir de suas próprias percepções e sentimentos.

Essa discussão da forma como a resumimos acima está também bem desenvolvida nas pesquisas em educação no Brasil. Ninguém mais tem dúvida de que as identidades são produções sociais. Entretanto, há algo que ainda falta esclarecer: a autoclassificação nasce do nada? É naturalmente genuína? Quando dizemos que vamos partir do olhar dos jovens para entender como eles interpretam a escola, podemos acreditar que seu olhar é por si sem contaminação?

Seguindo essa orientação, trabalhamos com a hipótese de que as concepções dos nossos sujeitos e as noções que desenvolvem sobre a escola e sobre o mundo em que vivem são sempre produzidas nas interações sociais. O mesmo ocorre com as autoclassificações étnico-raciais. Esses jovens estão, hoje, em mundo no qual esse tema circula em todas as redes de comunicação. Talvez não tenhamos condições de determinar as origens dessas classificações, até porque essas podem estar associadas a uma imensa rede mundial com diferentes intérpretes e, conseqüentemente, com diferentes interpretações da diversidade de classificações étnico-raciais.

Às vezes, acreditamos que essa pluralidade é um fenômeno muito recente, próprio das experiências dos jovens na contemporaneidade. Entretanto, essa percepção da pluralidade é antiga, o que muda é o uso que se faz dela. Apenas para exemplificar, o

pensador afro-brasileiro Abdias do Nascimento, em sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro* (1978), analisou como a elite branca, associada com a mídia, manipulava essa pluralidade como uma forma de desmobilização dos negros na vida política. Não temos dúvida de que é diferente o uso que os jovens fazem hoje da diversidade. Mas isso não justifica descuidar de certa apologia que se faz da pluralidade étnico-cultural.

Realizamos 4 (quatro) grupos de discussão com os sujeitos. A entrevista de grupo foi realizada somente com jovens da turma 309. Essa decisão se deu por acreditarmos que já se encontrava instituída uma relação minimamente mais próxima entre o pesquisador e os atores dessa turma no decorrer do período de observação.

Para a realização dos grupos, inicialmente, foi entregue uma *carta convite* na sala para cada estudante, que esclarecia o propósito de realização da pesquisa, bem como o aceite ou não de participação no grupo de discussão. A adesão da turma foi total. A partir daí, buscamos organizar cada grupo, observando a representatividade étnico-racial e de gênero³⁴ em sua composição. Em cada grupo havia no mínimo sete e, no máximo, nove participantes. O tempo de duração das conversas em cada grupo foi de aproximadamente 01h30min (uma hora e meia), sendo que em um deles a discussão prolongou-se por quase duas horas.

As entrevistas realizadas em grupos foram registradas em 2 (dois) gravadores digitais, bem como filmadas³⁵. O procedimento de anotar as impressões pessoais dos participantes, após a realização de cada grupo, nos auxiliou a confrontar pontos de vistas anteriormente registrados, além de perceber a maneira pela qual cada um reagia diante de determinado tema ou assunto apresentado. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, totalizando 259 laudas, e o material em vídeo somou mais de 5 horas de gravação de imagens. Pelo fato de a realização dos grupos ter se dado no final do ano letivo, não foi possível fazermos a devolução da transcrição da entrevista a cada um participante.

Não obstante, realizamos aquilo que Dubet nomeia como *confrontação de hipóteses de pesquisa*. Isso significa que, ao término das entrevistas realizadas nos grupos, nos reunimos com todos os estudantes e confrontamos juntamente com eles as impressões obtidas pelo pesquisador. Nesse caso, oportunizamos aos sujeitos concordarem ou não com as impressões, hipóteses e constatações apreendidas. Esse momento serviu para estreitar ainda mais a relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa.

Após a negociação com os docentes, a realização dos grupos aconteceu durante o período de aula. Respeitávamos, com isso, a escolha dos estudantes, assinalada na carta

³⁴ A turma 309 não apresentava casos de estudantes com deficiência motora, psíquica e física.

³⁵ Agradecemos a colaboração de Jairza Rocha e Laís Santos pela mediação e pelo registro das imagens.

convite, de que as entrevistas fossem realizadas na escola. Devido o fato de que a atividade aconteceria na semana após os exames do Enem, aparentemente, os docentes apreciaram ainda mais a ideia. Afinal, os ânimos dos estudantes se encontravam agitados em relação aos resultados obtidos no teste. Além disso, alguns profissionais da educação argumentavam que o conteúdo de sua disciplina já havia encerrado.

A técnica de grupo de discussão foi escolhida por possibilitar-nos verificar a interação entre os participantes. O que favorece, com isso, compreender a maneira com que cada um dos membros do grupo age diante de determinado assunto. Na realização da discussão, foi possível perceber que certos integrantes utilizam a argumentação do convencimento quase todo o tempo. De maneira geral, a intenção do uso da atitude retórica é a de tentar influenciar a opinião do outro. Nesse sentido, participamos como mediadores nas discussões ocorridas. Além disso, coube-nos a tarefa também de moderar, dialogar e incentivar que todos os participantes manifestassem seus pontos de vista de maneira livre, participativa e respeitosa.

Para abordar o tema das desigualdades raciais no grupo apropriamos da técnica de *entrevista focal*. Foi selecionada uma cena do filme *O pai Ô*, em que a desigualdade racial e social é expressa no diálogo entre os atores Lázaro Ramos e Wagner Moura³⁶. Durante e após a exibição do trecho, buscamos perceber a reação dos entrevistados ante a situação de desigualdades narrada no filme. De fato, a ideia inicial era verificar as visões subjetivas sobre o material filmado. A técnica de entrevista focal foi desenvolvida pelos pesquisadores Merton e Kendall e, segundo Flick, a observância de quatro critérios para a sua condução torna-se necessária. O primeiro deles é o *não-direcionamento*. É preciso que o pesquisador realize questões não estruturadas, sobre o tema em questão, no caso a cena do filme. O segundo critério é da *especificidade*, que significa perceber o impacto ou significado das desigualdades raciais e sociais para os entrevistados. O *espectro* constitui o terceiro critério a ser observado. Ele permite que o pesquisador apresente ou retome aspectos e tópicos relevantes à questão da pesquisa. Por fim, o último critério, observado por Flick, é o da *profundidade e do contexto pessoal*. Nele, busca-se assegurar o máximo de comentários autorreveladores dos entrevistados, proporcionado pelo material de estímulo.

A esse respeito, Uwe Flick (2004, p. 126) considera que,

As discussões em grupo correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana. Outra característica dessas discussões é

³⁶ No apêndice do trabalho estão partes do filme usadas (frames), bem como o endereço de acesso na internet.

a disponibilidade das correções pelo grupo - no que se refere a visões que não estejam corretas, que não sejam socialmente compartilhadas ou que sejam radicais - como um meio de validar enunciados e pontos de vista. O grupo transforma-se em uma ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada.

A realização do grupo atendeu aos propósitos de pesquisa, pois nos permitiu, ainda, entender o *trabalho do ator*, pois, para Dubet (1996, p. 248),

a presença dos interlocutores tem efeitos bem mais importantes porque, ao mesmo tempo que estimula a palavra, desestabiliza as representações, impede que a ideologia se feche sobre si mesma num simples testemunho. Com efeito, neste encontro, trata-se, sobretudo, de responder aos outros, de pôr as suas expectativas e as suas ideologias à prova das relações sociais.

Segundo esse autor, o *trabalho do ator* ocorre por meio das discussões nos grupos. O exercício desse *trabalho* consiste em considerar os integrantes do grupo enquanto atores sociais ativos capazes de refletir sobre as experiências sociais, constituindo-se assim enquanto *sujeitos*. Nesse sentido, as interações ocorridas nos permitiram, seguindo os passos de Dubet, identificar e descrever as combinações de lógicas de ação – de integração, estratégica e subjetiva – que se fazem presentes nas ações individuais e coletivas através da experiência social e escolar em torno da constituição da sua própria *subjetividade*.

Assim sendo, a perspectiva do *interacionismo simbólico* nos auxiliou a compreender a maneira que os jovens interpretam os *símbolos* utilizados nas relações recíprocas com outros, bem como consigo próprio. O enfoque do interacionismo, como definido por Joas Hans (1999, p.130),

[...] são os processos de interação - ação social caracterizada por uma orientação imediatamente recíproca - ao passo que o exame desses processos se baseia num conceito específico de interação que privilegia o caráter simbólico da ação social. O caso prototípico é o das relações sociais em que a ação não adota forma de mera transferência de regras fixas em ações, mas que as definições das relações são, recíproca e conjuntamente, propostas e estabelecidas. Assim, as relações sociais são vistas, não como algo estabelecido de uma vez por todas, mas como algo aberto e subordinado ao reconhecimento contínuo por parte dos membros da comunidade.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que há o compartilhamento de sentidos comuns, entre os(as) jovens negros(as) e brancos(as), sobre o valor da experiência social e escolar do ensino médio, para cada um deles esse valor ganha uma significação que lhe é própria. É neste sentido que a noção de experiência social, tal como proposta por Dubet, se apresenta como vigorosa. A experiência é entendida por ele como a articulação das diferentes lógicas que regem as relações dos atores sociais com o sistema social.

A experiência social foi interpretada a partir de três operações intelectuais, com base nos princípios de análise³⁷ descritos por Dubet (1996, p. 111), conforme buscamos descrever, a seguir.

Isolar e descrever as lógicas da ação (integração, estratégia e subjetivação), presentes em uma experiência concreta. No caso desta pesquisa, implica através do uso da técnica de entrevista (grupos de discussão) captar o sentido da ação social e escolar, por meio dos discursos enunciados pelos jovens negros e brancos no interior da instituição escolar estadual de ensino médio.

Compreender a atividade do ator: a forma como ele combina as diversas lógicas. Isso implicará no esforço de compreender quais são as dimensões da subjetividade dos discentes ante o *trabalho* de constituição de atores sociais. No que concerne às desigualdades social e racial a utilização do recurso de exibição de filme, na perspectiva de entrevista focal abordada por Flick (2004) contribuiu para criar uma situação que nos possibilitou identificar e analisar a combinação das lógicas de ação por eles acionadas no momento de reflexão, análise e prática de constituição enquanto ator individual e coletivo desse processo.

Compreender como os atores sintetizam e catalisam as diferentes lógicas do sistema social. No âmbito da compreensão das relações mais amplas a ideia aqui é de buscar compreender como os atores sociais estabelecem uma relação entre a sua experiência concreta enquanto jovens, estudantes, pertencentes a determinado grupos étnico-raciais, etc., e o contexto mais amplo social, mercado e a cultura em que se encontram. Nesse caso, a combinação dos recursos das técnicas de pesquisa utilizadas parece-nos apropriado.

Mapear como os atores sociais combinam as diferentes lógicas de ação é um dos desafios desta pesquisa que pretendemos desvelar, conforme representado na FIGURA 1 abaixo.

³⁷ Os três grandes princípios apresentados por Dubet foram recolhidos em Weber (DUBET, 1996, p. 111).

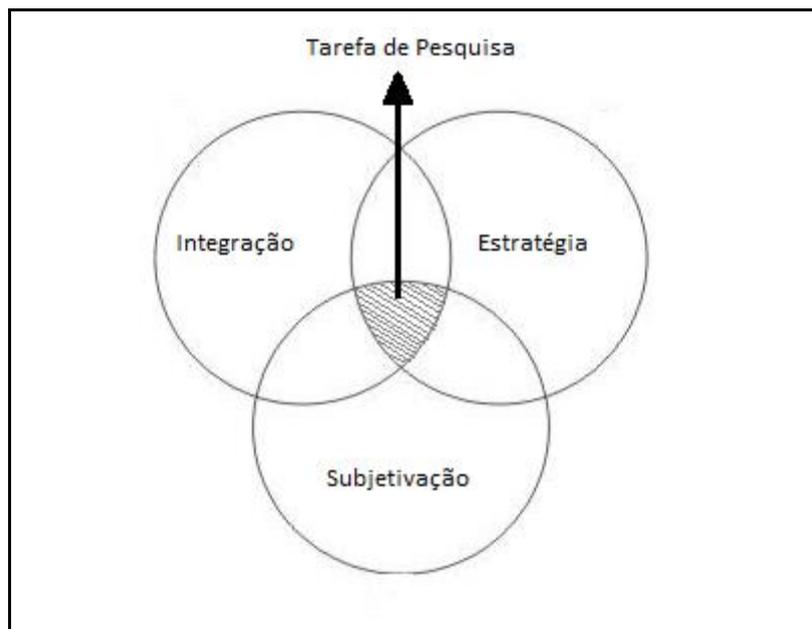


FIGURA 1 - Diagrama: Mapeamento de Combinação de Lógicas de Ação
Fonte: Elaboração do autor.

A experiência social e escolar, as expectativas e os projetos de vida dos jovens foram analisados a partir da *análise de conversas*. São três as premissas básicas da *análise de conversas* que são empregadas à etnometodologia³⁸, conforme esclarece Heritage:

a interação organiza-se estruturalmente; as contribuições da interação têm formato de contexto, sendo também renovadoras de contexto; e, assim, duas propriedades são inerentes aos *detalhes* da interação, de forma que nenhum tipo de detalhe na interação conversacional possa ser descartado *a priori* como desordenado, acidental ou irrelevante. (HERITAGE *apud* FLICK, 2004, p.37)

O uso da técnica de análise de conversação e da fala ajudou a pôr em evidência as diferentes lógicas de ação dos atores sociais, presentes em suas ações individuais e coletivas. Nesse sentido, a compreensão da experiência social e escolar desses atores ganha um sentido mais amplo do que sua ação localizada. Trata-se de compreendê-la enquanto parte de um sistema de produção e autoprodução da sociedade contemporânea (GIDDENS, 1991, p.15), que se concretizam a partir de determinadas construções sociais de indivíduo, de sociedade e de realidade.

Nessa perspectiva, pareceu-nos importante discutir acerca das *expectativas* do ensino médio apresentadas pelos jovens negros e brancos. Com base nos dados obtidos na

³⁸ Para Harold Garfinkel a racionalidade do ator é uma posição central na etnometodologia. Segundo ele, “as descrições produzidas pelos membros estão reflexiva e essencialmente associadas às circunstâncias socialmente organizadas pela sua utilização porque esse caráter é precisamente ditado aos membros pela utilização singular que fazem de tais circunstâncias socialmente organizadas. Esse elo situa o tema central de nossas pesquisas: tal caráter racional das descrições de ações práticas, visto como resultado de um desempenho prático e contínuo” (GARFINKEL, 1984 *apud* COULON, 1995, p.23).

pesquisa, consideramos que elas se articulam de maneira geral com a experiência social e escolar. Algumas das principais expectativas por eles reveladas são: concluir o ensino médio, ingressar no mundo formal do trabalho, continuar os estudos em nível técnico e/ou superior, ou, até mesmo, não fazer nada, entre outras. É possível, ainda, perceber que tais expectativas são geradas a partir de um intercâmbio interno e externo entre o sujeito e a realidade social, conforme discutiremos mais adiante.

Por ora, destacamos que, de maneira geral, as expectativas vinculam-se aos projetos de vida juvenis. Mas, como investigar a ação humana que é planejada a partir de expectativas que se propõe atender? A esse respeito, a noção de projeto desenvolvida por Schutz (1979) auxiliou-nos a compreender melhor essa questão. Para o autor, *projeto* diz respeito a uma antecipação de uma conduta futura antevista por meio da fantasia, isto é, o indivíduo³⁹ se vê imaginando a ação futura que realizará. O projeto de vida, nesse caso, segue em direção à ação do indivíduo, que se situa biograficamente no mundo da vida, de escolher um dentre os futuros possíveis, para as atividades futuras de ordem prática ou teórica em relação ao projeto que almeja. A elaboração destes projetos está intrinsecamente relacionada como a biografia social e contextual do indivíduo. Desse modo, as expectativas dos jovens se relacionam com o campo de possibilidades da experiência social e escolar.

No que concerne ao entendimento dos motivos da ação, Capalbo (1979, p.45), esclarece que,

Schutz responderá que pelos motivos da ação: “motivos por causa de” e “motivos em vista de”. Os primeiros se prendem ao passado sedimentado, ou seja, à situação em que o agente já possui a sua bagagem de conhecimentos disponíveis (gostos, inclinações, preferências, preconceitos) e que irão determinar o projeto; os segundos se referem ao estado de coisas a ser estabelecido, ao fim de atingir, ao projeto a realizar e à vontade de fazê-lo, ao *flat* que desencadeia a ação. (Grifos do autor)

³⁹ A noção de indivíduo é apercebida de diferentes modos ante o contexto da civilização ocidental, pois com Mauss é possível compreender que “se há indivíduo é porque há uma determinação social que assim o faz” (1950, p. 23). Para Dumont (1985) a gênese do indivíduo moderno ocorre a partir de três etapas, a saber: a primeira – identifica-o como categoria religiosa que surge no início do cristianismo; a segunda – as categorias religiosas combinam-se a conjunturas históricas em que a ideia de indivíduo passa a ser tratada como categoria política por meio da identificação da sociedade com o Estado; a terceira – separa-se a esfera econômica da política e, a partir daí, a ideia de um indivíduo livre para participar do mercado. Em torno dessa última etapa emerge aquilo que entendemos como individualismo moderno. Ao analisarmos os processos de subjetivação/individuação dos jovens no ensino médio brasileiros instiga-nos o questionamento realizado por Martuccelli (2010), “existem indivíduos no sul?” Nesse caso, é preciso levar em consideração a maneira pela qual a individualidade é aqui constituída tendo em vista a singularidade contextual, histórica, econômica, política e cultural. Para ele, o processo de individuação na América Latina ocorre na prática cotidiana, pois é a partir dela que se dá o enfrentamento dos desafios/provas colocadas pelas estruturas.

Os “motivos em vista de” assentam-se na subjetividade do indivíduo e estabelecem uma relação intrínseca com a sua biografia social e contextual. Nesse sentido, é possível inferir que o ponto de partida dos jovens negros e brancos para a elaboração de suas expectativas depende do contexto social, econômico e cultural em que estão inseridos. Já os “motivos por causa de”, de certa forma, determina a ação para a constituição do projeto. Neste caso, são acessíveis ao pesquisador por reconstrução a partir da ação *planejada* ou já *realizada*. A captura dessa ação pode ser *dita de forma objetiva*.

Nesse sentido, o discurso enunciado pelos estudantes é revelador. Pois, através dele tomamos contatos não somente com os seus projetos de vida, mas também com as suas expectativas, medos, desejos, anseios, entre outros. Nessa perspectiva, das conversas realizadas com os jovens emergiu a necessidade de escutar também os seus professores. Assim sendo, além dos grupos de discussão discente, realizamos um grupo também com os docentes. Esse grupo contou com a participação de quatro professoras e um professor.

Cabe ressaltar que, durante o período de observação, acompanhamos as práticas pedagógicas de oito professoras e um professor. Dos questionários aplicados com esse grupo, obtivemos a respostas de oito questionários. O grupo de discussão contou com participação de seis docentes, sendo que nos momentos finais um docente teve que sair mais cedo por motivo de trabalho. Nesse caso, a impossibilidade da participação de todos os nove docentes no grupo se deu devido ao fato de eles não estarem escalados para trabalhar no dia da entrevista.

A escola foi o local escolhido por todos os sujeitos para a realização das entrevistas. Em suas falas, podemos notar um elevado nível de desconhecimento a respeito do outro (docente e discente, e vice-versa). De maneira que o compartilhamento do mesmo espaço-tempo *formativo* de convivência escolar, durante anos, não é capaz de assegurar à instituição, de fato, uma *relação educativa*.

Importante dizer que um dos critérios para participar desta pesquisa foi a concordância livre e de espontânea vontade⁴⁰. Todos os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) foram observados, sobretudo, no sentido de proteger a integridade dos indivíduos participantes.

Tanto o questionário quanto a entrevista realizada com os docentes resultaram em dados interessantes para se compreender a atuação deste profissional no âmbito da escolaridade média. Contudo, suas falas aparecem no trabalho como *triangulação de*

⁴⁰ Todos os(as) entrevistados(as), assim como a coordenação da escola assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa. Os roteiros de entrevistas construídos estão no apêndice.

pesquisa. Significa dizer que os seus discursos foram incorporados na pesquisa, no sentido de confrontar, elucidar e aprofundar determinada percepção de pesquisa. O fato de elegermos os jovens negros(as) e brancos(as) como sujeitos da pesquisa requer, a nosso ver, uma atenção mais apurada na análise e interpretação dos dados. Não obstante, ponderamos que os dados coletados com os docentes, especificamente, merecem ser trabalhados à parte de maneira mais detida. No entanto, a possibilidade de confrontar aqui as falas dos jovens com as dos seus respectivos mestre e mestras apresentou-se, para nós, como algo relevante.

Do ponto de vista da abordagem metodológica, foi realizada, ainda, uma revisão da produção acadêmica. Nela, buscamos identificar de que forma os sujeitos da pesquisa têm sido *constituídos* enquanto construção teórica nos documentos oficiais, tanto da escola, quanto aos referentes ao ensino médio. Todos esses procedimentos metodológicos foram adotados no sentido de compreender os processos pelos quais os discentes se constituem enquanto atores sociais.

Esclarecer a maneira que compreendemos o conceito *valor* nesta investigação parece ser então necessário. E é sobre isso que buscaremos nos ater a partir de agora.

1.3 Sobre o conceito de *valor* e sua relação com as expectativas juvenis

A palavra valor origina-se do latim *valore* que literalmente significa coragem, bravura, o caráter do homem⁴¹; possivelmente, resulta daí o sentido positivo atribuído ao termo. O emprego do termo valor nas ciências humanas e na filosofia, no entanto, aparece com os mais diferentes significados. Uma breve consulta da definição conceitual do valor no Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, escrito por André Lalande (1996), por exemplo, revela-nos a variedade de significados acerca do seu enunciado:

Característica das coisas que consiste em serem elas mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados. Percebe-se aqui um significado subjetivo; b) Característica das coisas que consiste em merecerem elas maior ou menor estima. Nota-se aqui uma acepção do termo mais objetiva; c) Características das coisas que consiste em elas satisfazerem um certo fim; d) Características de coisas que consiste no fato de, em determinado grupo social e em determinado momento, serem trocadas por uma quantidade determinada de uma mercadoria tomada como unidade; e) Preço que se estima do ponto de vista normativo deva ser pago por um determinado objeto ou serviço (justo valor); f) A significação não só literal, mas efetiva e implícita que possuem uma palavra ou expressão. (LALANDE, 1996, verbete 'valores', p. 1188)

⁴¹ Cf. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

No caso desta pesquisa, em se tratando de compreender o valor que jovens negros e brancos atribuem à sua experiência social e escolar do ensino médio, a noção de valor é aqui entendida como as *qualidades e/ou significações* dadas pelos *sujeitos* a essa experiência. Importante ressaltar que esses atores estão inseridos em um contexto histórico e sociocultural, logo, o valor por eles e elas atribuído à experiência é, antes de tudo, *situacional*. Nesse sentido, sem adentrarmos à antiga discussão realizada no campo de estudos filosóficos a respeito das diferentes dimensões sobre a natureza do valor⁴², entendemos que “o valor não é propriedade dos objetos em si, mas *propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social*. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas”. (VÁZQUEZ, 2003, p.141, grifos nossos)

O valor enquanto fato *social, histórico e relacional* se dá, portanto, a partir do processo *intersubjetivo* entre o ator e a experiência. Assim sendo, ele se realiza de maneira mutável, contextual e sociocultural. A esse respeito, as percepções dos estudantes com os quais dialogamos possivelmente diferem das de outros jovens, por exemplo, que cursaram o ensino médio em épocas diferentes.

Nesse sentido, a oportunidade de capturar o *juízo de valor* por eles emitido pode nos auxiliar inclusive a compreender certas *proximidades e distanciamentos* a respeito da escolaridade média. Por *juízo de valor* entendemos a capacidade que o sujeito possui em *valorar* determinado fenômeno social e/ou natural. A esse respeito, concordamos parcialmente com o conceito de *juízo de valor*, elaborado por Durkheim ([1911] 2009, p. 101) que entende que esses juízos: “[...] correspondem a alguma realidade objetiva em torno da qual o entendimento pode e deve ser feito. São essas realidades *sui generis* que constituem valores, e os juízos de valor são os que se relacionam com essas realidades”.

Ao contrário desse autor, compreendemos que o *ator* não é somente *moldado* passivamente por determinado valor disposto na realidade social, mas o interage com ela. E ao interagir com essa realidade emerge daí um intercâmbio *valorativo* entre ambos. É nesse sentido que o entendimento a respeito de *valoração* dada pelo estudante à sua experiência social e escolar do ensino médio se apresentou como profícuo, pois “o fundamento dos

⁴² O valor enquanto um princípio ético faz parte do pensamento filosófico de Sócrates até o medieval. Em todo esse período a ideia de valor era entendida como sendo algo que está nas coisas em si. Immanuel Kant (1724-1804) ao se contrapor a essa ideia, defende que é a consciência do sujeito que determina os valores. A partir daí, inaugura-se o campo de estudo Axiologia (do grego: axia= valor; logia= estudo). Desde então a conceptualização do valor se dá por distintas dimensões de abordagens teóricas. A dualidade — objetivismo e subjetivismo — é identificada por Cruz Pérez (2008) como sendo característica em todas essas dimensões. A dualidade ocorre da seguinte maneira: objetiva/subjetiva; real/ideal; racional/emocional; universal/relativa; coletiva/individual.

valores consiste na satisfação de necessidades, aspirações, desejos e interesses humanos e coisas semelhantes”. (KAPLAN, 1969, p. 398)

Mas o que vem a ser *valoração*? Ou, ainda, qual é o caráter valorativo da experiência social e escolar do ensino médio para esses atores? Se o entendimento de valor, ou valores, é resultante das qualidades e/ou significações dadas pelos sujeitos, conforme dissemos anteriormente, compreendemos que *valoração* é a vivência, ou melhor, a experiência social e humana dos valores. Valorar é, portanto, a capacidade intrínseca do ator de atribuir valores à realidade social com a qual se depara. A *valoração* é, nesse sentido, “um comportamento fundamental do homem” (FURTER, 1972, p. 110). A observância das características específicas a respeito de *valoração* atribuídas por Pierre Furter (1972) é esclarecedora nesse sentido.

i) a *valoração* é sempre uma experiência concreta, referindo-se a uma dada situação; ii) a *valoração* é sempre uma experiência vivenciada por um sujeito: indica uma relação de envolvimento de um sujeito com as “testemunhas” ou “intermediários” dos valores; iii) a *valoração* é uma experiência muitas vezes anterior ao próprio ato reflexivo e mesmo à tomada de consciência dos valores enquanto tais: representa, portanto, a possibilidade de “descoberta de valores”, no sentido de apreensão ou doação de significações; iv) a experiência axiológica não “acaba” com a descoberta de valores (no sentido da tomada de consciência, por parte do homem, das significações dos seres que não lhe são indiferentes), mas representa uma abertura, um apelo para novas ações e criações. (FURTER, 1972, p. 111, grifos do autor)

Entender a *valoração* que o *novo público* da educação média atribui a sua experiência social e escolar apresentou, para nós, como uma questão importante a ser investigada. Infelizmente essa discussão aparece ainda (in)visibilizada, de certo modo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Por parte da instituição, a dimensão valorativa da experiência juvenil é diluída na proposta de ensino. No primeiro momento, até mesmo os próprios estudantes resistem em reconhecer de que houve algo positivo ao longo do percurso da escolaridade média. Pois, para muitos deles, o sentido de estar ali advém da obrigatoriedade. Nesse sentido, foi importante para nós conhecermos a configuração das relações intersubjetivas estabelecidas entre os atores sociais e a instituição escolar. Pois, não só os valores são desvelados por meio dela, mas também a *desvalorização* dessa experiência.

Nesse caso, a *valoração* concebida pelos jovens negros e brancos relaciona-se intrinsecamente com as *expectativas*⁴³ internas e externas. A esse respeito, é interessante

⁴³ A categoria *expectativa* emergiu no trabalho a partir de conversas com Danilo Martuccelli. Elas aconteceram durante o Seminário de Pesquisa na FaE/UFMG, no ano de 2013. Deixamos registrado aqui os nossos agradecimentos.

notar que os estudantes *sobreviventes*, os quais conseguiram chegar até o fim da escolaridade média, foram *motivados* a responder a certas expectativas sociais.

Para efeito de análise destacam-se as expectativas *imperativas* e *cognitivas*⁴⁴. As imperativas incidem sobre os diferentes papéis sociais desempenhados por esses atores - aluno(a), jovem, negro(a), pobre, etc. — principalmente por meio de normas e sanções. Já as cognitivas ocorrem a partir do processo de *mediação interna* entre sujeito e realidade. Consequentemente, em ambos os casos, os *atores* são impelidos a possuírem determinado tipo de posicionamento, haja vista a existência de um conjunto de normas, sanções e valores verificado no contexto social.

Assim sendo, ao contrário de um período histórico no qual o seguimento juvenil atendido pelo ensino médio inseria, sobretudo os alunos do perfil de ‘ideal’ — jovens do sexo masculino e, majoritariamente, brancos — em certa medida, valoravam a escolarização média recebida. Nos dias atuais, os estudantes inseridos nesse nível de ensino são outros, conforme visto anteriormente. Nesse sentido, a experiência social e escolar é valorada pelos novos atores a partir de outras *significações*. Resulta daí a importância de entender a utilização combinatória de lógicas de ação acionadas por esses sujeitos.

No que concerne aos aspectos valorativos entre os(as) jovens negros(as) e brancos(as), do ponto de vista do recorte étnico-racial e de gênero, podemos verificar a existência de consensos, dissensos e contrassensos em torno dessas temáticas. Em relação às desigualdades raciais, especificamente, elas aparecem em seus depoimentos de maneira bastante incipiente e pouca crítica.

Diante dessa constatação, ponderamos que o assunto das relações raciais é tratado insuficientemente em instituições como: família, escola, religião, etc. Isso nos desperta a atenção para o fato de que o racismo ‘à brasileira’ continua eficaz na sociedade da informação. Em outros termos, significa dizer que, embora essa geração tenha acesso a informações através dos mais diferentes meios de comunicação social (internet, celular, televisão, rádio, revistas, jornais, etc.), a temática das desigualdades raciais é ainda estranha para muitos desses(as) jovens, tanto negros(as), quanto brancos(as).

Deste modo, *valor* é interpretado aqui a partir da análise contextual, situacional e social. Contextual, porque a pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Belo Horizonte, Minas Gerais. Mas é sempre prudente lembrar que a instituição segue as

⁴⁴ Para Habermas (2012), as expectativas cognitivas e normativas dizem respeito a realidades distintas, respectivamente, objetiva e social. Além disso, elas cumprem funções distintas a de conhecer e avaliar.

orientações previstas pelas políticas públicas educacionais. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a investigação é local, reflete também aspectos políticos de caráter nacional.

Essa ressalva inicial parece-nos importante de ser feita, pois, em se tratando de problematizar o tema das desigualdades sociais, raciais e educacionais, sabemos que as especificidades regionais, raciais, socioeconômicas e políticas, interferem historicamente na organização do ensino médio brasileiro.

Quanto à dimensão situacional, essa análise tem a ver com os dilemas socioculturais e educacionais do presente. O contraste entre o situacional e o histórico é, a nosso ver, bastante interessante. Sabemos que a maior parte dos problemas do ensino médio hoje enfrentados têm origem histórica. Contudo, a *situação* vivenciada neste nível de ensino é acrescida de outras problemáticas. Pois, afinal, a inserção de *novos sujeitos* na escolaridade média deveria suscitar a revisão das propostas pedagógicas, até então, vigentes. De fato, na realidade escolar com a qual nos deparamos, o tema das desigualdades social e racial, por exemplo, além de não fazer parte do PPP da instituição, não aparece nem mesmo enquanto uma discussão pontual realizada no dia 20 de novembro, data em que se celebra a Consciência Negra. Apesar de insuficiente, sabemos que, nessa data, muitas escolas têm se mobilizado para desenvolver ações educativas a favor dessa celebração.

Por fim, resta dizer sobre a dimensão social. Compreendemos que o valor não é constituído de maneira isolada pelos estudantes. Mas pelo contrário. A nosso ver, a *qualidade e/ou significação* valorativa da experiência social e escolar do ensino médio é por eles compartilhada. Desse modo, ao mesmo tempo em que existe determinada imposição social através da *reprodução* de apenas um tipo de valor (racionalidade técnica do conhecimento), foi possível também perceber uma reação por parte dos jovens acerca dessa imposição.

Não significa dizer, com isso, que eles possuam a consciência plena do atual dilema social. Significa, sim, concordar que na condição de *sujeitos*, cada um deles, no seu tempo e ao seu modo, intenta *ressignificá-lo*. Nem sempre é favorável nadar contra a correnteza do social. Todavia, nos deparamos ainda com focos de resistência do *status quo* instituído. Ainda que expresso por meio do sentimento de indignação. É nesse sentido que repousa a capacidade desses sujeitos de *produzirem* outros e novos valores em torno de sua experiência no interior da vida social.

Assim sendo, os gestos, os sentimentos, os afetos, o pensamento, a linguagem expressos por esses atores foram compreendidos aqui como partes integrantes da

significação, constituintes do aspecto valorativo. Nesse caso, a materialidade, valor por eles atribuído, se corporifica permeada de sentimentos de *incertezas, insegurança e angústia*.

Com isso, tentamos não perder de vista que todo e qualquer processo interpretativo faz parte de uma *consciência histórica*. Consciência essa que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. Nesse caso, aspectos sociais como: meritocracia, hierarquia social, desigualdades, entre outros, se apresentam, não só para os estudantes, mas também para nós, como partes constituintes do processo de interpretação da vida social contemporânea. No caso específico dos jovens, todos esses aspectos estão presentes em seus discursos. Não obstante, verifica-se que determinado assunto é mais evidente que outros. O mérito, por exemplo, é mais notório que as desigualdades raciais. Sendo assim, é possível inferir que tais aspectos fazem parte da *consciência histórica* dos atores. E, nesse caso, todos eles colaboram para a elaboração de seus *juízos de valor*.

Ainda a esse respeito, a *consciência histórica* é entendida por Gadamer como sendo *consciência efetual*, ou consciência da situação hermenêutica. Significa entender que a *historicidade* atua sobre todos nós, uma vez que somos, ao mesmo tempo, *produtores e reprodutores*, da realidade histórica em que vivemos. A compreensão do autor é de que não estamos diante da situação histórica e, sim, no seu interior. Nesse sentido, dificilmente possuímos o *conhecimento objetivo* sobre essa realidade, pois “[...] ser histórico quer dizer não se esgotar nunca em saber-se” (GADAMER, 1997, p. 372). No que se refere à relação entre o homem moderno e a consciência histórica, o autor a concebe da seguinte maneira,

Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plenamente consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de todas as opiniões. É claro que esta tomada de consciência histórica não permanece sem efeito sobre o agir dos contemporâneos. (...) Ter um sentido histórico significa pensar expressamente no horizonte histórico que é coextensivo com a vida que vivemos e temos vivido. A consciência histórica não ouve mais belamente a voz do passado, mas reflete sobre ela, considerando o contexto em que está enraizada, para ver nele o significado e o valor relativo que lhe convém (GADAMER, *apud* HERMANN, 2008, p. 48).

Pode-se dizer, com isso, que a valoração da experiência da escolaridade média é interpretada pelos jovens a partir de suas experiências social e escolar. Tudo isso ocorre no mundo *objetivado* na vida cotidiana. A dinâmica de interpretar e reinterpretar faz parte de todo esse processo. Novos sentidos e significados são produzidos então por meio dessa dinamicidade. Por esse motivo, entendemos que o valor não se dá de maneira *estática*, mas sim *dinâmica*. Pois, ao interagir com realidade social, os sujeitos reproduzem, mas, ao

mesmo tempo, produzem novas significações valorativas tendo em vista as suas experiências socialmente vivenciadas.

Nessa direção, buscamos compreender a interpretação valorativa enunciada pelos estudantes a partir da análise interpretativa *dupla hermenêutica*. Para a realização dessa análise interpretativa, é fundamental considerar a condição social, histórica e política dos atores, pois são essas condições que asseguram as significações valorativas atribuídas por eles às experiências.

O conceito de *dupla hermenêutica* foi formulado pelo sociólogo inglês Giddens com o intuito de distinguir entre análise interpretativa das ciências naturais e das ciências sociais. Para ele, o esforço de análise interpretativa nas ciências humanas se dá de maneira dupla, visto que os conceitos e as teorias desenvolvidos no âmbito das ciências sociais se aplicam a um mundo constituído em que os atores sociais operam com tais conceitos. Nas suas palavras,

a sociologia trata de um universo que já está constituído pelos próprios atores sociais, dentro de quadros de significância, e o reinterpreta dentro de seus próprios esquemas teóricos, medindo as linguagens comum e técnica. Esta dupla hermenêutica é consideravelmente complexa, já que a ligação não é simplesmente uma só; há um “desvio” contínuo dos conceitos construídos pela sociologia, através do que eles são apropriados por aqueles cuja conduta eles foram originalmente cunhados para analisar, e dessa maneira tendem a se tornar características integrantes *desta* conduta (e por isso, de fato, comprometendo potencialmente a sua utilização original dentro do vocábulo técnico da ciência social). (GIDDENS, 1978, p.171, grifos do autor)

Significa dizer que é tarefa da investigação científica entender de maneira interpretativa como o indivíduo se relaciona com a realidade social. No caso desta investigação, interessa-nos compreender a capacidade dos estudantes de se apropriar, distanciar e ressignificar a experiência social e escolar. Nesse sentido, concordamos com o autor que, na interação com a sociedade, o *ator* manifesta a potencialidade de tornar-se *sujeito social*. Dubet entende a esse respeito que a ação social não é determinada apenas pelo sistema, mas, pelo contrário, é na ação que se constrói um conhecimento da sociedade, bem como a construção da *subjetividade*.

No próximo capítulo buscamos situar então a noção de experiência social que deu subsídio à realização desta pesquisa.

Capítulo 2 - A noção de experiência social como categoria de análise

Cristiane (Parda): Gosto de facebook. (risos) Muito de celular. De conversar muito, muito. Isso atrapalha demais na sala. Gosto de vir na escola. Não pra estudar. Vou ser realista, gente, estou sendo sincera. No final de semana eu sou outra pessoa, eu sou mais calada e tal. Eu vou pra igreja tranquila. Mas chega na escola, meu Deus, parece uma esquisitice. Eu vou guardar muitas lembranças boas da escola, a aprendizagem, mas não só a aprendizagem assim do conteúdo, mas essa convivência, porque eu acho que a convivência com as pessoas é que vai gerando experiência. É troca de experiência. Então, assim, eu não vejo o ensino médio não só assim: ah, eu aprendi a matéria e tal. Mas, assim, a parte da convivência mesmo de você se socializar, porque se não fosse obrigatório à gente vir pra escola não ia conhecer pessoas novas. Não ia estar aqui inserido e tal. Eu acho que é muito importante, eu gosto disso (**GDE3**)

2.1 Problematizando a construção social de *aluno*

O termo *experiência*⁴⁵ é aqui utilizado a partir da noção de experiência social, elaborada por François Dubet, em sua obra *Sociologia da Experiência* (1994). Nesse sentido, foi na operacionalidade teórica, prática e conceitual da categoria *experiência social* que buscamos compreender as dimensões da subjetividade dos *sujeitos*. Recorrer à teoria significa, a nosso ver, lançar mão de um *novo olhar* para a *realidade social*. Essa nova forma de ver é que nos possibilita interpretar e reinterpretar as coisas desse *mundo*. Nas palavras de Karl Popper, “[...] as teorias são como redes, lançadas para capturar aquilo que chamamos ‘mundo’: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas” (POPPER, 2008, p.61, grifos do autor).

A interação social dos indivíduos que ocorre na vida cotidiana, não obstante, é sempre mais dinâmica do que toda e qualquer teoria possa abarcar. Recomenda-se, nesse caso, seguir de perto a teoria sem perder de vista a dinamicidade da vida social. A esse respeito, manter uma postura crítica acerca dos pressupostos teóricos aqui utilizados constituiu um desafio de pesquisa por nós considerado necessário. Afinal, é preciso levar em consideração a especificidade contextual, sociocultural e educacional brasileira.

Buscamos compreender os jovens negros e brancos para além do desempenho do *papel social* a eles socialmente atribuídos. Na instituição escolar, por exemplo, a única dimensão social que cabe ao indivíduo desempenhar é o papel de *aluno*. Não obstante, Dubet entende que a partir da *experiência social* o ator se constitui enquanto *sujeito*. Partindo dessa premissa, buscamos investigar como os estudantes, por meio de sua experiência social e

⁴⁵ O conceito de experiência tem sido utilizado nas mais diferentes disciplinas das ciências humanas e da filosofia. O pesquisador Martin Jay (2009) investiga as variações que esse termo foi adquirindo desde os gregos até Foucault.

escolar, constituem-se como *sujeitos sociais*. A observância acerca das peculiaridades sociais da escolarização média brasileira, conforme visto anteriormente, nesse caso é fundamental.

A esse respeito, vejamos a descrição de um dia de aula. Ela apresenta aspectos reveladores da maneira que os estudantes, geralmente, são vistos e tratados.

“Hoje é sexta-feira e estamos todos cansados”, diz a professora para um *aluno*. Nesse momento um jovem comenta com o seu amigo: “não esquentar não, que é assim mesmo”. Bate o sinal, é possível escutar o desabafo de todos eles “até que enfim terminou essa aula! Que bom!” A recepção à próxima professora é pouco amistosa. A reclamação recomeça novamente. Eles nomeiam isso como *pagação*. A conversa continua entre eles. A aula é dada do mesmo jeito. De repente, a professora se irrita e diz: “Gente! Para aquelas pessoas que não estão a fim de participar e de prestar atenção na aula, podem sair!” Enquanto ela *paga*, é possível observar pessoas dormindo, outras escutando músicas, outras acessando a internet através de seus celulares. Há também aqueles estudantes que prestam atenção na fala da docente. Geralmente são os jovens que sentam na parte da frente sala. A “turma” da frente é sempre participativa. A turma do “fundão” é também. Contudo, ela é tradicionalmente mais estigmatizada. Nesse momento, é possível perceber a intensidade de trocas de informações via rede social. É por meio dela que os jovens compartilham os trabalhos, as datas de realização das provas, as baladas do fim de semana, etc. Pronto, a professora termina a *pagação*. “Gente, presta atenção agora todos em mim”, diz ela. Olhos atentos no quadro de giz! A docente começa a explicar a matéria no quadro. O conteúdo da matéria dada por ela é baseado no livro didático. Recomeça a explicação. Mais gozação. Risos seguidos novamente da reclamação da professora. Parece que agora é a gota d’água. Pronto! A professora adverte então: “Olha gente! Isso aqui é importante porque provavelmente vai cair no Enem!” Recomeça a *pagação*! O jovem diz para o seu colega do lado: “nossa, que aula chata, ai meu Deus!” A professora pergunta para a *aluna*: “você fez a atividade que solicitei?” E ela responde: “Esqueci o meu caderno em casa professora”. Passados 25 minutos de duração do tempo da aula, após um profundo suspiro, a professora se recompõe e desabafa: “Gente, vocês estão parecendo crianças da educação infantil! Como é que vocês irão fazer no mercado de trabalho?” (Diário de Campo, 10/05/2013, grifos nossos)

Dos vários aspectos possíveis de serem analisados, aquele que mais chamou a nossa atenção foi à maneira *infantilizada* que os jovens são tratados pelos profissionais da educação. A recorrência dessa característica perpassa as práticas educativas praticamente de todos os docentes. De maneira geral, a especificidade etária, sociocultural e racial é desconsiderada no desenvolvimento de tais práticas. A única dimensão de reconhecimento do outro é através do papel social de *aluno*. Assim, toda vez que os docentes se deparavam com situações conflituosas em relação à conduta dos discentes, eles faziam questão de relembrá-los as atribuições sociais referentes ao *papel*⁴⁶ *social* de *aluno* que lhes cabe desempenhar.

⁴⁶ É por meio da representação na vida social cotidiana, conforme esclarece Goffman (2011, 2012), que os papéis sociais são representados pelos indivíduos. Ao observarmos as interações de indivíduos desempenhando papéis sociais de alunos e professores, interessou-nos compreender como esses papéis são por eles representados.

A referência de *aluno* é soberana para os docentes. A tal ponto que ela acaba por informar o lugar que o jovem deve se situar no contexto social e escolar. Ao recorrermos à literatura, percebemos que essa é uma questão que marca a constituição da escola nas mais diversas sociedades e contextos. José Gimeno Sacristán (2005), ao problematizar a cultura escolar moderna e republicana conclui que os *sujeitos* são entendidos no interior dessa instituição social circunscritos à condição social de *aluno*.

[...] nas salas de aula encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles [...] o mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos (SACRISTÁN, 2005, p.17).

Para Sacristán, é preciso não perder de vista a condição de *aluno* como invenção.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seres escolarizados de pouca idade. As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhes fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que fica fora do tolerável (SACRISTÁN, 2005, p.17).

É possível dizer que muitas das tensões ocasionadas na interação estabelecida entre docentes e discentes advinham dessa incompreensão. Em outros termos, de uma leitura mais restritiva, por parte dos docentes, acerca da construção social do *aluno*. Poderíamos dizer, ainda, que a não adequação dos *novos sujeitos* inseridos na escolaridade média em cumprir o seu *papel social* de *aluno* é causa de sofrimento, dor e desmotivação do profissional docente.

O entendimento dos jovens como *infantilizados*, por parte dos docentes, entretanto, os impede de vê-los como *sujeitos*. E, nesse caso, de compreender a maneira pela qual esses atores, enquanto *sujeitos*, realizam as suas condutas no desenvolvimento da prática pedagógica. Por se tratar de jovens que estão cursando o último ano da escolaridade média, os efeitos dessa incompreensão parecem ainda mais alarmantes. É preciso levar em consideração que esses atores já possuem *muita escolarização*. Nesse sentido, diferentemente do alunado da educação infantil ou do ensino fundamental, esses *sujeitos* compreendem *a regra do jogo escolar*.

Uma vez *jogadores*, a conduta do papel social de *aluno* passa a ser então negociada. Nesse caso, os estudantes negociam conscientemente com os docentes, com a instituição, com os familiares, e outros, o desempenho desse papel. Essa dimensão *ativa* realizada pelo *sujeito* quase nunca é levada em consideração por esses agentes sociais. Assim sendo, parece que os agentes socializadores ambicionam que os indivíduos apenas cumpram o dever de *aluno* que lhes é *exigido*. Desconsiderando com isso que a definição desse papel é concebida, *a priori*, de maneira exterior aos *sujeitos*.

2.2 A conduta dos atores sociais na sociedade contemporânea

Geralmente, o indivíduo é reconhecido nas instituições somente através da função social que desempenha. O desempenho insatisfatório do papel social pelo indivíduo pode ocasionar dor, frustração e sofrimento. De fato, é possível observar, por exemplo, o sofrimento que é para mulheres trabalhadoras que, ao se tornarem mães, não podem ficar o tempo integral com os seus filhos. O sociólogo francês Émile Durkheim, por exemplo, defendia a *interiorização total* por parte dos indivíduos. Para ele, competia à escola, por meio da socialização escolar, a função *formativa* social. Uma vez formada na instituição escolar, as pessoas ocupariam então *distintos lugares* no organismo social. Nesse sentido, ao invés de a família assumir a função educativa de seus filhos, para Durkheim a responsabilidade educacional deveria ser atribuída à escola. Deveria à escola republicana zelar pela formação moral do indivíduo, pois, segundo o autor, somente a escola é capaz de promover a *integração* indivíduo e sociedade. Por outro lado, Dubet critica essa imagem clássica sociológica que entende o indivíduo como integrado no sistema social. Mas antes de esclarecermos como esse último autor compreende a conduta da ação social do indivíduo na sociedade contemporânea, acompanhemos um pouco mais de perto a perspectiva sociológica durkheimiana.

Durkheim acreditava que a socialização do indivíduo moderno resulta da *pluralidade* de seus sistemas de ação regidos por orientações das regras e normas da sociedade. Percebe-se, aqui, que a *pluralidade* da ação parte das normas e regras sociais e não o contrário. Nesse caso, ele supunha ser possível a integração social e total do indivíduo no sistema social. Para ele, existe somente uma interiorização por parte dos indivíduos das condições objetivas sociais. Nessa perspectiva, o indivíduo é compreendido, nas palavras de Garfinkel, como “[...] um idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em

conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura” (GARNFIKEL, 1967 *apud* COULON, 1995, p.19).

Durkheim acreditava que “[...] o indivíduo, ao rejeitar a sociedade, rejeita a si mesmo. A ação que ela exerce, notadamente através da educação, ao contrário de reprimi-lo, diminuí-lo, corrompê-lo, o engrandece e o torna realmente humano” (DURKHEIM, 2010 [1922], p.44-5). Na perspectiva durkheimiana, a educação pública, laica, moderna e republicana tem a responsabilidade de civilizar os indivíduos, tendo em vista principalmente a seguridade de valores políticos, culturais, históricos da sociedade. Caberia ao indivíduo, uma vez submetido a esse processo de formação moral, desempenhar *integralmente* o seu papel social (aluno, mestre, diretor). O resultado da ação do indivíduo reduziria à “[...] realização de normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e ao sistema” (DUBET, 1996, p. 12).

Desse modo, por *anomia social* se entende os indivíduos que, porventura, tivessem dificuldades de se integrar à sociedade. O modelo *funcionalista* de análise social foi difundido em diferentes instituições sociais. A esse respeito, vestígios dessa maneira de pensar fazem parte das práticas pedagógicas da instituição observada. Haja vista a compreensão que se tem dos jovens apenas na sua integralidade como *aluno*, desconsiderando com isso outras dimensões sociais que fazem parte da constituição do indivíduo social.

Partindo da crítica de interpretação mais *funcionalista* da sociologia clássica, Dubet (1995) propõe resgatar a *atividade do sujeito* na construção dos sentidos de suas ações. Para ele, a compreensão da ação por uma perspectiva *funcionalista* implica a aceitação de um vínculo entre ator e sistema, que não mais existe no mundo contemporâneo. O conhecimento sobre essa nova realidade precisa contar com outros conceitos que não visem expressar ou encontrar a unidade que deixou de ter centro. Ele defende com isso que, “a autonomia do sujeito resulta do *trabalho* sobre si. O ator constrói uma capacidade crítica, uma distância, uma emoção. É por essa razão que uma sociologia do sujeito apela por uma sociologia da *experiência social*⁴⁷” (DUBET, 1995, p.10).

Dubet (*opus. cit.*), porém, não se desvincula integralmente da sociologia clássica, mas sim busca apreender as formas de compreensão do ator e da ação social, bem como do sistema social, desenvolvidas pelo pensamento sociológico contemporâneo. Para ele, a sociologia contemporânea emerge ante a incapacidade das abordagens clássicas de

⁴⁷ Todos os textos de língua estrangeira utilizados na pesquisa foram por nós traduzidos.

oferecerem explicação para as questões das sociedades pós-industriais⁴⁸. Seu *corpus* conceitual busca apresentar visões parciais das relações entre o *ator* e o *sistema*. Para elaborar a sociologia do sujeito, Dubet (1995) percorre a história da disciplina no intuito de identificar limites, possibilidades e desafios teórico-metodológicos até então encontrados.

O autor empreende um esforço teórico e prático com vistas a situar a conduta do ator social distanciado da sociedade, pois, para ele,

[...] o que parece dominar hoje é a ideia de distância do ator em relação ao sistema, como manifestam as representações *pós-modernas* da vida social, e como sugerem as teorias que afirmam que os atores constroem a sociedade nas trocas quotidianas, nas práticas linguísticas, nos apelos à identidade contra um sistema identificado com a *racionalidade instrumental*, com a *produção da sociedade como mercado* pela agregação de interesses... O ator e o sistema separam-se. (DUBET, 1996, p.14, grifos do autor)

Nesse sentido, a *subjetividade do sujeito* aparece em sua proposta no sentido de problematizar os discursos contidos na *grand theory* a qual, por meio de metanarrativas sociológicas tinha como pretensão, no fundo, explicar a *totalidade* da relação entre o ator e o sistema social. Dubet (1996) segue os passos teóricos desenvolvidos por Alain Touraine, que compreende que a sociedade “[...] não é senão o conjunto de relações de interdependência [...] Temos consciência de já termos entrado num novo espaço pelas novas máquinas e talvez também pelos nossos costumes. Ainda não pelas nossas instituições. Apressemo-nos a entrar também pelas ideias e a desenhar um novo espaço de representação” (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2001, p. 307). Fica claro que Touraine entende a sociedade enquanto *produção*. Tratando-se de uma produção da “[...] ação, não como determinada por normas e formas de autoridade, mas em relação ao indivíduo, isto é, à produção do ator por ele mesmo” (*op. cit.*, p. 307).

A esse respeito, Dubet (1996) identifica que a sociedade emerge como categoria central de interpretação da realidade de maneira integrada e integradora, na tradição do pensamento clássico. Em suas palavras, “[...] a sociedade existe como um sistema integrado identificado à modernidade, a um Estado-Nação e a uma divisão do trabalho elaborada e racional. Ela também existe porque produz indivíduos que interiorizam seus valores e realizam suas diversas funções” (DUBET, 1996, p.21).

No entanto, o desafio de compreensão da sociedade atual é “[...] libertar a nossa análise da vida social das ideias mortas e das palavras cuja clareza é apenas aparente. A

⁴⁸ O modelo de sociedade pós-industrial abordado pelo autor segue a orientação construída por Touraine (1996, p.222) que a entende como sendo aquela em que “os investimentos atingem os bens simbólicos, modificam os valores, as necessidades, as representações, mais do que os bens materiais e serviços”.

sociologia, tal como a história, modifica-se com a própria realidade social e liberta-se pouco a pouco do recurso à natureza ou à essência das coisas” (TOURAINÉ, 1996, p. 222).

Essa crítica coincide com a necessidade de ampliar o quadro de referência de explicação sociológica da realidade social. Como vimos, o ator social foi desconsiderado na sociologia clássica. Para Touraine, é preciso que o ator social retorne as análises sociológicas. Ademais, percebe-se que uma outra crítica está contida no pensamento desse autor. Tal crítica diz respeito à necessidade de libertação da essência das coisas. Isso significa que durante muito tempo, o trabalho, a razão e a história se constituíram como as *principais* categorias de análises de explicação da realidade social.

Críticos da modernidade⁴⁹, no que concerne a seus aspectos universais como a *história*, a *razão* e o *trabalho*, Dubet e Touraine, sobretudo esse último, defendem que é necessário rejeitar o objetivismo que relacionava as condutas dos atores à sua posição no sistema social e, conseqüentemente, com a noção de *sentido da história*, movida pela razão e pelo interesse, sob a égide da ideia de progresso. As condutas dos atores devem ser compreendidas a partir do conhecimento das relações sociais, através das quais se produz a *historicidade*⁵⁰ (TOURAINÉ, 1996, p. 50).

Nesse sentido, a produção da subjetividade do sujeito ficava circunscrita a realizar-se apenas pelo *trabalho*, pela *razão* e pela *história*. O que se encontrava fora dessas categorias não fazia parte dessa produção. Touraine analisa que a cultura deixa de ser interpretada como *totalidade integradora*, sobretudo a partir da atuação de grupos

⁴⁹ O instigante texto de Berman situa que a palavra “moderno” foi utilizada no século V para designar aquilo que é recente, novo, novidade em contraposição do mundo cristão (BERMAN, 1986). No seu turno, Touraine (1994, p. 394) entende que a história da modernidade é a história da *dupla afirmação da razão e do Sujeito*. O conceito de modernidade é central na produção do pensamento intelectual europeu e norte americano. Não obstante, em se tratando de refletir acerca dos processos da racionalidade e do sujeito no contexto brasileiro, alguns cuidados merecem serem observados. De início a assertiva de que *nunca fomos modernos* parece ser adequada à análise da nossa realidade social. No trabalho *A moderna tradição brasileira*, escrita por Renato Ortiz, evidencia-se a convivência entre a tradição e a modernização em nosso contexto social (ORTIZ, 1988). A esse respeito, Bosi chega até mesmo ironizar quando indaga “quem já não ouviu dizer em tom de escárnio que as elites brasileiras se acreditam engolfadas no pós-moderno sem ter sequer atravessado a plena modernidade?” (BOSI, 1992, p.361). Do ponto de vista dos estudos pós-colonial, mais especificamente, Decolonial, considera que o paradigma da modernidade se inicia em 1492, ocasionado pelo intercâmbio de saberes, poderes e seres entre os *europeus e os povos da América do Sul*. Dussel (2005, p.29) defende que a “Modernidade nasce realmente em 1492: esta é nossa tese”. O autor critica a imposição da concepção da modernidade europeia e a “sua real superação é subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada” (*Idem*, p.30). Assim, a compreensão da modernidade no Brasil, segundo José de Souza Martins, não reside apenas na coleção de signos do moderno, por exemplo, o acesso à tecnologia, mas atravessa diferentes modos a vida de todos nós. A face da modernidade que aqui se apresenta assenta-se em uma profunda desigualdade econômica, política, educacional, cultural e de injustiça social. A modernidade que nos chega é “estrangeira” portadora de uma expressão universal, porém, incapaz de lidar com as situações contextuais históricas como a inserção social dos povos escravizados (MARTINS, 2008, p. 25).

⁵⁰ O termo *historicidade* é utilizado por Touraine (1996, p. 67) para designar a capacidade de uma sociedade produzir-se a si mesma.

culturalmente dominados, por meio de conflitos *latentes*. Para ele, emerge aí uma nova cena social. Interessante notar que, para Touraine, é possível coexistir vários *modelos societários*⁵¹ presentes em um mesmo contexto social. Nesse caso, a legitimação da representação social irá se dar por meio da disputa e da tensão conflitiva.

A esse respeito, no Brasil, por exemplo, é notória a atuação histórica de movimentos de docentes, mulheres, negros, indígenas e outros grupos culturalmente *ditos* dominados que emergem na cena social⁵². Na análise de Gonçalves (1996), esses movimentos reivindicam por novas representações sociais. Nesse caso, eles têm problematizado determinada concepção política, prática e teórica hegemônica da sociedade pós-industrial. Porém esse pesquisador nos faz um alerta. Para Gonçalves (1996), é preciso superar uma determinada visão *romanceada* acerca dos movimentos culturais⁵³, conforme é tratado, sobretudo, por diversos meios de comunicação e pelo Estado. Afinal, esses movimentos carregam em si também uma *diversidade conflitiva*.

Sendo assim, a emergência de novos atores e novas tensões suscita a produção de um novo movimento teórico com vistas a explicar as configurações da nova realidade social. Alicerçado nesse movimento, Dubet sustenta que, “[...] o ator constrói uma experiência que lhe pertence, a partir de lógicas da ação que lhe não pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta” (DUBET, 1996, 140). Nesse sentido, o interessante ensaio sobre o novo movimento teórico escrito pelo neofuncionalista Jeffrey Alexandre, situa os esforços da teoria sociológica em superar a *dualidade* contida na sociologia em suas tradições micro e macro. O que significa dizer que, numa interpretação macrosociológica (pesquisas de inspiração do paradigma estruturalista-funcionalista), analisava-se o sistema social sem levar em consideração a conduta do indivíduo da ação. Já na tradição interpretativa microsociológica (o interacionismo simbólico) a ênfase da análise recaía sobre a ação do indivíduo desconsiderando a influência do sistema social. O esforço do novo movimento teórico da sociologia é de superar essa *dualidade* histórica. Nas palavras do autor,

⁵¹ Touraine (1973, p. 203) sugere quatro modelos societário: agrário, mercantil, industrial e pós-industrial. É dentro desses sistemas de ação que os atores lutam pelo controle do modelo cultural dominante. Nos dois primeiros (agrário e mercantil) a capacidade de ação dos atores sociais é limitada. Nos dois últimos (industrial e pós-industrial) verifica-se a capacidade de intervenção social sobre si de maneira bastante ampliada.

⁵² A esse respeito, o trabalho realizado por Eder Sader (1988) traz o registro das novas reivindicações contidas nos movimentos sociais na década de 80.

⁵³ Temos assistido através dos noticiários os conflitos étnicos, identitários e culturais ocorridos ao redor do mundo.

Desta vez, porém, a teorização sobre a cultura não pode degenerar em camuflagem para o idealismo. Nem deve ser cercada por uma aura de objetividade que esvazia a criatividade e a rebelião contra as normas. Se esses erros forem evitados, o novo movimento em sociologia terá uma chance de desenvolver uma teoria verdadeiramente multidimensional (ALEXANDRE, 1987, p. 25).

De certo modo, superar essa *dualidade interpretativa* constitui ainda hoje um desafio para as pesquisas na educação. É por esse motivo que a noção de *experiência social* elaborada por Dubet se apresentou como pujante. Entendemos que apenas compreender as condutas de ação dos jovens restritas ao desempenho do papel social de *aluno* é insuficiente. Não obstante, sabemos que a socialização escolar exerce também um efeito sobre o desempenho dessas condutas. É nessa trama conflitiva entre a vontade de se tornar ator social e a tensão de lidar com os processos de interiorização das regras e normas escolares que nos parece fundamental não perder de vista a relação sujeito/sistema. Assim, a noção de *experiência social* é compreendida por Dubet como, “[...] as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1996, p. 15).

Dubet (*opus cit.*, p. 15) esclarece, ainda, que a noção de experiência se evidencia a partir de três características fundamentais: (1) heterogeneidade de princípios culturais e sociais que organizam as condutas visto que estas não são estáveis, os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam para definir os elementos estáveis da ação, assim a construção da identidade social é interpretada como um *trabalho* do ator; (2) a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, uma vez que os atores conservam uma reserva e certo distanciamento crítico acerca da coerência interna de desempenhar apenas o papel social; desse modo, a distância crítica e a flexibilidade dos atores participam plenamente na sua experiência social em termos de *autenticidade*⁵⁴, e (3) a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica, contra a modernidade da sociologia clássica descrita como desenvolvimento da homogeneidade funcional, crítica essa já iniciada por Simmel e Weber (*Idem*, p.18), e que percebe-se hoje, tendo em vista a diversificação das lógicas de ação como as próprias formas da experiência moderna central da ação individual e coletiva da análise social.

⁵⁴ Dubet utiliza o termo *autenticidade* inspirado nas reflexões do filósofo Charles Taylor que o define: “o novo ideal de *autenticidade* também era, à semelhança da noção de dignidade (...) Por definição, este [conceito] não pode ser fruto da influência social. Deve, isso sim, gerar-se no interior do ser” (TAYLOR, 1994, p. 52). A intensificação do processo de *interação e individualidade* conduz ao desenvolvimento da consciência *interna* dos indivíduos expressos através do sentimento de *autenticidade*.

A *intimidade* e os *interesses cognitivos e sociais* se encontram subjacentes à *experiência* e à *subjetividade* que se realizam no *trabalho* social do ator, tendo em vista, o seu *desejo* de ser *sujeito*. Assim, após situar os aspectos interpretativos fundamentais das condutas sociais do ator que foram observados, é preciso esclarecer como Dubet compreende a maneira com que cada ator social constrói a sua experiência social.

2.3 A construção da experiência pelo ator social

Dubet entende que é pela *experiência social* que o ator se constitui como *sujeito*. A noção de ator é empregada pelo autor da mesma maneira com que foi desenvolvida na teoria goffmaniana. Para Goffman, os indivíduos representam determinados papéis sociais produzidos e reproduzidos socialmente em situações de interação social. O ator ganha significado aqui de *prósopon* (personagem), de *persona* (máscara), de representação teatral. É nesse jogo representacional da vida cotidiana que os atores irão estabelecer relações no contexto social, quase sempre mediadas pela aprovação ou reprovação de *outrem*, pois “para empregar seu repertório de práticas de salvar a *face*, a pessoa deve, antes de tudo, tornar-se consciente das interpretações que os outros possam ter superposto a seus atos e das interpretações que ela porventura superpôs aos atos alheios” (GOFFMAN, 1980 [1955], p.83).

Além disso, a construção da noção de ator utilizada por Dubet sofre influência do pensamento do sociólogo Georg Simmel. Simmel foi um contundente crítico da metafísica, da filosofia liberal e da sociologia de sua época, no que diz respeito aos seus pressupostos analíticos nos quais a capacidade da ação humana se limitava ao moralismo, ao individualismo e à integração total do indivíduo ao sistema. Para ele, é preciso acreditar sempre na capacidade imaginativa de produção humana, pois “[...] a esperança é que o imprevisível trabalho da humanidade produza sempre mais, e sempre mais variadas formas de afirmação da personalidade e do valor da existência, (...) suas contradições e lutas não sejam vistas apenas como obstáculo, mas sim como potenciais para o desenvolvimento de novas forças e criações” (SIMMEL, 2005, p. 115). Dubet apropria-se do pensamento simmeliano e concebe que a autonomia do sujeito⁵⁵ resulta do *trabalho sobre si*. Dessa forma, o ator constrói uma capacidade crítica, uma distância, uma emoção. Segundo ele, é por essa razão que a sociologia do sujeito apela por uma sociologia da experiência. Nesse caso, Dubet considera que, “[...] a transformação do indivíduo em sujeito resulta da

⁵⁵ É importante lembrar que o autor elabora a noção de *sujeito* como a capacidade de *distância* que o ator possui, com a autonomia e liberdade de criticar a sua experiência social.

combinação necessária de duas afirmações: o indivíduo contra a comunidade [penso que toda forma de integração] e a sua convicção contra o mercado” (DUBET, 1995, p.32-34). Assim, o trabalho de subjetivação se realiza com “a combinação sobre a necessidade de individualização com o uso da razão e com a mobilização do pertencimento individual e coletivo” (DUBET, *opus cit.*).

O conceito de *trabalho sobre si*, enquanto uma atitude tomada pelo sujeito, pertence ao pensamento tourainiano. No entendimento de Touraine, a compreensão do *sujeito* emerge como novo paradigma do mundo contemporâneo. Ele entende a noção de *sujeito* como o “desejo do indivíduo de ser ator” (TOURAINÉ, 1995, p. 27). Ao identificar a pluralidade organizativa da vida nos atuais contextos sociais, Touraine reforça a necessidade de reconhecer a condição pessoal do *sujeito*. Ele distingue as noções de *ator*, *indivíduo* e *sujeito*. O ator, para ele, “é cada vez menos social, é cada vez mais dirigido por um ideal de si próprio, não existindo senão em situações sociais” (TOURAINÉ, 2001, p. 11).

Já a noção de indivíduo foi construída tendo como base comum a *universalidade*. A formulação das leis, dos direitos sociais, políticos e econômicos, do contrato social, etc. se aplica a essa noção universal de indivíduo. Cada instituição social se apropria de certa *projeção personalizada individual*⁵⁶ no intuito de atender demandas da vida social que se encontram cada vez mais *singularizadas*. A maneira pela qual o indivíduo moderno tem sido construído é analisada por Touraine do seguinte modo:

O indivíduo não passa então de uma tela pela qual se projetam desejos, necessidades, mundos imaginários fabricados pelas novas indústrias da comunicação. Esta imagem de indivíduo que já não é mais definido por grupos de pertença, que é cada vez mais enfraquecida e que não encontra garantia de sua identidade em si mesmo, pois já não é mais um princípio de unidade e é obscuramente dirigido por aquilo que escapa sua consciência, serviu muitas vezes para definir a modernidade. (TOURAINÉ, 2006, p. 119)

⁵⁶ Lipovétsky interpreta o momento atual da vida social como se tratando da *sociedade hipermoderna*. Esse modelo social se estrutura por meio da multiplicidade de escolhas da vida individual. Nesse caso, a produção da singularidade do indivíduo irá se dar através do consumo. O desejo pelo consumo passa a ser estimulado em todas as dimensões da vida social “vivemos em uma sociedade da superabundância de ofertas e da desestabilização das culturas de classe. São essas condições que criam as condições propícias para uma individualização extrema das preferências de cada um” (Lipovétsky, 2006, p. 34). O autor observa que o indivíduo contemporâneo se constrói de maneira paradoxal e o desejo é visto por ele, ao contrário de Freud, não como recalque, mas sim como liberação do indivíduo para o prazer. Isso irá ocasionar o que ele nomeia como *felicidade paradoxal*. A felicidade paradoxal passa a ser entendida, por ele, como a maneira que o indivíduo terá de se construir por si só e superar o vazio existencial humano. O hiperconsumo aparece como “solução” de preenchimento desse vazio buscando ocupá-lo com a ideia de bem estar “o consumo ordena-se cada dia um pouco mais em função de fins, de gostos e de critérios individuais” (Lipovétsky, 2007, p. 41). No caso do Brasil, temos visto a proliferação de revistas e de programas televisivos propagando a boa forma e saúde, em sua versão, consumista. O que dizer, aliás, do aumento de vendas de livros de autoajuda. Sem desconsiderar é claro, a explosão do fenômeno de templos religiosos os quais são influenciados pelo *Evangelho da prosperidade* constituindo assim o mercado de trocas simbólicas.

Se a noção de indivíduo se estabelece historicamente no plano do direito, Touraine entende que o seu *duplo*, isto é, o *sujeito* é da ordem da experiência concreta. Basta notar a maneira pela qual os atores individuais e coletivos reivindicam sobre a necessidade do reconhecimento de direitos *singulares, específicos, distintos*. Essa situação tem sido vivenciada nos últimos anos, no contexto social brasileiro, por exemplo, por meio da reivindicação de políticas de ações afirmativas. O reconhecimento, a promoção da igualdade e o combate ao racismo emergem como categorias centrais na afirmação da identidade negra. Touraine reflete ainda que o “*sujeito* não é ator privado de todo princípio exterior ‘objetivo’ de orientação de suas condutas; ele é, ao contrário, aquele que se transformou a si mesmo em princípio de orientação de suas condutas” (TOURAINÉ, 2006, p. 126-7, grifos do autor). Dubet incorpora essa reflexão e pondera que “o objeto de uma sociologia da experiência social é a *subjetividade* dos atores” (DUBET, 1996, p.100, grifos do autor).

A *subjetividade*⁵⁷ é central para Dubet, pois é através dela que os atores constroem a sua experiência social. Nesse sentido, a sociologia fenomenológica de Alfred Schutz aparece como fulcral para compreender a maneira pela qual o *mundo da vida social* e a *intersubjetividade* se apresentam como organizadores⁵⁸ da experiência dos atores sociais na vida cotidiana. Para Schutz (1979), as relações entre os atores individuais se dão inseridas no mundo da vida, como assim ele o define,

O mundo da vida cotidiana significará o mundo intersubjetivo que existia muito antes de nosso nascimento, vivenciado e organizado por outros, nossos predecessores, como um mundo organizado. Ele agora se dá à nossa experiência e interpretação. Toda interpretação desse mundo se baseia num estoque de experiências anteriores dele (...) O mundo da vida cotidiana é a cena e também o objeto de nossas ações e interações (...) Mundo, neste sentido, é algo que temos de modificar, através de nossas ações, ou que modifica nossas ações (SHUTZ, 1979, 72-73).

Quanto à intersubjetividade, Shutz (*opus cit.*) a compreende da seguinte maneira:

O mundo da minha vida diária não é de forma alguma meu mundo privado, mas é, desde o início, um mundo intersubjetivo compartilhado com meus semelhantes, vivenciado e interpretado por outros; em suma, é um mundo comum a todos nós. O

⁵⁷ A relação sujeito e subjetividade, de igual modo, tem sido alvo de reflexões no âmbito da teoria do conhecimento da psicologia social, conforme analisa o psicólogo social Fernando Rey (2003, p.274) “o marco teórico e epistemológico [a teoria da subjetividade] se orienta ao conhecimento dos processos de produção de sentido e de suas diferentes maneiras de organização, por meio da forma diferenciada e processual que os caracteriza, tanto no nível individual como nas diferentes culturas e espaços da vida social do sujeito”.

⁵⁸ A leitura do texto da pesquisadora Anne Marie Wautier (2003) foi esclarecedor para identificar essa contribuição.

alter ego é a experiência de pensamento subjetiva que pode ser vivenciada em seu presente vivido. (...) o alter ego significa que o outro é como eu, capaz de agir e de pensar (SHUTZ, 1979, 159-162).

Seguindo a orientação fenomenológica proposta por Shutz, Dubet concebe uma sociologia *cognitiva* do ator social. Para ele, o ator interpreta o mundo e a sua própria história por meio das categorias sociais que lhes antecedem, as dos papéis sociais e das instituições definidas como maneiras de organizar as representações sociais presentes no *mundo da vida* cotidiana. O autor defende que a integração do ator ao sistema não se realiza pela interiorização das normas e valores, mas sim pelo conhecimento comum e compartilhado entre o ator e o sistema. É preciso estar atento a essa relação ator /sistema, afirma Dubet, pois por meio dessa relação é possível perceber a “construção cognitiva da sociedade na própria atividade dos atores” (DUBET, 1996, p.82).

Sem a pretensão de propor uma teoria geral das regras que organizam a *atividade* do ator, Dubet entende que o *sujeito* não é nem o *eu* (consciente total) e, muito menos, o *sobre eu* (sobre determinação social). Ele se constitui na *distância* entre o *eu* da socialização e do *eu* dos interesses pessoais. Entende-se por *sujeito* então o produto individual da subjetivação “a razão, o trabalho, a *autenticidade* que não é o narcisismo” (DUBET, 1995, p. 117-118, grifos do autor).

Para dar sustentação à sua argumentação acerca da *distância* que o ator realiza na sua *atividade* de constituição como *sujeito*, Dubet recorre à teoria social de George Mead no que concerne ao processo de formação do indivíduo. Na teorização proposta por Mead, o *self* emerge como conceito central, termo que ele define como,

[...] aquilo que pode ser um objeto para si mesmo, [pois] é essencialmente uma estrutura social, e ele nasce na experiência social. Após o *self* ter nascido, em um certo sentido provê para si suas experiências sociais, e nós podemos conceber absolutamente um *self* solitário. Mas é impossível conceber que um *self* surja fora da experiência social (MEAD, 1934[1967], p.140).

O *self* do indivíduo é produto da interação social. Porém, a interação dos indivíduos não se dá de maneira enclausurada numa *ilha* em si mesma; logo a produção de *selves* se relaciona com valores, normas, processos de socialização, etc. dispersos nos contextos socioculturais.

Por se tratar de uma construção compartilhada, a constituição do *self* pressupõe certa autonomia do indivíduo ante a imposição e o controle por parte do sistema social⁵⁹.

⁵⁹ A esse respeito, o filósofo Charles Larmore desenvolve uma reflexão instigante acerca da constituição das práticas do eu no mundo contemporâneo. Recorrendo aos estudos clássicos da filosofia hermenêutica e

Nesse sentido, a autonomia é entendida por Mead como sendo a capacidade que o indivíduo possui de *distanciar-se* de maneira crítica dos processos de interiorização social (MEAD, *apud* SANT'ANA, 2004, p. 21).

Mead, citado por Sant'Ana (2004), entende ainda o *self* como uma organização das experiências significativas, nascida no interior do processo reflexivo, a orientar a conduta do sujeito na vida social. Significa dizer que o indivíduo só possui um *self* em relação aos *selves* dos outros membros do seu grupo social, constituindo dessa forma um processo de internalização e externalização das experiências vividas com esses outros (*Idem*, p.27).

Mead adota a noção de *self* para se referir ao processo dialético entre o social e o não social na constituição do indivíduo. Ele apela para a ideia da existência de dois elementos na composição do *self*: o “eu” e o “mim”. O “eu” é concebido como a fase do *self* que se exterioriza, em resposta às atitudes dos outros, enquanto o “mim” é a fase do *self* que internaliza aquelas atitudes, e ambos dinamizam uma totalidade organizada. (...) A capacidade de internalização do social, própria ao “mim”, faz dele o depositário das normas sociais da comunidade, tratando-se, portanto, de uma condensação do *self* de convenções sociais que fixam determinados limites à ação do indivíduo. (...) a descoberta do “eu” uma dimensão inconsciente, imediatista e aberta ao novo, enquanto componente do *self*, permite pensar, na perspectiva de Mead, novos caminhos para o reconhecimento da formação do indivíduo (...) a ação do “eu”, não totalmente consciente, não pode ser calculada *a priori*, permitindo a criação do novo na medida em que o *self* não tem como antecipar totalmente a resposta final, no interior de um conjunto de ator a compor um processo social qualquer, produzindo o “eu” resoluções inéditas de questões trazidas pela situação de interação (*Idem*, p. 28, grifos do autor).

Dubet incorpora as contribuições do *corpus* teórico de Mead, principalmente no que diz respeito à capacidade do indivíduo de realizar um distanciamento crítico e subjetivo, e defende que é por meio da experiência social que o ator se constitui enquanto *sujeito*. A análise da *subjetividade* do *sujeito*, neste caso, se consagra no momento em que o ator se distancia da própria *ação*, o que configura uma atitude reflexiva do *sujeito*, vivida como uma tensão com o mundo, como um conflito. Para o autor, “[...] a atividade crítica, quer seja cognitiva quer seja normativa, supõe a existência de uma lógica cultural (...) define-se em primeiro lugar na sua tensão com a racionalidade instrumental (...). É provavelmente por esta razão que o sujeito não tem verdadeiramente *realidade encarnada*” (DUBET, 1996, 130).

existencial, Larmore pondera que “a relação conosco mesmos que faz de cada um de nós o “eu” que é e que nenhum outro pode, por consequência, assumir em nosso lugar, na verdade, a relação que consiste em engajar-nos, em posicionar-nos” (LARMORE, 2008, p. 12). A interatividade é característica da constituição dos seres humanos. De tal forma, que os valores, as regras e as normas produzidas e reproduzidas em diferentes instâncias e instituições do contexto social não são, *a priori*, incorporados pelos indivíduos de maneira passiva como os clássicos da sociologia intentaram acreditar, mas se instituem como elementos reflexivos em que cada indivíduo no íntimo consigo mesmo estabelece uma “relação *cognitiva* consigo essencialmente *prática* ou, mais precisamente, *normativa*, na medida em que nos engajar significa obrigar-nos a respeitar aquilo que o engajamento nos dá razão de fazer” (LARMORE, 2008, p. 13).

A experiência social se dá por meio da combinação de lógicas de ação (integração, estratégia e subjetivação), a partir do *trabalho sobre si* realizado pelo indivíduo inserida em uma *atividade social* específica de pesquisa cuja intenção é a de analisar por meio da *subjetividade* a maneira pela qual o ator se constitui enquanto *sujeito*.

Analisemos, então agora, como tais lógicas são concebidas por Dubet, entendendo-as como uma elaboração de um *tipo ideal*, que estão presentes na *atividade* da experiência social do ator.

2.4 As lógicas da ação social

Dubet entende que as lógicas de ação são próprias da *atividade* da experiência social do ator. Nesse sentido, para compreender a experiência é preciso: a) admitir que o ator não está totalmente socializado; b) partir da subjetividade; c) considerar que a experiência social é construída; d) considerar que a experiência social é crítica. A subjetividade dos atores é o objeto da sociologia da experiência, uma vez que a consciência que eles têm do mundo e deles próprios é a matéria essencial de estudo da sociologia da ação. As condutas sociais são interpretadas pelos atores que as explicam e justificam, logo, a apreensão da subjetividade somente pode ser feita pelo discurso.

A capacidade dos atores sociais de pensar sobre as circunstâncias em que vivem é tratada por Anthony Giddens como *reflexibilidade social*. Para ele, com o advento da modernidade, a reflexividade do ator social é introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente refratados entre si (GIDDENS, 1991, p.45). Significa dizer que o ator social é capaz de dar sentido e significado à ação social. Para Dubet, esse *trabalho reflexivo* intensifica-se quando os indivíduos se encontram em situações imprevisíveis e não codificadas; deste modo, o autor afirma que “[...] uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (DUBET, 1996, p. 107).

Dubet define como objeto sociológico a experiência. Para ele, é na experiência que cada ator, individual ou coletivo, articula uma diversidade de lógicas. A experiência é exatamente a combinação dessas lógicas de ação. Cada lógica de ação remete a diversas outras lógicas do sistema social. Este, por sua vez, é a “co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos. As combinações de lógicas de ação que organizam a experiência não têm *centro*” (DUBET, 1996, p.94). A experiência é uma maneira de construir o real a

partir de categorias do entendimento da razão. Dubet entende a “experiência é uma atividade que estrutura o caráter fluido da vida” (p.95).

A sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade (*Idem*, p. 107).

As lógicas da ação propostas por Dubet - integração, estratégia e subjetivação - evidenciam o seu esforço em compor uma noção que incorporasse as relações do ator com o sistema, de modo a conceber a ação como composta por racionalidades diferentes que são articuladas pelo *trabalho* do ator social.

A lógica de integração é a lógica da sociologia clássica, e corresponde aos mecanismos de integração presentes em qualquer sociedade. É constituída por uma identidade integradora que é definida como “a vertente subjetiva da integração do sistema” (p. 115). A oposição entre “ele/nós” é característica da identidade integradora, uma vez que a relação social ocasiona situações opostas *in-group*, que não existe senão na afirmação constante da sua diferença e da sua distância para com o *out-group*. Dubet entende que o outro é definido por sua diferença e sua estranheza. Nesse sentido, o autor afirma que,

Não é necessário que as relações entre Eles e Nós sejam explicitamente hostis para se inscreverem numa lógica de integração, basta que elas funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora. Com muita frequência, no entanto, o conflito reforça o sentimento de pertença dos indivíduos e, por conseguinte, a sua integração, a sua identidade (*Idem*, p. 117).

Ainda nessa perspectiva, o conceito de *cultura* é definido por Dubet em termos de valores. Os indivíduos possuem uma representação da sociedade em que os valores comuns fazem parte de suas próprias identidades, ou seja, “na lógica da integração, o ator interpreta a cultura como um conjunto de valores que garantem ao mesmo tempo a ordem e a sua identidade” (*Idem*, p. 119).

As condutas de crise, ou seja, uma face “patológica” das condutas sociais se fazem presentes em cada lógica da ação. No caso da lógica da integração, Dubet argumenta que “as condutas sociais ‘patológicas’ são interpretadas como resultantes de uma falta de socialização que, por sua vez, remete para uma falta de integração do sistema” (*Idem*, p. 119, grifos do autor). Os estudos que versam sobre a “delinquência” juvenil e que são fundamentados de acordo como essa análise avaliam que o desvio de condutas sociais juvenis resulta de uma crise da socialização.

Na lógica de integração, o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade. A sua identidade é definida como interiorização dos modelos de papéis e regras (socialização e controle social).

A lógica estratégica corresponde à ação instrumental e racional pelas relações no movimento, em que o ator é definido por seus interesses no mercado. Dubet a define como a lógica da racionalidade instrumental, a partir de uma representação da sociedade como um campo concorrencial, em que a ação do ator social visa “conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação”. O autor adverte, porém, que não se trata de considerar o ator em si como um “átomo utilitarista”, mas entender que ele se coloca “nessa posição ao interpretar a situação a partir desta perspectiva, ao estar em condições de a explicar deste ponto de vista” (DUBET, 1996, p. 123). Na lógica da estratégia, a noção de identidade do ator é um recurso, um meio, no mercado concorrencial, mercado este entendido não só do ponto de vista econômico, mas em todas as atividades sociais.

Para Dubet, é a noção de status que se encontra vinculada à identidade do ator social, e não mais o papel. Desse modo, o autor compreende que a ação estratégica exige do ator outro tipo de causalidade (contrapondo-a à causalidade da lógica da integração), pois ele está inserido no sistema de interdependência construído como o efeito do conjunto de ações individuais agregadas. A metáfora do jogo para ele é central, uma vez que implica uma determinação partilhada dos jogadores por uma situação do jogo que se impõe a eles e ao outro.

[...] a especificidade da lógica estratégica jamais se descobre tanto como na tensão que a opõe à da integração, ao passo que nós vivemos no entanto nos dois mundos, alternando o Dom e o mercado, a camaradagem e o egoísmo, redefinindo assim, cada vez, a natureza das nossas relações com os outros (DUBET, 1996, p.127).

É em termos de concorrência, de rivalidade dos interesses individuais e coletivos que as relações sociais são definidas, pois para Dubet, é o poder que está em jogo na ação da lógica da estratégia. O ator, subjetivamente, define os seus objetivos que tem em vista, seleciona o que para ele é útil e que o põe em concorrência com outros desenvolvendo estratégias de modo a exercer influência sobre os outros, ou seja, exercer o poder.

Assim, para Dubet, a identidade do sujeito define-se como “um empenhamento em modelos culturais que constroem a representação do sujeito” (DUBET, 1996, p. 131). O sujeito constrói a sua identidade, nessa perspectiva, a partir de tensão entre a ação

integradora e a ação estratégia. A subjetividade emerge como o trabalho de *distanciamento de si* e dos constrangimentos do sistema, e é experimentada de forma negativa:

A parte subjetiva da identidade percebe-se tanto no desprendimento como no empenhamento, porque a identificação com a definição cultural de um sujeito impede a adesão total ao Ego, ao Nós e aos interesses (DUBET, 1996, p. 131).

A lógica da subjetivação é aquela em que o sujeito se manifesta apenas de maneira *indireta* através da atividade crítica, “aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos seus papéis nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (DUBET, 1996, p. 130). Trata-se de uma renovação de definição cultural do sujeito. Ela se manifesta, notadamente, segundo Dubet, nas atividades críticas na construção de uma distância do ser e do mundo, como um conflito. O ator, nessa lógica da ação, é um sujeito crítico frente a um sistema de produção/dominação, alienação.

A subjetividade dos atores não deve ser identificada como a imagem demasiado frouxa e demasiado vaga do *vivido*, a que evoca ao mesmo tempo o tema da consciência como reflexo e o fluxo ininterrupto de sentimentos que se presume exprimem uma personalidade *autêntica* refreada pela sociedade. Pelo contrário, há que levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma *verdadeira liberdade*, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um *drama*; evidentemente, o sociólogo lerá nesta *experiência coisas em jogo* e problemas sociais. Ao contrário da imagem heroica de um sentido de liberdade conquistadora, os atores sentem antes esta liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação quanto às consequências das opções. Eles exprimem-na assim *negativamente*, denunciando os constrangimentos e os obstáculos levantados aos seus projetos. De modo geral, os atores vivem mais naturalmente a sua atividade na dor que na felicidade, e o desejo de ser autor da sua própria vida é mais um projeto ético que uma realização. (...) Numa perspectiva sociológica, a subjetividade é entendida como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao *logos*. (DUBET, 1996, p. 101, grifos do autor)

Para definir melhor a lógica da ação/subjetivação, Dubet se apropria do conceito de *historicidade* de Alain Touraine. Historicidade, para Touraine, mais do que o caráter histórico dos fatos sociais é utilizado por ele para designar a capacidade de uma sociedade *produzir-se a si mesma*:

a historicidade não é um conjunto de valores solidamente estabelecidos no centro da sociedade. Representa um conjunto de instrumentos, de orientações culturais através dos quais as práticas sociais são construídas – logo, poder-se-ia dizer, um conjunto de investimentos (TOURAINÉ, 1996, p. 68).

Dubet argumenta que a subjetivação é *historicidade*, pois não é puramente cultural, mas procede do reencontro de uma definição do sujeito e de um sistema de relações

sociais. O conflito social não é a defesa da identidade, mas a capacidade do ator social de lutar contra a alienação, a impotência, e o sentimento de ser apenas espectador da sua própria vida. É a partir de uma lógica cultural que se torna possível ao ator realizar a crítica social como fundamento da ação.

A lógica da subjetivação proposta por Dubet é caracterizada, portanto, pela tensão de uma definição cultural do sujeito e de um sistema de relações sociais; assim, a subjetivação envolve um processo de determinação social. Ela é socialmente definida pelo laço *dialético* que se tece entre a cultura e da relação de dominação, por um tipo de *historicidade* que não cabe mais aos indivíduos, que não lhes pertence à dominação ou a integração social (DUBET, 1995, p. 116).

Nesse sentido, percebe-se que a sociologia compreensiva elaborada por Weber influenciou diretamente aquela desenvolvida por Dubet, “porque ele [Weber] propõe uma tipologia da ação múltipla. Segundo ele [Weber], não existe *um* sistema e *uma* lógica da ação, mas uma pluralidade não hierárquica” (DUBET, 1996, p.108, grifos do autor). O modelo da experiência elaborado por Dubet, neste caso, difere daquele criado por Alain Touraine, pois o primeiro acredita que não existe nem uma hierarquia e nem um centro entre as lógicas de ação. Contudo, ambos consideram que o *trabalho* do ator social se concretiza com vista à *capacidade crítica* e à *distância em relação a si* por meio da *historicidade* e da experiência social. Dubet entende que cada experiência social resulta da articulação das três lógicas da ação (a integração, a estratégia e a subjetivação) e, necessariamente, cada ator, individual ou coletivamente, adota esses três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros.

Compreender as experiências sociais significa, portanto, interpretar as combinações subjetivas realizadas pelo ator social através da articulação das lógicas da ação de elementos objetivos dispersos nas mais diversas formas de linguagens, imagens, símbolos, etc. presentes no *mundo* social. Múltiplas são as *ações* dos atores; assim sendo, é preciso perceber a maneira pela qual as lógicas de ação se *vinculam* com o *sistema*. Nesse sentido, Dubet entende que “cada uma das lógicas de ação inscreve-se num tipo de *causalidade*” (DUBET, 1996, p.140).

A lógica de integração assenta essencialmente nos processos de *socialização* que remetem para formas de explicação *causal* ou *estrutural*. A ação estratégia está ligada ao sistema pelos *constrangimentos de situação* e o modo de explicação assenta no modelo do *sistema de interdependência*. Quanto à subjetividade, ela está socialmente definida pela *tensão entre uma representação do sujeito e relações sociais*: neste caso, a sua articulação com o sistema é de tipo *dialético* (DUBET, 1996, p. 141, grifos do autor).

A ligação entre a *causalidade* e a *ação* é representada por Dubet, por meio do *círculo* do sistema (conferir o esquema abaixo) cuja *ação* está escrito em itálico e o da *ligação causal* está marcado entre aspas. O *círculo* permite vislumbrar a maneira pela qual há o intercâmbio, segundo o autor, que se estabelece entre cada uma das lógicas de *ação* e o *sistema social*.



FIGURA 2 - Esquema: Círculo do sistema
Fonte: Extraído de Dubet, 1996, p.141.

Na sociologia do sujeito é preciso estar atentos à *tensão* entre a cultura escolar e as relações estudantis, “porque [essa sociologia] se coloca na *tensão* entre a cultura e as relações sociais definidas como relações de dominação” (DUBET, 1996, p.154). Significa entender, com isso, que o *trabalho sobre si* realizado pelos jovens negros e brancos se concretiza por meio da capacidade crítica da *atividade* de atores sociais os quais pretendem se afirmar enquanto *sujeitos*.

Passamos a apresentar agora a maneira pela qual a *experiência social* é discutida especificamente no contexto escolar nos estudos desenvolvidos por Dubet e Martuccelli. A discussão sobre a *experiência social* no ambiente escolar é abordada por Dubet e Martuccelli na obra *Na escola: sociologia da experiência escolar* (ano). Já o tema da *socialização escolar* é refletido pelos autores no texto intitulado *Teorias da socialização e definição sociológicas da escola*.

2.5 Sociologia da Experiência Escolar

Partindo da indagação: “o que produz a escola?”, Dubet e Martuccelli realizam uma pesquisa de campo com estudantes, professores, especialistas e familiares de alunos em escolas francesas dos seguintes níveis, a saber: elementar (equivalente às primeiras séries do ensino fundamental), do colégio (séries finais do ensino fundamental) e do liceu (ensino médio), com vista a compreender que “tipo de ator social e sujeito se formam no percurso escolar” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 11). Embasados na teorização da *experiência social* concebida pelo próprio Dubet, esses pesquisadores investigam a maneira pela qual os estudantes vivem e constroem sua própria experiência escolar.

De partida, Dubet e Martuccelli problematizam se a escola é uma instituição. Para eles, o conceito de *instituição* é caro à teoria sociológica, pois, do ponto de vista da sociologia clássica, “[...] a escola era concebida como uma instituição que transformava os valores em normas e as normas em personalidades” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 12). Neste caso, os autores perceberam que, com a massificação do sistema escolar francês, novos dilemas têm sido ocasionados, por exemplo: a indisciplina, a perda de autoridade docente, a desmotivação estudantil, entre outros. A representação da escola Republicana, que *produzia* franceses e cidadãos, segundo os autores, já não existe mais e o sentido da escolarização concretizada na escola atual não se dá de maneira consensual e, muito menos, harmoniosa. A escola é considerada como um *mercado* e, conforme a opinião dos autores,

[...] se parece menos a uma instituição que a um “mercado” no qual os diversos atores estão em competição, investem no trabalho, põem em andamento estratégias para apropriar-se das qualificações escolares mais ou menos raras. (...) não enviamos tanto nossos filhos para a escola para ali serem educados, mas sim para que eles adquiram as certificações úteis para a sua carreira. A influência da escola sobre a sociedade é atualmente tão grande que os objetivos educativos passam em segundo plano; a competência da escola pública e a escola privada e os diversos estabelecimentos e as múltiplas filiais põem mais em *jogo esperanças de êxito escolar e social que filosofias educativas* (*opus cit.*, 1998, p.13, grifos dos autores).

Assim, eles argumentam que, para o sistema escolar ser considerado uma instituição, cabe à escola cumprir três *funções* básicas, a saber: *educação, seleção e socialização*. Funções essas identificadas por Dubet que não se dá como um “*bloco de funções integradas*”, mas como uma construção relativamente *instável*, como um *arranjo*” (DUBET, 1996, p. 171). As lógicas de ação da *experiência social* correspondem a cada uma dessas *funções*: a lógica da integração (socialização), a lógica da estratégia (seleção), e a lógica da subjetivação (educação no sentido lato).

A ideia de *mercado escolar* elaborada acima por Dubet e Martuccelli (1998) não nos é de todo estranha. A face mercadológica no contexto escolar brasileiro já é antiga. Afinal, o que dizer sobre a histórica parceria público/privado realizada no ensino médio? Sob um *novo* ponto de vista, o que dizer ainda sobre o *mercado* das instituições públicas de ensino? Haja vista que o imaginário social das famílias tem cada vez mais sido movimentado em tempos de ranking sobre as melhores e piores escolas públicas.

Mas o que isso tem a ver com os *efeitos* da produção de novas desigualdades escolares? A esse respeito, estudos recentes (ALVES; BATISTA; RIBEIRO; ERNICA, 2015; OSTA; KOSLINSKI, 2011; RESENDE; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2011) apontam que, cada vez mais, as famílias tanto de camada média quanto as populares utilizam diferentes critérios para escolher uma instituição pública de ensino. Com isso, é possível inferir que a observância dos resultados do ranking escolar por parte das famílias passa ser notória. O ranking, nesse sentido, é reapropriado por elas. Ele passa a ser utilizado enquanto um *indicador* dos critérios de seleção escolar. É por meio dele que as famílias decidem em qual escola deverão matricular os seus filhos. Neste caso, se não houver um posicionamento crítico, político e reflexivo por parte da instituição escolar, é possível presumir que estamos diante de *novas* configurações das desigualdades sociorracial e escolar.

Em se tratando de entender as *funções* do sistema escolar no contexto social brasileiro, algumas ressalvas merecem ser realizadas. A primeira delas é que, historicamente, a maior parte da população brasileira não teve (ainda não tem) acesso à escolarização pública, gratuita e de qualidade. O acesso à educação média em nosso país, do ponto de vista histórico, se restringiu a atender jovens oriundos da camada socioeconomicamente privilegiada. E mais, esse nível de ensino, desde o seu nascedouro, tem sido o que permite o ingresso em cursos superiores. Assim sendo, a origem da estrutura educacional média destinava à formação das *elites*. Essa estrutura permaneceria em vigor no sistema educação brasileira até meados do século XX.

A esse respeito, Geraldo Bastos Silva (1969) entende que o ensino médio e superior, durante todo esse período histórico, contou com ações centralizadoras realizadas pelo Estado-Nação. O caráter centralizador do Estado nesses níveis de ensino contribui para reforçar a *dualidade* histórica existente no sistema de ensino brasileiro. Nesse sentido, o autor afirma que,

O estado embrionário do ensino popular, de um lado, e, de outro, um ensino secundário e superior somente acessível às camadas economicamente favorecidas e válido sobretudo pelo seu caráter de símbolo de *status*, eram os traços principais

(...) A situação brasileira tinha ao menos duas características próprias: o ensino superior estava estruturado em instituições de formação exclusivamente profissional, e no ensino secundário não havendo clara consciência do aspecto formativo, que nos outros países resultava de um maior apego à tradição clássico-humanista, somente a mais estrita e imediatista preparação ao ensino profissional superior lhe dava sentido e função (*opus cit.*, 1969, p. 200).

Em segundo lugar, a concepção da escola republicana brasileira, ao contrário das escolas públicas francesas ligadas ao movimento de luta pelos ideais democráticos e de consolidação republicana, partiu da iniciativa de uma elite com vista ao ideário nacionalista.

Pensar a nação brasileira, republicana, foi decerto o exercício predileto de nossas elites, mas foi mais do que isto: foi, também, estabelecer o terreno em que os ideais democráticos de participação coletiva, de justiça, de igualdade puderam e podem ser formulados, isto é, foi instituir a ideia do espaço público entre nós. Nesta instituição, o papel da Escola nada tem de acessório, como não são acessórios os adjetivos que prevaleceram em sua denominação: universal, laica, gratuita, obrigatória, em sua identidade, tanto quanto em suas funções, a Escola resume as características que definem o espaço público, diretamente implicado pelo ideal democrático de participação. (VALLE, 1997, p. 135-136)

Se a escola republicana seria o *locus* privilegiado, segundo a convicção da sociologia clássica francesa, para produzir a individualidade e a cidadania, no caso do Brasil, isso só se tornaria possível na medida em que os *atores* e *sujeitos* sociais abrissem mão de suas singularidades de gênero, identitária, socioeconômica, geográfica, política, entre outras.

Por último, conforme discutido anteriormente, a dita “expansão” do ensino médio, frequentemente alardeado pelas políticas educacionais trata-se na verdade de uma expansão precária. Pesquisas têm evidenciado o *apagão* referente ao acesso e à permanência dos jovens no ensino médio (BARROS e MENDONÇA, 2010; FERNANDES, 2010; KLEIN, 2010). É preciso reconhecer a situação alarmante em que se encontra a educação média em nosso país, pois dos 50% dos jovens negros(as) e brancos(as) que se encontram em idade/série *adequada* e deveriam estar matriculados nesse nível de ensino, ainda estão retidos no ensino fundamental, ou abandonaram a escola, ou estão matriculados na modalidade de ensino da EJA.

Tendo em vista as especificidades observadas no sistema escolar do ensino médio público brasileiro, a configuração das lógicas de ação aqui verificadas apresenta, a nosso ver, as seguintes peculiaridades: na lógica *tradicionalização*⁶⁰ (integrada) identificamos que a *função escolar* é a *socialização*. Neste caso, essa função é bem parecida

⁶⁰ Veremos mais adiante em detalhes a maneira pela qual concebemos e compreendemos cada uma dessas lógicas de ação. Por ora, consideramos importante explicitarmos tão-somente o modo que as funções da escolaridade média brasileira articulam-se com a experiência social e escolar dos jovens inseridos neste contexto social.

com a verificada por Dubet e Martuccelli (1998) no sistema escolar francês. Não obstante, podemos perceber nas demais *funções escolares* algumas singularidades. Inferimos, por exemplo, que a lógica *pluricultural* (estratégia) está associada a determinado tipo de função escolar relacionada à *sobrevivência*. No seu turno, a lógica *socioafetiva* (subjetivação) se relaciona com *o sentido restrito da educação*.

Essas funções não ocorrem como um “bloco”, mas trata-se de uma construção instável como “arranjo”, como afirma Dubet (1996). Assim sendo, como dito, a função escolar referente à *socialização* se dá de maneira parecida com aquela verificada no sistema escolar francês. Isso significa, para nós, que a instituição escolar, de maneira geral, e o ensino médio, em específico, desempenham um papel ainda bastante socializador na vida dos jovens negros(as) e brancos(as).

No tocante à lógica *pluricultural*, verificamos que a efetivação de sua função escolar na experiência dos atores se concretiza de maneira distinta. Ao contrário da competição escolar mercadológica verificada por Dubet e Martuccelli, a racionalidade utilizada pelos(as) jovens negros(as) e brancos(as) é a de *sobreviver*. Para eles(as), o importante é, acima de tudo, *sobreviver* à escolaridade média. Entendemos com isso que cabe ao estudante a tarefa de *sobreviver* não somente às desigualdades social e racial, as quais se verificam de maneira estrutural e estruturante na sociedade brasileira, mas também à sua reprodução e a produção de *novas* delas ocorridas na escola. Nesse sentido, os atores que concluem o ensino médio hoje em nosso país podem ser considerados *sobreviventes*.

Sobreviver às condições verificadas no sistema de ensino da escolaridade média é a principal meta de todos os estudantes. Na reta final eles comentavam entre si se teriam condições psíquicas, físicas, cognitivas, emocionais para conseguir concluir este nível de ensino. A esse respeito, cabe ressaltar que, apesar de ser mínimo o número de estudantes evadidos na turma acompanhada, podemos notar nas demais turmas de 3º ano estavam visivelmente esvaziadas no final do ano letivo.

Consideramos, com isso, que a lógica *pluricultural* utilizada pelos *sujeitos* em relação ao ensino médio articula-se muito mais a uma dimensão da *sobrevivência*, do que à noção mercadológica, conforme identificado pelos pesquisadores no caso francês.

Em relação ao entendimento da educação, conforme seu *sentido lato* dados pelos autores citados, é importante lembrar que a educação pública francesa, na visão de Durkheim (2008 [1903]), destinava-se não somente educar os indivíduos para ocupar certas posições no organismo social, mas a ela caberia também a *função* de formar *cidadãos*. Ideais como

liberdade, fraternidade e igualdade, tão caros à formação social dessa sociedade, deveriam ser assegurados também no processo de ensino.

Já para compreender a *dita* “formação para a cidadania”, tão alardeada hoje pelas políticas públicas de educação, é preciso não perder de vista as hierarquias sociorraciais, as quais foram produzidas socialmente, tendo em vista o processo de constituição do sistema de ensino médio brasileiro, conforme visto anteriormente. Além disso, a maneira com que o sistema escolar como um todo está organizado se dá fundamentalmente a partir da realização de *práticas de ensino escolarizadas*.

Neste caso, ao invés de lidarmos com a educação no *sentido lato*, conforme descrita na pesquisa realizada por Dubet e Martuccelli (1998), ponderamos que, no nosso caso, estamos lidando com a *educação no seu sentido restrito*. Em outras palavras, entendemos que as práticas de ensino realizadas no ensino médio efetivam-se de maneira tão-somente relacionada à *escolarização*.

A lógica *socioafetiva* utilizada pelos estudantes, neste caso, relaciona-se com a educação no sentido restrito. Não obstante, os atores não recebem esse tipo de escolarização de maneira passiva. Ela é alvo de severas críticas. Existe por parte deles certa compreensão de que a escolaridade média deveria ser mais ampla. É evidente que nem todos concordam com esse posicionamento. Entretanto, parece ser consensual entre eles a necessidade de uma educação média que fosse capaz de instrumentalizá-los não só em termos de uma racionalidade técnica, mas também de *formá-los para a cidadania*.

A observância sobre a especificidade social e escolar da formação histórica, cultural e política dos contextos brasileiro e francês, contudo, não deslegitima a operacionalidade da noção de *experiência escolar* concebida por Dubet e Martuccelli. Muito pelo contrário, esse modelo teórico-metodológico se apresenta bastante profícuo, a nosso ver, nos propósitos de analisar e interpretar os processos de socialização escolar contemporâneo. Pois, segundo os próprios pesquisadores, para entender a *experiência escolar* “é necessário captar a maneira com que os alunos constroem sua experiência, ‘produzem’ relações, estratégias, significações através das quais se constituem neles mesmos” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 15, grifos nossos). É preciso perceber o ponto de vista do estudante e não só as *funções* do sistema escolar, porém, é fundamental observar a articulação entre a *subjetividade do ator* e o *sistema*,

Ainda que a subjetividade dos atores sociais seja o objeto central do estudo, não é aconselhável isolá-la do conjunto de mecanismos objetivos que a produz. Se cada um constrói por si mesmo sua experiência social, isto não impede que não a

construa com materiais “objetivos” que não o pertencem. Os alunos não definem nem as relações das culturas familiares e da cultura escolar, nem as utilidades sociais objetivas vinculadas aos seus estudos, nem os conhecimentos escolares e os métodos pedagógicos. Mas são eles os que devem combinar estes diversos elementos e toda investigação necessariamente vai do ator ao sistema, do trabalho dos sujeitos às dimensões objetivas de sua experiência (*Idem*, p. 20, grifos nossos).

Nessa direção, ao contrário da visão durkheimiana, que concebia o aluno como uma “cera moldável” sobre a qual a sociedade deixa suas marcas, os autores propõem a substituição menos passiva do ator que, ao ser submetido às normas e regras do sistema escolar, deve construir-se a si mesmo. Segundo o autor, “[...] é um trabalho do ator que define uma situação, elabora hierarquias de seleção, constrói imagens de si mesmo. É às vezes um trabalho normativo e cognitivo que supõe um distanciamento de si, uma capacidade crítica e um esforço de subjetivação” (*Idem*, p. 15).

A *experiência escolar* consiste, então, na capacidade dos jovens de se apropriar das suas experiências para se tornarem autores de sua própria educação. Neste sentido, é possível compreender que “toda educação é uma autoeducação, não é não só uma inculcação, é também um trabalho sobre si mesmo” (*Idem*, p. 14).

Cada jovem vivencia sua experiência escolar de maneira específica e singular. Em cada nível de ensino exige-se que o estudante desenvolva recursos subjetivos para se adaptar aos desafios propostos à socialização escolar. Quanto mais hábil for o estudante em compreender os desafios escolares, melhor será o desempenho do seu papel social de aluno; assim sendo, o *ideal* seria que “o docente [criasse] a justiça diante de um mundo injusto: além de tratar os alunos de maneira equitativa, ele não deve privilegiar os bons alunos em detrimento dos mais fracos” (CAILLET, 2011, p. 397).

O entendimento de que, em diferentes etapas da socialização escolar (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, etc.) determinada lógica de ação é mais acentuada pelo ator ainda não aparece como uma problematização na prática de ensino observada. De fato, a observância desse importante aspecto poderia contribuir sobremaneira para a realização de práticas de ensino com vista a atender cada etapa do ciclo da vida do indivíduo.

A princípio, os alunos da escola elementar ou primário estão dominados por um princípio de integração, de interiorização das expectativas dos adultos. Depois, no colégio, entram na formação de uma subjetividade que introduz uma certa tensão com a escola. Finalmente, no liceu, surge uma racionalidade definida pelas utilidades escolares e por uma possibilidade de “vocação” construída pelo interesse próprio diante de certas disciplinas. (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 20, grifos dos autores)

Dubet e Martuccelli analisam que, em se tratando do ensino médio, a experiência escolar torna-se ainda mais complexa. O processo de socialização é mais heterogêneo, o trabalho de subjetivação é mais intenso e a utilidade dos estudos se impõe mais do que nos níveis escolares anteriores, pois, “[...] é aqui onde o indivíduo emerge plenamente da socialização escolar ou, ao contrário, se sente arrastado pelo sentimento de sua destruição e de sua incapacidade” (*Idem*, p. 315).

Constatamos a esse respeito que os jovens sabem melhor quais são as exigências necessárias para o cumprimento do *ofício de aluno*. Não foram raros os momentos em que os docentes foram questionados por eles acerca da relação entre o conteúdo disciplinar transmitido e a formação dos alunos. Na maioria das vezes, o desempenho do seu *ofício* se realiza de forma *tensa, conflitiva e negociada* com os profissionais da educação.

Dubet e Martuccelli consideram que a educação média é apropriada de maneira *utilitária e subjetiva* pelos estudantes. Segundo eles,

os liceístas [alunos do ensino médio] vão formar-se interesses *intelectuais autónomos* que eles não são percebidos como estritamente dependentes do encanto dos professores, das expectativas dos pais ou do êxito mesmo. (...) eles são intelectuais em formação, capazes de comprometer-se em um vínculo com o conhecimento susceptível de “motivá-los”, de dar-lhes o sentimento de participar na formação de sua personalidade. (*Idem*, p. 315-316, grifos dos autores)

Se considerarmos os jovens como *intelectuais* e que a *motivação* emerge como um dos elementos imprescindíveis na formação da personalidade e da autonomia, assim como nos diz Dubet e Martuccelli, a socialização escolar é tida como tema central. A esse respeito, a reflexão sobre a *experiência social e escolar* conduziu Dubet a repensar a socialização. A seguir, apresentamos como a socialização em termos da experiência escolar é refletida por ele.

2.6 A socialização como experiência

2.6.1 A produção de atores e sujeitos a partir da socialização escolar

A socialização é compreendida por Dubet como um paradoxo. Nela está presente um processo de inculcação; por outro lado, ela só é realizável na medida em que os atores se constituem como sujeitos capazes de manejá-la. A segunda parte desse paradoxo foi desconsiderada durante muito tempo na sociologia clássica; nesse sentido, segundo o autor, é preciso compreender a socialização de maneira ampliada. Para tal, ele a entende enquanto

um *programa institucional* que se refere a um tipo específico de *trabalho* sobre o outro, como bem coloca que,

existe um programa institucional quando valores e princípios orientam diretamente uma atividade específica e profissional de socialização concebida como uma vocação, e quando essa atividade profissional tem por objetivo produzir um indivíduo socializado (...) pode-se dizer que existe um programa institucional quando valores e princípios orientam diretamente uma atividade específica e profissional de socialização concebida como uma vocação, e quando essa atividade profissional tem por objetivo produzir um indivíduo socializado e um sujeito autônomo (DUBET, 2006, p. 24).

O programa institucional que se aplica em instituições sociais como, por exemplo, a escola, o sistema de saúde e de assistência social, traz consigo uma dualidade na sua existência. Ao mesmo tempo em que a instituição socializa o indivíduo “o inculca um *hábitos* e uma identidade conforme os requisitos da vida social. Por outro lado, (...) arranca o indivíduo a mera integração social, configura a um sujeito capaz de dominar e construir a sua liberdade (...) a socialização e a subjetivação se encadeiam no mesmo processo” (DUBET, 2002, p. 44, grifos do autor).

A socialização (interiorização normativa cultural) e a subjetivação (distância crítica) estão presentes no programa institucional do sistema escolar. Nesse sentido, a interpretação da ação do sujeito se explica menos pela socialização e mais pelos *motivos práticos* “que remetem a mecanismos cognitivos e as lógicas de comunicação contextualizadas” (*Idem*, p. 82).

Dubet interpreta a tensão conflitiva estabelecida entre a socialização e os processos de subjetivação em termos de uma nova maneira para se compreender a socialização escolar. Para ele, é preciso entendê-la no seu aspecto construtivo, isto é, a socialização como experiência; em suas palavras, “a socialização não é mais baseada em termos da aprendizagem dos papéis, mas sim em termos de construção da experiência” (DUBET; MARTUCCELLI, 1996, p. 530). Nesse sentido, a socialização é também construída pelo ator, o que implica considerar a sua capacidade reflexiva no distanciamento do papel social.

A teoria da estruturação elaborada por Giddens, pelo visto, foi apropriada por Dubet no intuito de conceber a socialização como experiência. Mas, do que trata a teoria da estruturação? Giddens entende que as estruturas sociais resultam da ação das pessoas;

entretanto, as pessoas também são afetadas por essas estruturas⁶¹. Assim, o autor concebe a noção de *dualidade da estrutura*, da maneira seguinte:

A constituição de agentes e estruturas não são dois conjuntos de fenômenos dados independentemente — um dualismo —, mas representam uma dualidade. De acordo com a noção de dualidade da estrutura, as propriedades estruturais de sistemas sociais (...) A estrutura não é *externa* aos indivíduos (...) num certo sentido, mais *interna* do que externa às suas atividades (GIDDENS, 2009, p. 30, grifos do autor).

É por meio da dualidade entre ator e sistema que a socialização é compreendida por Dubet como experiência. Significa dizer que os indivíduos não se formam tão-somente por meio da interiorização do papel social, mas também na sua capacidade para apropriar de suas experiências escolares sucessivas. Nas palavras de Giddens, “[...] podemos dizer que a consciência de regras sociais, expressa sobretudo na *consciência prática*, é o próprio âmago daquela *cognoscitividade* que caracteriza especificamente os agentes humanos” (*Idem*, p. 25, grifos do autor).

A dualidade entre a subjetivação e a socialização manifestada na *consciência prática* dos atores se realiza por meio da *consciência discursiva*, assim por Giddens nomeada. Em outras palavras, compreender a socialização como experiência, conforme a teoria da estruturação, significa dizer que tanto as ações dos atores quanto as estruturas são, ao mesmo tempo, *estruturantes e estruturadas*.

(...) por *consciência discursiva* entendo todas aquelas coisas que o ator pode dizer, pode traduzir em palavras, sobre as condições da sua ação (...) A consciência prática consiste no conhecimento das regras e táticas mediante as quais a vida social é constituída e reconstituída através do tempo e espaço (...) O que é conhecido do mundo social por seus atores constituintes não está separado do mundo deles (GIDDENS, 2009, p. 105-106, grifos do autor).

Entender a socialização como experiência consiste, assim, na capacidade dos atores em se produzirem enquanto sujeitos de sua própria ação. Nesse caso, é no interior do programa institucional que os estudantes constroem a sua experiência *subjetiva do sistema escolar*. A relação estabelecida entre ator e sistema ocorre no momento em que há uma combinação das lógicas do sistema e, desse modo, “os atores devem articular entre elas: a integração da cultura escolar, a construção de estratégias sobre o mercado escolar e o manejo subjetivo dos conhecimentos e das culturas os quais são detentores” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 14).

⁶¹ Por estrutura, Giddens compreende que “refere-se não só as regras envolvidas na produção e reprodução de sistemas sociais, mas também a recursos (...) o termo estrutura tende a ser ligado com os aspectos mais duradouros dos sistemas sociais” (GIDDENS, 2009, p. 28).

Durante os vários anos em que são submetidos ao sistema de ensino, os indivíduos adquirem *experiência*, uns mais outros menos, do *ofício de aluno* por meio da socialização escolar. É a respeito do desempenho desse ofício que trataremos, a seguir.

2.7 A experiência do ofício de aluno na socialização escolar

Nas observações realizadas, percebemos que os jovens desempenham o *ofício de aluno*. Eles dão conta de entender o que cabe cumprir para a realização de seu *papel de aluno* e, de certa maneira, até mesmo de distanciar-se dele e criticá-lo. A esse respeito, vejamos o caso ‘rosa dos ventos’ ocorrido na sala.

A professora fala sobre a importância de preservação do meio ambiente. O tema desperta a atenção dos estudantes. Pontos de vistas são defendidos. A conclusão retirada foi à necessidade de haver maior consciência socioambiental global seja por parte dos países (emissão de carbono) seja da população (consumo de água consciente). Pronto. A aula expositiva já está nos seus instantes finais. Neste momento, a professora distribui para a turma uma folha de exercício para ser entregue na próxima aula. Do nada, um jovem aparentemente sério diz para ela que tem uma dúvida com relação aos pontos de interseção contidos na rosa dos ventos. A pergunta parece pegar a professora de surpresa, ou popularmente dizendo: “com as calças na mão”. Ela o responde “você precisa saber essa resposta para resolver as questões?” Ele insiste “quero entender o porquê”. Ela se levanta vai até o quadro e esboça um desenho básico representando a rosa dos ventos. Insatisfeito com a resposta dada, o jovem argumenta “não professora eu quero saber o que se trata todos os pontos!” Risos. Percebendo que se encontrava numa saia justa diante da turma, a professora manda ele se ater aos exercícios propostos e não se fala mais no assunto. Interessante é que ela não percebeu que durante todo esse tempo o jovem estava fazendo hora. Sorrindo, ele compartilha com seus colegas através do celular o desconhecimento da professora do tema em questão. Mais do que ter sido reprovada no teste *competência profissional*, o duro mesmo é ser incapaz de perceber a complexidade da situação dada (Diário de Campo, 27/6/2013).

Geralmente, os estudantes cumprem as tarefas escolares solicitadas visando obter o resultado escolar satisfatório. De maneira implícita, os jovens realizam entre si ‘combinados’, acordos e gestualidades para a autopreservação do seu *ofício*. Negociar é a palavra de ordem. Eles negociam o tempo todo. Para manter, preservar e proteger o *ofício*, uma das estratégias utilizada é apresentar-se como bom aluno. Na maioria das vezes, interessado, solícito e prestativo. De fato, os jovens estudantes têm conhecimento acerca desse *ofício* e buscam desempenhá-lo baseado em sua experiência social e escolar.

A atividade de português continuou seguida da conversa paralela dos jovens. De maneira discreta é possível ouvir os seguintes comentários: “ai, não vejo a hora de ir embora”, “ela é doida”, “ai, ai, ai, meu Deus”. A professora continua a aula sem tomar conhecimento do caos instaurado na sala. De repente, ouve-se um grito. Ele foi dado por uma estudante pedindo silêncio! A solicitação, contudo não é despreziosa. Pois, assim que a professora vira as costas, a jovem ri da situação e

se solidariza com os demais estudantes. Situação parecida acontece na aula seguinte de química. Foi só a professora colocar os seus pés na sala que foi aberto o *banco de negociação*. Qual é atitude tomada pelas professoras em questão? Nenhuma. Ou melhor, no jogo de força de *situações de desestabilidade*, as professoras se rendem ou passam a *jogar*. Entretanto, as cartas não são dadas por aqueles que imaginariamente teriam a função social de dá-las (Diário de campo, 27/05/2013).

Nessa perspectiva, Dubet e Martuccelli (1998) entendem que os atores se socializam por meio de diversas aprendizagens e a experiência é dominada por cada indivíduo de maneira singular. Assim, uns dominam a elaboração de sua experiência, ao passo que outros não obtêm tanto êxito, e alguns se sentem incapacitados, ou até mesmo, indiferentes para realizar tal elaboração. Os autores argumentam, ainda, que “o sistema escola não pode ser só definido por suas grades e hierarquias de êxitos e fracassos; é também o marco e o organizador das experiências dos alunos, “produz” diversos tipos de atores e sujeitos” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 21, grifos dos autores).

No que se refere ao *ofício de aluno* realizado através da experiência no sistema escolar do ensino médio, os autores observam que,

Todos os alunos fazem funcionar, com maior ou menor êxito, as diversas atitudes, as estratégias, os cálculos, as rotinas do *ofício de aluno*. (...) no liceu a carga de trabalho, a diversidade de métodos de ensinos, o peso dos controles, o horizonte do *bachillerato* e, sobretudo a distância entre os gostos e os interesses, fazem aparecer mais claramente o *ofício de aluno* e desenvolvem um instrumentalismo escolar (*Idem*, p. 325, grifos do autor).

O termo *ofício de aluno* utilizado tanto por nós quanto pelos autores provém da definição dada pelo sociólogo Philippe Perrenoud, que entende que “o aluno exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência” (PERRENOUD, 1995, p. 15). Entender os jovens tão-somente na sua condição social de *aluno* é perder de vista que a atribuição desse papel social é fruto de uma imposição realizada pelos adultos. Esse *ofício*, conforme visto anteriormente, é vivenciado, ressignificado e apropriado pelos atores sociais de maneira bastante diversa. A docência reivindica o *ofício estatutário de aluno*; porém, ela se depara cotidianamente com indivíduos que, às vezes, não sabem o real motivo de estarem na escola e contam as horas, os minutos e os segundos para o término de mais um dia de aula. Ou quiçá do ano letivo escolar. Como bem coloca Perrenoud,

a classe é um meio de vida particular, um grupo restrito relativamente estável inserido numa organização burocrática. As experiências anteriores à primeira escolarização preparam em parte a vida neste meio. Quanto ao resto, é preciso aprender “no terreno”; ao longo dos meses, depois dos anos, o estudante adquire o saber e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele

o perfeito “indígena” da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. Na escola, apreende-se o *ofício de aluno*. (...) O que um adulto vive não é a reprodução restrita da sua experiência escolar, mas esta experiência é, em parte, transponível para outros tipos de grupos ou organizações. Neste sentido, a Escola prepara para a vida, pelo menos, tanto através do *habitus* de ator social que forma como através das qualificações e dos conhecimentos que permite adquirir (PERRENOUD, 1995, p. 62, grifos do autor).

Se os jovens *aprendem* a desempenhar o *ofício de aluno*, o que dizer a respeito do *ofício de professor*? Percebemos que esse *ofício* é desempenhado pelos docentes quase sempre recorrendo à referência, às vezes saudosista, do modelo de *aluno ideal*. Não foram raras às vezes que ouvimos os comentários seguintes: “não sei o que esses alunos estão querendo, na verdade, eles não querem nada mesmo!”, ou “ai que saudades do tempo em que os alunos vinham para escola para estudar!”, ademais, “já não vejo a hora de me aposentar, pois hoje em dia está difícil dar aula para esses alunos”. Os comentários parecem evidenciar o estilhaçamento imagético da existência, se algum dia isso existiu, de *aluno ideal*. Em sua atuação, os docentes, aparentemente, ainda vislumbram um modelo de socialização clássica em que desejam que a interiorização dos valores, das normas e das regras escolares aconteça, de maneira *acrítica*, pelos *alunos*. Assim, parte da realização do *ofício de professor* se assenta no desejo de que os seus *alunos* sejam capazes de cumprir o *ofício ideal*, baseado num modelo de socialização. O descumprimento desse *ofício* é causador de transtornos, de tensões, de conflitos e, até mesmo, de doenças.

A experiência social, conforme diz Dubet, é construída pelos atores sociais⁶². Nesse sentido, foi possível observar nas interações ocorridas a construção dessa experiência pelos jovens. Contudo, nos processos de socialização escolar vistos a reflexibilidade desses atores é *invisibilizada*, o que nos desperta a atenção, uma vez que “[...] quanto mais nos afastamos da ação considerada como papel, quanto mais nos voltamos para experiências sociais, para condutas estruturadas por lógicas diversas, mais podemos considerar a reflexibilidade” (DUBET, 1996, p. 107).

A esse respeito, vejamos a seguir como a experiência social e escolar do ensino médio é construída pelos jovens levando em consideração o recorte racial e de gênero. A noção de gênero aqui adotada leva em conta que existem diferenças na maneira de produzir *masculino* e *feminino*, em nossa sociedade. O entendimento acerca da produção da masculinidade e da feminilidade, portanto, não é reduzido meramente à função classificatória

⁶² Dubet concorda neste aspecto com o entendimento dos sociólogos Berger e Luckmann (1974) a respeito da socialização secundária. Segundo eles, a socialização secundária se realiza ao longo do percurso de vida dos indivíduos. Cabendo aos atores sociais o aprendizado para desempenhar vários papéis.

biológica do sexo, homem e mulher. A construção social dos gêneros, nesse sentido, faz parte de todo sistema simbólico inserido nas relações de poder. A esse respeito, Judith Butler (2003, p. 200) entende que, “o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos”.

Assim sendo, interessa-nos analisar a partir desse momento se, do ponto de vista das relações étnico-raciais e de gênero, a construção valorativa da experiência da escolaridade média se dá de maneira diferente para jovens negros(as) e brancos(as).

2.8 A compreensão dos jovens sobre a experiência social e escolar do ensino médio a partir das relações étnico-raciais e de gênero

Verificamos que determinadas representações produzidas no interior da sociedade são reproduzidos também na turma 309. Isso se concretiza, por exemplo, nas aspirações dos estudantes pelos cursos superiores almejados (cursos socialmente considerados de alto prestígio social), na escolha de seus pares *socioafetivos*, no culto ao corpo, no desejo de alcançar certo *status* de distinção social, etc. Essas representações não ocorrem apenas nessa turma, mas faz parte de uma *cultura escolar*, por assim dizer. A maneira com que os jovens percebem a instituição desvela aspectos marcantes dessa cultura, como dizem alguns, “aqui até parece uma faculdade, pois temos muita liberdade!”. Veremos adiante que essa escola é tradicional em Belo Horizonte. E que se percebe certa *nostalgia* dos tempos considerados *áureos* do ensino médio ali ofertado. Determinado aspecto desse saudosismo permanece presente ainda hoje tanto no imaginário dos profissionais que ali atuam como também por parte dos discentes.

De fato, o trabalho com o tema referente à diversidade e/ou as desigualdades sociorraciais *na e pela* instituição é incipiente. Parece que a Educação das Relações Raciais (ERER) não se apresentava, até aquele momento, enquanto um tema gerador formativo para a instituição.

Neste caso, a discussão sobre as relações raciais se dá induzida pelos próprios jovens, ou na instituição familiar, ou em outras agências sociais, etc. A ausência da abordagem institucional sobre as desigualdades sociorraciais, no entanto, não significa entender que o racismo e a discriminação racial inexistem na cultura escolar.

Muito pelo contrário, o discurso da *igualdade*, tão apregoado tanto por docentes quanto por discentes acaba por *silenciar* as diferentes situações em que as hierarquias sociorraciais *visualmente* se manifestam. Uma vez atenuada a existência dessas hierarquias, o

tratamento das relações raciais passa a ser incorporado de maneira aparentemente “harmonioso”. A esse respeito, observemos uma situação sobre as posições ocupadas, sobretudo, pelos jovens negros nos agrupamentos juvenis na sala de aula.

Com o passar do tempo observa-se que, sobretudo os jovens negros (pretos), sentam só no *fundão* da sala. Eles são os que possuem menos liderança. Geralmente sempre fazem trabalhos juntos. Eles também não têm muita voz ativa na sala. Interessante é que tem um deles que apresenta determinada dificuldade de expor as suas ideias nos momentos de tirar as suas dúvidas com relação às matérias. Geralmente, quando ele tenta esclarecê-las acaba se confundindo. Por essa atitude esse jovem negro é ridicularizado pelos demais colegas. É só começar a falar, iniciam-se os risos e deboches. Tudo isso ocorre num clima descontraído e harmonioso. Diante a atitude dos colegas o jovem acaba rindo também do deboche desistindo de perguntar para o docente dizendo, “deixa para lá”. Certa vez outro jovem negro se arriscou a responder: “Eu pretendo fazer engenharia, professora! Eu quero ser engenheiro!” A docente o contestou: “Engenheiro! Se depender dessa bagunça não sei não!” Os jovens negros (pretos) da turma 309 não são os mais “populares”. Até porque não se enquadram nem no grupo dos nerds, nem dos sarados, nem dos ‘pegadores’. Já no caso das jovens negras (pretas e pardas), é perceptível o trânsito delas nos diferentes agrupamentos juvenis. Nesse sentido, parece que o corpo do homem negro, ou a corporeidade negra masculina, é visto a partir da *suspeita*. Mas porque será que o lugar ocupado pelo jovem negro não é problematizado pelos demais colegas. Ou até mesmo pelos docentes. Será que o *fundão* é mesmo o seu lugar. Afastado. Apagado. Não visível. Invisibilizado. (Diário de Campo, 21/06/2013)

Se a ocupação espacial, sobretudo dos jovens negros, não é problematizada nem nas práticas pedagógicas realizadas, nem se apresenta como uma questão para os próprios jovens, é possível considerar que lidamos com uma dimensão *naturalizada* referente às relações étnico-raciais e de gênero. Vejamos, a esse respeito, a maneira com que os atores debatem o assunto.

Consuelo (Preta): Tipo assim, olhando do lado da vivência, realmente eu não convivo muito com pessoas negras. Porque tipo assim, você sente uma diferença. Por exemplo, a maioria dos meus amigos são brancos. Ou são assim da cor da Elisa [Parda]. (Todos riem). Quando você está conversando com pessoas negras sei lá tem uma diferença. Não de pessoas que é melhor e tal. Mas tem uma diferença.

Edimilson (Branco): Hoje em dia tem a meritocracia também. O pessoal quer sempre uma ajudinha aqui e outra ali. Uma cotinha aqui e uma bolsa ali. (risos) Ninguém fala, *eu vou esforçar*. Está sempre mendigando uma ajudinha.

Natalino (Negro): O Abdias chamou a atenção que lá na sala parece que tem um número menor de negros?

Machado (Pardo): Parece que não.

Abdias (Pardo): Sempre foi. (GDE2)

A pouca representatividade de negros na sala é percebida apenas por um estudante. Ainda assim, o seu colega não compartilha da mesma percepção racial. A noção de políticas de ações afirmativas parece ser desconhecida por Edimilson, pois, no seu entendimento, as políticas afirmativas são uma benesse concedida pelo Estado. A esse

respeito, não é evidente para o jovem a proposição contida na elaboração dessas políticas. Afinal, ele as compara como sendo uma ação meritocrática. Contudo, sabemos que as políticas de ações afirmativas, na verdade, visam justamente combater o caráter meritocrático existente historicamente na estrutura social brasileira.

De maneira geral, os atores desconhecem o processo de luta política realizado pelos movimentos sociais. Nesse caso, as conquistas históricas empreendidas, por exemplo, pelo movimento social negro brasileiro por meio da elaboração de ações afirmativas, são por eles desconhecidas. Não obstante, a insuficiência desse esclarecimento parece ser verificada também com os seus docentes.

Na fala de Consuelo, é possível identificar a maneira ambígua com que as relações raciais são percebidas no contexto social brasileiro. Poderia nos causar determinado estranhamento quando uma jovem que se autodeclara preta diz ter mais amigos brancos do que negros. E mais, ela considera ser ‘diferente’ conviver com pessoas negras. Mas o que significa essa diferença? Seria então Consuelo preconceituosa? Ou ela comete o racismo à avessa⁶³? Tendo em vista apenas a fala da jovem, não dá para responder a todas essas questões. Não obstante, parece que ela não leva em conta a complexidade da dinâmica das relações raciais verificada no contexto social brasileiro.

Nessa perspectiva, o psicanalista José Tiago Filho (2000) identifica que faltam referenciais negros do ponto de vista social, cultural, estético e político. Referenciais esses que possibilitem à população negra brasileira construir uma autoimagem mais positiva de si e do outro. O autor considera que, para além das condições materiais, a pessoa negra não dispõe de representações identitárias afirmativas. Com isso, é inerente o risco dela aceitar ou negar socialmente a sua negritude. O autor lembra, ainda, que a constituição do *sujeito* não se dá de maneira isolada ou à parte da sociedade. Não só os aspectos subjetivos são necessários levar em consideração, mas também as autoimagens que a sociedade lhes oferece. Com isso, Tiago Filho (2000, p. 122) entende que, “aos negros cabe, ao invés da alienação no espelho do branco e no desejo do outro, a construção de uma imagem individual e coletiva que proporcione uma melhor integração da pessoa à sua imagem e semelhança”.

Neste caso, a dimensão racial não se apresenta para os(as) jovens negros(as) e brancos(as), a princípio, como uma categoria explicativa. Não significa dizer com isso que

⁶³ Cashmore (2000) entende que o *racismo invertido* pode ser constatado em contextos sociais pluriétnicos e raciais. Contudo, segundo ele, existe uma diferença que demarca o racismo branco da versão negra. O autor entende que “a grande diferença é que o racismo branco é um legado do imperialismo, enquanto a versão negra é uma reação à experiência do racismo. Essa diferença qualitativa é camuflada pelo termo *racismo invertido*”. (CASHMORE, 2000, p. 474)

eles e elas estão isentos da vivência de todas as tensões, ambiguidades e contradições conflitivas inerentes às relações raciais, conforme visto anteriormente. Significa entender que na leitura feita pelos estudantes a respeito de sua experiência social e escolar do ensino médio, o recorte racial dificilmente é levado em consideração. O fator socioeconômico parece emergir para os atores como o principal atributo capaz de explicar as desigualdades que se verificam na sociedade como um todo. Nesse sentido, os discentes acreditam que resolução dos diferentes problemas sociais passa necessariamente pela melhoria das condições socioeconômicas do país. Haja vista a defesa realizada por Edmilson de que a solução do problema da educação brasileira não é distribuir “cotinha” (social e racial), mas sim resolver a distribuição de renda.

Poderíamos indagar a esse respeito, se o fato da educação das relações étnico-raciais não ter sido tratada na escola influencia esse tipo de posicionamento dos estudantes. Ou, por se tratar de discentes que estão na idade/série adequada da escolaridade média, a reflexão sobre os efeitos da desigualdade sociorracial na sua experiência social e escolar é para eles e elas considerada irrelevante? Sem a pretensão de responder essas indagações, foi possível identificar a existência de um *status social* concedido a esses estudantes do 3º ano, do *diurno*, em idade/série adequada. Esse *status social* permite de maneira *subliminar* ao seu portador(a) determinados benefícios simbólicos, a saber: a notoriedade tanto para os docentes quanto para os discentes; a referência de modelo a ser seguido; a liderança de grupos; a aposta da instituição na aprovação em cursos superiores; a punição disciplinar mais branda; o *status de poder*, etc.

O *status social* identificado deriva em sua origem da *normatividade da branquitude* como condição *sine quo non* para a sua efetivação. A presença feminina, nesse caso, é até aceitável. Desde que as estudantes incorporem determinadas posturas, condutas e orientações às quais são requisitadas, *a priori*. Sendo assim, o posicionamento a ser incorporado tem a ver com as relações de poder. No contexto escolar as relações instituídas são orientadas marcadamente por determinado *modelo normativo universal da branquitude*. A esse respeito, o trabalho da pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento intitulado *Branqueamento e Branquitude no Brasil* revela que o silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco ante a essas questões têm um forte componente narcísico, de autopreservação, ou seja, do modelo branco como grupo de referência da condição humana (BENTO, 2002, p. 30).

De fato, a operacionalidade desse *status social* nas relações intersubjetivas estabelecidas na escolaridade média mostra-se bastante eficiente, pois, ao mesmo tempo em

que preserva a manutenção hegemônica do *status quo* normativo branco, ainda induz de maneira *implícita* os(as) jovens negros(as) a uma adequação. Não foi possível tomar conhecimento se a própria história da instituição proporciona o *status social*, ou se o perfil dos estudantes que estão ali inseridos contribui para a sua manutenção. O fato é que, em última instância, cabe aos jovens negros e negras assimilarem, ou resistirem à adesão do *status social* hegemonicamente *branqueador*.

Nesse sentido, levamos em consideração que a valoração da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as) ocorre a partir da operacionalidade deste *status social*. Em outros termos, significa entender que o *modelo normativo universal da branquitude* perpassa as relações intersubjetivas instituídas na escola. E, nesse sentido, esse modelo é capaz de interferir na construção valorativa desses atores no que diz respeito à experiência da escolaridade média.

No próximo capítulo será apresentado o perfil da escola em que a pesquisa foi realizada. Conforme dissemos anteriormente, trata-se de uma tradicional instituição de ensino que há vários anos atua na escolaridade média. A partir daí, buscaremos entender a maneira pela qual os jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) constroem a experiência da escolaridade média inseridos nessa instituição. Faz parte de nossas preocupações saber, ainda, como essa experiência é refletida por eles no processo de constituição de suas subjetividades. Todo o trabalho realizado busca compreender as possíveis *significações* valorativas atribuídas pelos *sujeitos* a essa experiência.

Capítulo 3. O Colégio Estadual: entre os valores da tradição e a experiência com a diversidade

Esmeralda (Branca): Eu acho que existe uma coisa assim, vida e escola. A escola me parece... é um mundo diferente da vida. Por mais que é uma experiência de vida. É tem os amigos e tal. Tem essa experiência de vida e na escola é tudo... sei lá parece uma bolha. Eu me lembro de um professor ter falado isso uma vez. Então as coisas que funcionam na escola só funcionam dentro da escola. Tipo as quatro paredes da escola só funcionam dentro da escola, no mundo é diferente. Então quem tem experiência de vida, de onde viajar, pra onde mudar, como no meu caso e dessas meninas de trabalhar, é totalmente diferente de quem tem essa referência de escola. Que tem só a experiência de escola fica com a cabeça infantil por que...

Conceição (Parda): Fica naquela bolha...

Esmeralda (Branca): É fica na bolha. (GDE4)

3.1 A escola estudada na pesquisa

A presente pesquisa foi realizada de abril a novembro de 2013 numa entidade de ensino que foi, no passado, um externato escolar do Ginásio mineiro de Ouro Preto, autorizado a ser transferido para Belo Horizonte, em 1º de dezembro de 1898⁶⁴, por meio do Decreto nº. 260, assinado pelo então Governador do Estado de Minas Gerais, Crispim Jacques Bias Fortes. Em março de 1943 foi autorizado a funcionar como Colégio, com denominação de Colégio Estadual de Minas Gerais. De lá para cá, a referida entidade vem tendo uma longa trajetória que se entrecruzou com os principais acontecimentos históricos da sociedade mineira e brasileira, ocorridos na conjuntura política, cultural e educacional do país. No ano de 2014, essa instituição comemorou 160 anos de trabalho direcionados à educação do ensino médio. Doravante, para efeito de análise e apresentação dos dados de pesquisa a referida entidade será denominada “Colégio Estadual”.

A história desse colégio, segundo a historiadora da educação Aleluia Heringer Lisboa Teixeira (2011), se relaciona, de um lado, com a antiguidade e a tradição, e de outro, com a modernidade. Entre essas duas versões, a autora recupera, por meio de documentos históricos e jornais da época, os embates e as disputas no interior da elite mineira, com partidários defendendo uma das versões supracitadas. Inicialmente, vale ressaltar que,

⁶⁴ O documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição menciona o Liceu Mineiro inaugurado em 5 de fevereiro de 1854, na Província de Vila Rica como sendo o ano oficial de inauguração da instituição, assim diz o documento “De 1774 a 1801, a instrução pública de Vila Rica resumia-se na referida aula de Latim, sendo mais tarde criadas outras aulas, avulsas, em diversos pontos da cidade. Em Ouro Preto, a instrução pública de ensino médio foi ministrada sob dois regimes: aulas avulsas e aulas reunidas. Em 1839, as aulas já existentes e as posteriormente criadas foram unificadas, passando a existir, daí para frente, apenas aulas reunidas, ministradas em estabelecimento oficial que, através dos tempos, teve vários nomes: Colégio Público de Nossa Senhora da Assunção da Imperial Cidade do Ouro Preto, Estudos Intermediários, Liceu Mineiro, etc.” (2011, p.4).

naquele exato momento histórico, prevalecia exclusivamente o setor que associava a referida entidade à tradição e à antiguidade. Foi assim que, em 1872, foi criada uma escola no formato do clássico modelo de liceu, que passou a se chamar *Lyceu Mineiro*, em plena era imperial. Teixeira ressalta muito claramente que o modelo “liceu” não foi aleatório, menos ainda especificamente mineiro. Segundo a autora, *liceu* “foi um termo adotado pelos governos provinciais para designar os estabelecimentos de ensino secundários públicos que congregavam no mesmo local as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para *o acesso aos cursos superiores*”. (*op. cit.*, p. 48, grifos nossos). E ainda, esses governos buscavam construir esses liceus à imagem e semelhança do *Colégio Imperial Pedro II*, do Rio de Janeiro, como uma forma de “conquistar reconhecimento das academias superiores do império”. (*Idem*)

Essa informação é importante porque explica a razão pela qual a referida escola se situava no período da sua criação em Ouro Preto e não em Belo Horizonte, onde ela se localiza hoje. Aliás, a capital provincial na época era Ouro Preto. Naquele momento, a atual capital mineira nem existia. Entretanto, as coisas mudaram em 1890, de acordo com historiadores da educação, quando se autoriza que o externato Ginásio mineiro seja transferido para Belo Horizonte, no primeiro ano após a proclamação da República e segundo ano da Abolição da escravatura⁶⁵. O decreto nº 260 de 1º de dezembro de 1890 não só transfere o externato do Ginásio Mineiro como muda as suas perspectivas em uma direção mais republicana do que imperial, como veremos mais à frente.

Mas, antes de passarmos à segunda etapa da história da escola investigada em nosso estudo, vale ressaltar os traços elitistas com os quais a escola ora estudada foi caracterizada na sua origem. Quando se compara a condição e a forma como ela foi pensada na segunda metade do século XIX, tem-se uma visão bastante contrastante. A escola nasce como um espaço educacional de altíssima seletividade social. Instituiu o ensino secundário⁶⁶ em um país, no qual a maioria esmagadora da população de qualquer idade era analfabeta (NEVES, 2008; TEIXEIRA, 2008). Considerando-se as reflexões dos historiadores que estudaram iniciativas educacionais oitocentistas no Brasil, pode-se dizer que as condições da educação nas Minas Gerais, nesse período, estavam marcadas tanto pela alta seletividade como pela enorme exclusão de diferentes segmentos sociais da escola. Aqui falamos dos

⁶⁵ As diferenças e nuances desse período de transição do Império à República em Minas Gerais está muito bem condensado na obra organizada por dois historiadores da educação, Bernardo Jefferson de Oliveira e Tarcísio Mauro Vago (Orgs.). *Histórias de Práticas Educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

⁶⁶ Por ensino secundário entende “o que denominamos ensino secundário corresponde atualmente ao segundo segmento do ensino fundamental” (NUNES, 2000, p.36).

pobres, dos pretos, e das mulheres. Tínhamos bastante claro, com base na revisão bibliográfica realizada antes da pesquisa de campo, que a escola que tomamos como foco na presente pesquisa, no seu nascedouro, foi criada para ser uma instituição que deveria preparar “os herdeiros do poder provincial da época para estudos avançados” (*Idem*).

Embora se tenha hoje, por meio desses estudos, um razoável conhecimento da dimensão dessa seletividade que marcou as escolas de elite em Minas Gerais, em particular, a escola sobre a qual a presente tese se debruçou, era difícil prever, no planejamento de nosso estudo, o que dessa história pregressa existia no imaginário ou na memória de estudantes, professores que ora trabalham ou estudam nesse espaço. Que imagens tinham da escola em que frequentavam? Que valor davam a ela? O que sabiam de seu passado? Essas são algumas questões que deram também subsídios à realização da presente investigação.

Dito isso, passemos para a segunda parte da história da escola quando esta atinge o status de *Gynasium* (Ginásio).

Conceitualmente, o termo *ginásio* tem origem grega, associada à ideia de um espaço de formação de educação física e intelectual dos rapazes. Essas duas conotações foram reinterpretadas no mundo moderno com muita diversidade de versões na forma como o conceito foi apropriado pelos sistemas educacionais em diferentes países. Por exemplo, em alguns países como Alemanha, o ginásio corresponde ao que no Brasil chamávamos de colegial e, posteriormente, de ensino secundário e hoje o classificamos de ensino médio (CIDAL⁶⁷; JURASKY, 2012; KAUFFMAN, 2012).

No Brasil, o ginásio teve outra conotação, melhor dizendo, ele representava outra etapa da escolaridade. Ginásio era a continuidade do ensino primário. Só depois dos quatro primeiros anos de escolaridade, estudantes de ambos os sexos poderiam cursar o nível ginásial. Entretanto, durante muito tempo, ninguém acedia diretamente ao ginásio. Tinha que passar por exame de seleção. Se aprovado, cursaria por mais quatro anos, cumprindo o seguinte ritual: teria que ser aprovado em todas as disciplinas e frequência acima de 70%, só assim atingiria o curso colegial. Este, como assinalado anteriormente, correspondia ao que hoje chamamos de ensino médio. Entretanto, havia uma diferença significativa: o colegial, naquela época, se dividia em três grandes áreas: o científico, o clássico e o normal. Para o primeiro, dirigiam-se estudantes que decidissem seguir formação em nível superior na área das ciências químico-biológicas (biologia, medicina, farmácia-bioquímica, química e outras),

⁶⁷ Sobre Ginásio na Alemanha, cf. CIDAL. *Le Système Éducative en Allemagne: De la Petite Enfance à L'enseignement Supérieur*. Disponível em <<http://download.diplo.de/Paris/Systeme-educatif.pdf>>. Como as diferenças, hoje, do conceito de ginásio entre as duas realidades Brasil e Alemanha são enormes ficam aqui as referências para que os leitores possam se apropriar do conteúdo.

mas havia outra vertente relacionada à área das ciências exatas (engenharia, física, matemática, estatística e outras). Assim, as escolas poderiam ter em suas unidades essas duas modalidades de curso científico, para que os alunos decidissem a qual delas aderir. Já o curso clássico destinava-se a estudantes que pretendiam ingressar no nível superior na área de Letras, Literatura, Ciências Sociais, Filosofia, Arte e afins. O curso normal era voltado para formação do magistério, dedicado a estudantes que pretendiam dar aula no ensino primário. Além dessas três versões, vigoraram também, nesse período, cursos técnicos, voltados para atividades profissionais, como por exemplo, a contabilidade. Sintetizando as informações desse modelo, pode-se dizer que ele, de certa forma, antecipava as escolhas dos e das estudantes e, teoricamente, organizava a preparação dos mesmos para enfrentar a sequência ou não da sua escolaridade.

Como se sabe, há vários registros na história da educação mostrando que esse modelo vigorou até 1971, quando o regime militar entrou em vigor. Na época, com a mediação de técnicos e especialistas em educação, o governo impôs uma legislação que acabava com essa especificação, fundindo o ensino primário com o ginásial, criando o chamado ensino de 1º grau, com duração de oito anos, e o de 2º grau, com duração entre três e quatro anos, sem as especificações acima citadas. Vale lembrar que foi nesse período, como destaca Demerval Saviani (2008, p.261)⁶⁸, que a “[...] ditadura militar vinculou a educação pública aos interesses e as necessidades do mercado e se efetivou na reforma universitária e especialmente no intento de implantação universal e compulsório do ensino profissionalizante”. A transformação do modelo pós 1971 só ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a partir da qual o antigo 1º grau passou a ser denominado de ensino fundamental e o 2º grau ficou conhecido como ensino médio, que é justamente, o nível de ensino sobre o qual realizamos a presente pesquisa.

Dito isso, passemos à caracterização da escola na qual realizamos a presente pesquisa. Como ela reagiu a todas essas transformações? O que ela guardou na memória?

Recorremos mais uma vez aos historiadores da educação, que se dedicaram intensamente para recuperar as diferentes facetas de uma instituição pensada para ser a escola modelo no país. Retornando aos estudos de Teixeira, encontramos passagens nas quais a autora revela que o recém-criado “Ginásio mineiro”, embora estivesse sediado em Belo Horizonte, tinha um internato em Barbacena e um externato em Ouro Preto

⁶⁸ “Foi aprovada, em 11 de agosto de 1971, a Lei nº. 5.692/71 que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (p. 261).

(TEIXEIRA, 2008, p. 238). Segundo Teixeira, tratava-se da “primeira escola em Minas Gerais capaz de se equiparar ao Ginásio nacional da capital da República” (*Idem*). O que confirmava essa comparação era o fato de o “Ginásio mineiro” ter “os seus exames finais validados juntos aos cursos superiores” (*Ibidem*). Isso significa que “o aluno que completasse o percurso de sete anos sairia com o grau de bacharel em *Sciences et Lettres*” (*Ibidem*) e ainda, poderia “[ingressar] em qualquer curso superior sem necessidades de exames” (*Ibidem*).

Considerando-se o contexto em que ocorria a criação do Ginásio mineiro e o clima político da época, eivado de sentimentos nacionalistas, dá para entender o conteúdo doutrinário que a pesquisadora Aleluia Teixeira encontrou nos documentos por ela analisados. Para essa autora, parece que não havia dúvida de que toda a proposta formativa para o Ginásio estava “calcada em valores republicanos”. As metas a serem atingidas em médio e longo prazo eram: primeiro, “preparar os alunos para as suas funções propedêuticas” e, segundo, realizar “os elementos que compõem o fenômeno educativo, tais como: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (TEIXEIRA, 2008, p. 238). E uma terceira meta em consonância com as duas primeiras aparece na leitura que Teixeira faz do desejo dos primeiros gestores do Ginásio, que na época eram chamados de reitores. Segundo ela, “[em seus discursos] havia grande expectativa em relação a essa escola, moldada não só para preparar os alunos para o ensino superior, mas também para formar o futuro cidadão republicano” (TEIXEIRA, 2011, p. 51).

Paralelamente a toda essa construção, faz-se necessário destacar a nova legislação, criada para adequar o país à sua nova condição de nação republicana e não mais imperial. O fato é que essas legislações foram feitas para regulamentar as instituições sociais, nesse caso, seguindo os padrões da modernidade que, por sua vez, eram guiados por princípios da *racionalidade* e a da *autoridade*. Nesse sentido, as escolas não estavam e nunca estarão imunes às imposições da legislação. Aliás, esse aspecto foi captado magistralmente por Teixeira (2008), ao analisar as dicotomias que a legislação republicana criou para as escolas no Brasil, no início da sua formação enquanto nação independente. Essa ideia, na realidade, vem sendo compartilhada, já há algum tempo, por outros historiadores da educação brasileira. Luciano Mendes de Faria Filho (1998), em seu texto seminal intitulado *A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação*, mostrou o quanto essas legislações produziram (e produzem até hoje) dicotomias fundamentais dentro da sociedade. E as escolas não ficam fora disso. E aqui se inclui a escola objeto de nossa pesquisa.

Aleluia Teixeira identificou claramente em seu estudo a persistência da dicotomia interna nas funções docentes, tanto do Ginásio mineiro, como depois no Colégio mineiro que classificava os profissionais da educação como “lentes” e “professores”. Segundo a autora, essa classificação produzia literalmente desigualdades entre eles. Junto com essa dicotomia, surgiam outras que a ela se associavam. Por exemplo, é aqui que se distinguem disciplinas e matérias. Estas eram regimentalmente de responsabilidade dos *lentes*, ou seja, dos catedráticos (era assim que eram tratados naquele momento)⁶⁹. Só estes eram portadores de uma cátedra e desfrutavam de um prestígio que vinha de autoridades superiores.

Seus primeiros professores, chamados de *lentes*, eram nomeados pelo Governador do Estado e, ao longo das primeiras décadas do século XX, participavam de disputados concursos abertos ao público, com a presença de autoridades. Eram todos “doutores” e possuíam uma cultura clássica típica daquela época. (TEIXEIRA, 2011, p. 51, grifos da autora)

Antes de apresentar as posições sociais dos personagens indicados e posteriormente nomeados pelo governador para ocuparem as cátedras no Colégio Mineiro, vale introduzir um aspecto crítico que não foi tratado, a nosso ver, de forma clara, pelos autores com os quais trabalhamos para construir as hipóteses sobre as fontes de prestígio da escola que poderiam aparecer no relato de estudantes e professores por nós entrevistados.

Um aspecto que nos pareceu lacunar nesses estudos é a questão do entendimento que se tinha, naquele momento de transformação, acerca do *princípio republicano*. Insiste-se tanto, nos textos analisados, na aplicação de um suposto republicanismo nas medidas adotadas pelos governos mineiros na primeira metade do século XX. Que conceito de legislação republicana sustentaria a organização da instituição escolar com a presença de cátedras como uma forma de distinguir personalidades dentro do mundo do conhecimento?

Sem entrar em detalhe sobre a dimensão conceitual, decidimos nos amparar em historiadores que trabalham não com o conceito de cátedra, mas que analisam sua adoção no Brasil, que, como veremos mais adiante, não teve rigorosamente nada de republicano, como esclarece Maria de Lourdes Fávero (2000). Segundo essa autora, esta entidade surge na Idade Média, com a criação das universidades que,

⁶⁹ A cátedra é um conceito tipicamente eurocêntrico. Foi criado para designar o mais alto posto da hierarquia do magistério. Trata-se de um símbolo relacionado diretamente aos ritos da igreja católica. Ganhou formato artístico no estilo gótico para representar coisas como oratória religiosa. O imaginário cristão-católico instalou uma cátedra, em bronze dourado, na igreja de São Pedro, em Roma, sugerindo que ali se sentara o grande apóstolo, diga-se de passagem, que foi primeiro Papa.

Nascem marcadas pela cátedra ou cadeira, nas quais seus regentes, acomodados fisicamente em um plano superior ao de seus ouvintes, detinham amplos poderes, convivendo intensamente com seus alunos e discípulos, lendo os livros, fazendo-os repetir e coordenando os debates com destreza de argumentação (FÁVERO, *op. cit.*, p. 1).

No Brasil, como ressalta Fávero, essa entidade medieval é instituída pela monarquia,

os privilégios do professor catedrático constituem uma aquisição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como o núcleo ou “alma mater” das instituições de ensino superior, a partir de 1808, quando o D. João VI, aqui chegando, determina a criação, entre outras, das cadeiras de Anatomia — no Rio de Janeiro — e de Cirurgia — no Rio e na Bahia. (FÁVERO, *op. cit.*)

Como se pode ver, no entendimento de Fávero, a ordem para a criação de cátedra era atribuição exclusiva do Imperador. Por meio dela, a mais importante autoridade do império definia as cadeiras com os conteúdos que deveriam ser ensinados nas instituições de ensino superior. Os estudos supracitados mostram, entretanto, que nesse modelo, mesmo depois de o império ter caído no Brasil, a atribuição de cátedras continuou a existir em Minas Gerais seguindo-se quase que o mesmo ritual imperial. O fato de não existir mais o sistema monárquico e de não se ter mais um imperador, não impediu que os governadores, pelo menos os da província de Minas Gerais, cumprissem esse papel imaginário, no interior do regime republicano.

Outro aspecto singular que constava nos registros analisados por Teixeira refere-se ao fato de que o modelo pautado nas cátedras foi aplicado não em uma escola de ensino superior, mas, sim, em uma escola de ensino médio, reproduzindo todos os estereótipos que o referido modelo havia criado de representação social do ensino superior na mentalidade das pessoas.

Sem entrar em detalhes, podemos dizer que esse modelo, conforme analisado por Teixeira e outros autores acima citados, nos dá uma boa pista para compreender a forma como a seletividade social se constituía no interior de uma escola pública de ensino médio. Em geral, ela é amparada por um conjunto de legislações fundadas nas doutrinas da racionalidade técnica, que não só institucionalizava essa seletividade, como protegia do risco de ser vista como processos de discriminação social (FARIA FILHO, *op. cit.*).

Essas formas seletivas que aparecem nos estudos que nos antecederam já foram tratadas por várias pesquisas na área da educação. A entrada de estudantes no Colégio Estadual era integralmente controlada pelo instrumento técnico chamado *exame de seleção*. Processo esse que vigorou, sobretudo, na primeira metade do século XX, momento em que

Belo Horizonte se confrontava com um rápido processo de urbanização e da emergência de áreas industriais na região metropolitana. Esse exame, como ressalta Teixeira, “é interpretado como um dos principais mecanismos de seletividade do ensino secundário até o início dos anos 70 (Lei 5.692/71), quando foi, definitivamente abolido com a criação do ensino fundamental de 08 anos”. (TEIXEIRA, 2011, p. 68)

Ao se interpretar o exame como mecanismo de seletividade, não podemos desconsiderar que tal mecanismo não se formula por si próprio. Não é uma técnica neutra que “cai do céu por um descuido”. Ele é uma produção social. Dito de outra forma, ele é intencional. Quem o produz tem objetivos a serem alcançados. Essa estratégia já havia sido revelada, no início da segunda metade do século XX, pelo pesquisador Jaime Abreu (1961) que analisava, naquele momento, a crescente demanda do ensino médio na fase em que o país passava por um processo acelerado de industrialização. Segundo ele, poderiam ser detectados alguns motivos que justificavam a sua procura, naquele momento.

Um deles vem da percepção de que o ensino médio era uma modalidade da educação que, na época, “desfrutava de maior prestígio como agência de ascensão social” (ABREU, 1961, p. 17). Um segundo motivo que justificaria o aumento da demanda, na concepção de Abreu, seria o resultado da aplicação das leis orgânicas que regiam o ensino médio naquele período. O autor observa que aquelas leis “incentivavam as individualidades condutoras, diferenciando-as das iniciativas voltadas para as massas” (*Idem*). Outro motivo de incentivo à procura dessa modalidade de ensino estava ligado à forma como o colegial (ensino médio daquela época) se organizava oferecendo, duas possibilidades de inserção: o “científico” e o “clássico”. No dizer de Abreu, este modelo era visto pelos estudantes e por suas famílias como o melhor caminho de acesso ao ensino superior (*Idem*). O referido autor sugere, ainda, que havia por parte de pais uma percepção de que o colegial era uma agência que poderia preparar os seus filhos para uma série de atividades em empregos e serviços semiqualificados com custos bem menores (ABREU, *op. cit.*).

Como se vê a motivação pela procura do ensino médio variava muito, como registram as pesquisas da época. O problema, entretanto, não é a demanda, mas sim o seu outro lado, ou seja, a pouca oferta de vagas no ensino médio, na esfera pública. Estudos e levantamentos estatísticos têm mostrado sistematicamente que, desde meados do século XX, as oportunidades de acesso ao ensino médio no Brasil se deparam com um verdadeiro gargalo, que reduz significativamente as chances de ingresso da maioria da população escolar, entre 15 a 18 anos. O ensino médio foi sempre considerado um grande gargalo, dificultando a mobilidade educacional.

Finalizando a caracterização de nosso espaço de pesquisa, destacamos as imagens que estão cravadas nas paredes, nas fotos comemorativas, nos jornais de época, sempre ressaltando as personalidades que haviam estudado naquela escola. Teixeira apresenta um conjunto de personagens sociais que atuaram como catedráticos do Ginásio e depois do Colégio Mineiro, ressaltando suas posições sociais. Em geral, são médicos, advogados, juízes, artistas plásticos, musicistas, gestores públicos, deputados, senadores e outros. Estas posições não se afastam das representações sociais que costumam circular em diferentes meios sócio-interativos e penetram facilmente no senso comum, fazendo com que, quando as pessoas se referem àquela escola, sejam esses os ícones que aparecem em suas falas. São essas imagens que, hipoteticamente, estavam nas nossas formulações iniciais do projeto de pesquisa. Entendíamos ser necessário que elas fossem confrontadas com a percepção de estudantes que, no momento de nossa pesquisa, estavam finalizando os seus estudos. Que fosse examinada a percepção dos docentes que ali atuavam, em uma conjuntura em que aquela escola está sendo avaliada por critérios de eficiência e de eficácia e que conta com um contingente de estudantes com um perfil integralmente diferente daqueles que constam das imagens encantadoras do passado. Como ressalta Teixeira (2011), para aquela escola, na primeira metade do século XX, dirigia-se uma clientela integralmente seleta, com objetivo de ser preparada,

(...) para as carreiras liberais, ou seja, os futuros bacharéis em Direito, Medicina e Engenharia. Atendia basicamente ao sexo masculino, apesar de franqueada a presença do sexo feminino. Assim como as mulheres, os alunos pobres eram uma exceção/. Apesar de “público”, cobrava-se imposto de matrícula de cinquenta mil réis, além de taxas para os exames. (TEIXEIRA, 2011, p. 50, grifos da autora)

Como se pode depreender da exposição acima, o Colégio Estadual, durante grande parte do século XX, foi altamente seletivo. Mas essa classificação se faz muito mais pela interpretação que os autores realizam tendo como parâmetro as provas aplicadas nos exames de admissão. As provas eram elaboradas pelos catedráticos. É daí que vêm a hipótese de que os selecionados foram submetidos a um exame rigoroso e que os aprovados seriam aqueles que, teoricamente, teriam capital cultural, para falar como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passerons (1964), e teriam conseguido responder às questões. É nesse sentido que se supõe que a pobreza estaria excluída por não ter o tal capital cultural, tal como se acena no texto acima. Mas essa afirmação não tem sustentação empírica em nenhum dos estudos que consultamos, sobretudo nos realizados nos meados do século XX, período em que os dados

socioeconômicos quase inexistem nos registros escolares ou, então, eram precários demais para validar as informações.

Entretanto, a nosso ver, essa lacuna que acabamos de anunciar vem sendo solucionada por uma parte das pesquisas em história da educação. O fato de não se ter estatísticas educacionais do tipo IBGE e PNAD, na fase em que o Colégio Estadual estava se consolidando em Belo Horizonte, não significa de forma alguma que não existiam dados. Historiadores da educação têm mostrado que existem outras fontes que ajudam pelo menos a identificar alguns indicadores que podem dar pistas a continuidades das pesquisas que se interromperam por falta de opção. (OLIVEIRA; VAGO, *op. cit.*)

Isso fica claro na pesquisa apresentada por Teixeira (2011), que buscou medir a condição de classe dos estudantes entre 1957 e 1958, ou seja, no período desenvolvimentista ensejado pelas políticas de Juscelino Kubitschek. Na realidade, a sua fonte de dados foi o *Livro de Registro de Inscrição ao Exame de Admissão ao 1º ginásial de 1957 e 1958 (s/n). Acervo Colégio Estadual*. Apenas lembramos que este é, exatamente, o mesmo colégio no qual realizamos a presente pesquisa.

O que é marcante no trabalho da pesquisadora Aleluia Teixeira é que seus achados refletem, naturalmente, um contexto histórico no qual o Colégio Estadual era reorganizado para enfrentar a realidade da nova clientela estudantil que ali ingressava, no final da primeira década do século XX.

Para se entender o significado dessa reorganização, vale lembrar que o ideal dos fundadores dessa experiência de 1890 era construir uma escola republicana com um modelo muito próximo àquele defendido pelos pensadores franceses do século XIX, incluindo-se, nesse rol, um dos fundadores da Sociologia, Émile Durkheim, cujo objetivo da educação em sua obra acentuava muito mais a formação da cidadania do que da transmissão de conhecimentos disciplinares. Mas vimos também que esse ideal não evitava o paradoxo de se construir uma escola republicana preservando valores da tradição. O exemplo mais evidente, como visto acima, foi o da continuidade das hierarquias intraescolares herdadas do período imperial, traduzida nas atribuições de cátedras e nas formas como se distribuía os encargos entre os docentes, produzindo-se desigualdades entre o catedrático e o professor, naturalizando-as como algo que faz parte da natureza humana. Os documentos analisados pelos historiadores acima citados, que retratavam a clientela estudantil no início da constituição do Colégio Estadual, sugerem que a maioria dos estudantes matriculados era de jovens oriundos das elites locais, que tinham de se adaptar às novas condições republicanas, que exigiam uma nova mentalidade, mais condizente à realidade em transformação. Essa era

a promessa que os idealizadores do novo Colégio defendiam para os seus pares, buscando assegurar que esse era o papel que só um Colégio construído com objetivos transformadores poderia desempenhar.

Passados sessenta e sete anos após a sua fundação, a questão central era saber o que mudou na realidade do Colégio Estadual, instalado em Belo Horizonte, em um contexto sócio-político que passava por intensas transformações. Como esse Colégio foi sendo adaptado por seus reitores para atender aos desafios da modernidade que se instaurava no Brasil naquele momento?

Teixeira apresenta-nos um recorte bastante significativo para justificar a sua pesquisa. A escolha foi de estudar as informações do Colégio Estadual no período entre 1956 e 1964. O ano inicial se justifica por ter sido ele o momento em que a escola muda de lugar na cidade e

incorpora vários significados que ela apresenta da seguinte maneira:

A escola, que funcionava no bairro Barro Preto, é transferida e reinaugurada no bairro de Lourdes. O projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, representado por seus ex-alunos como “uma escola sem muros”, além de ser um marco na história da instituição e da cidade de Belo Horizonte, possibilitava a liberdade de ir e vir e a ampliação do número de vagas. (TEIXEIRA, 2011, p. 7, grifos da autora)

É nesse período que o Colégio Estadual se transforma em uma escola secundária, e “como todas as escolas secundárias no Brasil”, ele foi estruturado, como lembra Teixeira, “para atender a poucos estudantes” (*op. cit.*). Entretanto, como ressalta a referida autora, essa lógica foi rompida. O colégio foi pressionado “por vários setores da sociedade” (*Idem*). Teve de receber “uma parcela cada vez maior da população”. Mas isso não aconteceu de forma pontual e sim “por diversos motivos que extrapolam a unidade escolar em Belo Horizonte e se insere num contexto maior de industrialização e da reestruturação do ensino secundário no Brasil” (TEIXEIRA, 2011, p. 7).

Essas observações e análises sugestivas apresentadas por Teixeira sobre as transformações do Colégio estadual quase sessenta anos depois da sua criação em Belo Horizonte reforçou-nos a ideia de introduzir, em nossa tese, marcadores que nos ajudasse a entender que efeitos a ruptura das portas do Colégio, concebido inicialmente para atender uma minoria, produziu nas gerações posteriores. Aliás, como a própria autora nos esclarece as representações sociais que se buscaram construir do Colégio, a proposta arquitetônica do projeto Oscar Niemeyer se mostrara “ambígua”. A escola “sem muros”, que dava na época a imagem de uma escola democrática, segundo a autora, tinha “muros invisíveis” (*idem*).

Tinha um projeto seletivo, como visto acima, draconiano, “dificultava o acesso de grande parcela dos jovens belo-horizontinos aos seus estudos. Para ali entrar e permanecer, era preciso transpor outros muros”. (*Idem*)

Para se ter uma ideia dessa seletividade, vejamos brevemente qual era perfil da clientela no período entre 1956-1964, captado na pesquisa de Teixeira. Com base em alguns critérios de classificação, a referida autora faz agrupamentos a partir dos quais ela deduz as classes sociais dos futuros estudantes. Um dos critérios que ela utilizou foi o lugar de moradia dos candidatos ao exame de admissão que indicava na sua visão um perfil de classe social.

A maior concentração de candidatos a uma vaga no Colégio Estadual é proveniente dos grupos escolares instalados dentro do perímetro da Avenida do Contorno de Belo Horizonte. Esse perímetro demarca também um pertencimento social, pois abrigava as camadas média e alta da sociedade belo-horizontina. (TEIXEIRA, 2011, p. 79)

Outro critério utilizado por ela para classificar o perfil sócio-econômico foi o cruzamento de dados relativos à profissão do pai com a escola onde o candidato tinha feito a sua formação primária e ginásial, que também constavam nos registros de inscrição. Ao processar estes registros, ela viu que a maioria tinha estudado em uma escola pública que concentrava na época um “grande percentual de adolescentes advindo do maior número de famílias oriundas das classes mais favorecidas economicamente”. (*Idem*, p. 80)

A autora percebeu também que naquele período, entre 1957 e 1958, já existiam estratégias que as famílias lançavam mão para que seus filhos conseguissem passar nas provas do Colégio Estadual. Nos registros de inscrição constavam os nomes dos cursinhos preparatórios que os pais ou mães dos candidatos declaravam que os filhos frequentavam, ao fazerem a matrícula deles. Mas isso tinha um custo, pois eram cursinhos particulares. Bem ou mal, acreditavam que esses cursinhos preparatórios poderiam ajudar os filhos no exame de seleção do Colégio Estadual, aumentando suas chances. Nos registros encontrados, o curso que mais tinham candidatos dispostos a concorrer a uma vaga do Colégio Estadual era pago e ministrado por um catedrático do Colégio Estadual.

Sintetizando o perfil da escola, pode-se dizer que esse modelo nos ajuda a conceber uma proposta de configuração de perfil dos estudantes para ser integrado na presente tese. Nele, combinamos dados dos registros mais globais da escola. Com eles podemos ter uma visão de todos os estudantes que estudavam no Colégio estadual no período em que realizamos a pesquisa. Como o nosso universo de estudo estava limitado apenas a

estudantes que cursavam o último ano do ensino, decidimos aplicar um questionário apenas para eles com questões mais abrangentes acerca de seu perfil e com questões focadas em seu olhar sobre a escola, com objetivo de poder cruzá-las com os dados mais gerais da escola como um todo. Mas esse é um assunto para um próximo capítulo.

Por ora, vale ressaltar as questões que tínhamos ao analisar o material já produzido por outros autores sobre o mesmo assunto. O que ficou claro para nós ao lermos os estudos produzidos sobre o Colégio Estadual na primeira metade do século XX? O fato de a população, que teoricamente vinha da elite, ser majoritariamente masculina. Pode-se entender, com isso, que essas famílias de classe alta preferiam escolas privadas para encaminhar as suas filhas? Aqui o componente gênero-classe social tem uma especificidade. O que tudo indica é que essa era uma escola frequentada por estudantes da classe alta; entretanto, as meninas ali eram minoritárias. Por questões metodológicas, não é possível fazer nenhuma comparação com o universo que atualmente estudamos no Colégio Estadual. Mas não dá para ignorar que a presença feminina, na atualidade, é bem maior do que a masculina. Esta foi uma das razões pelas quais introduzimos a questão do gênero na presente tese exatamente para ver se ela faz alguma diferença na percepção das estudantes quando falam do valor a essa escola que no passado tinha um pequeno número de mulheres. A facilidade para tratar do tema gênero nas pesquisas hoje se deve aos registros e aos levantamentos do PNAD, ou mesmo do IDEB, que mostram uma maior presença de mulheres na escola mais do que os homens e agregam dados de seus perfis.

Introduzimos também a questão étnico-racial. Esta dimensão entrou muito mais em função de nossas experiências de pesquisas anteriores com esse tema no campo da sociologia da educação. Entretanto, na presente pesquisa o pertencimento étnico-racial foi utilizado na coleta de dados com o objetivo exclusivo de verificar se essa condição interferia na forma como os estudantes atribuíam valor ao Colégio Estadual que, como vimos acima, desfrutava de um enorme prestígio no imaginário social. Esse ideário mobilizava os estudantes igualmente independentemente de seu pertencimento étnico racial? Ou havia diferenças nesse ideário em função desses pertencimentos?

No estudo de Teixeira, foram entrevistados onze ex-estudantes e três ex-professores do Colégio Estadual que o frequentaram nos anos de 1957-1964. Como material visual, há duas fotos disponíveis na sua tese. Uma com um número grande de estudantes na entrada do Colégio Estadual, datada de 1962, a qual pela qualidade e pela distância em que estão os estudantes não nos permite uma heteroclassificação étnico-racial. Já na foto da sala de aula, também datada de 1962, a situação está mais definida. Nesta aparecem vinte e sete

estudantes, sete homens e vinte mulheres, além do reitor e de um professor. Aparentemente nenhum preto ou pardo compunha esse cenário. Mesmo assim, apresentamos cuidadosamente essa percepção, pois, como veremos mais à frente, a questão de pertencimento étnico-racial hoje está muito ligada ao processo de autoclassificação. Pode ser que alguns que consideramos como brancos, não se autodefinam como tal.

Em todo caso, embora não tenhamos percebido pretos e nem pardos na foto da sala acima mencionada, nas entrevistas que Teixeira fez, alguns dizem que tinham estudantes pretos na escola, sim. Mas acrescentam dados que ajudam a explicar porque é difícil vê-los nas fotos. Segundo Teixeira, “na memória dos alunos, os negros estavam presentes em menor número a ponto de ser possível contá-los ou nomeá-los” (idem, p.108). Um dos ex-alunos entrevistados diz que só conheceu uma única negra em todos os anos que ficou na escola. Entretanto, essa única negra, ex-aluna, que foi também entrevistada ampliou esse número de um para três. Segundo ela, eram dois adolescentes muito amigos, mas ela os classifica mais como morenos do que como pretos (*ibidem*). Já outro ex-aluno relata que em sua sala tinha um colega que era negro, que falava alemão, mas que não se assumia como negro. Em todo caso, esses relatos reforçam o processo seletivo e a exclusão da população negra dentro das escolas no Brasil. A dificuldade dos negros de acederem à educação já foi mostrada em vários estudos que trataram do acesso à escolaridade da população não branca nessa fase da República brasileira (BARROS, 2005; GONÇALVES, 2000; SILVA e ARAÚJO, 2005).

Esse conjunto de informações extraídas da obra de Teixeira é, a nosso ver, suficiente para exemplificar o que a literatura sociológica já discutiu sobre questão étnico-racial nos anos de 1960 a 1964. Confirma-se a invisibilidade de negros dentro das escolas públicas (GONÇALVES, 1996), embora, na época, os movimentos negros na época buscassem dar solução a essa exclusão. Sobre esse tema, Andréia Silva (2009) estuda a ação de uma Associação Negra, a *José do Patrocínio*, em Belo Horizonte entre 1950-1962, que tentava alternativas para conter essas mazelas.

Diante desse quadro histórico, pode-se dizer que temos uma imagem ambivalente do Colégio, tal como Teixeira sugeriu em suas conclusões. Só que essa ambivalência nas representações sociais que persistiam no momento que entrevistávamos docentes e alunos não aparece tão claramente. Pode-se até dizer que em alguns momentos ela desaparece completamente.

Para se entender um pouco esse cenário de ambivalência, passemos à leitura de alguns dados empíricos para ver os sentidos que estes nos dão sobre a imagem do Colégio Estadual.

3.1.1 O Colégio Estadual na percepção de estudantes e dos docentes

Um dos princípios que orientaram a pesquisa foi deixar que entrevistados (as) falassem livremente o que sentiam a respeito da escola. Sentiam-se parte dela? Foram feitas entrevistas com docentes e com estudantes, em grupos de discussão, nos quais o pesquisador participava como animador e introduzia questões *ad hoc* como forma de estimular a discussão. Essas sessões foram gravadas, o que permitiu rever posteriormente o clima da reunião, a dinâmica dos debates, ou seja, esse material serviu como material de campo importante que ajuda na correção de rotas no momento da análise dos dados.

Vejam como docentes, de certa forma, se expressaram sobre o que sentiam a respeito da escola. Ficamos atentos aos suportes que eles buscam para justificar sentimentos sobre si mesmos:

Antônia (Parda): Vocês estão novos aqui na escola/ *eu sei a história*/. Aqui era escola referência/. Porque querendo ou não/, *esta escola, era a menina dos olhos do Estado, né!* Principalmente da Secretaria de Educação./ *Toda referência está aqui (...)* porque tudo era aqui (...) *Ainda continua uma escola de excelência, como referência.*

Efigênia (Preta): Eu mesmo (...) durante essa minha trajetória como professora e só como professora (...) nunca fiz outra coisa. *Passei por vinte e duas escolas*, esse tempo todo. Então para mim essa aqui *é umas das melhores ainda*.

Antônia (Parda): Não ainda *é a melhor escola*.

Maria Beatriz (Parda): Não melhor entre as piores, né?

Efigênia (Preta): Não! A melhor das melhores escolas.

Antônia (Parda): Os meninos de hoje não têm aquela (garra) (...) eu estudei aqui nesta escola. Eu lembro de que a gente tinha aquela disputa de querer fazer vestibular. Passei assim de primeira na Federal, entendeu. A gente vivia para o estudo. Hoje em dia eu vejo os meninos assim descompromissados. Sabe! Descompromissados.

Lino (Pardo): Se você for pensar o Colégio Estadual como um lugar que formou grandes personalidades brasileiras...

Antonieta (Branca): É.

Lino (Pardo): Eu não estou conseguindo enxergar isso mais na escola. Um futuro presidente do Brasil. Um futuro.

Maria Beatriz (Parda): Eu também não vejo não. (GDD, grifos nossos)

Este embate é impressionante. Como se pode ver, o debate gira em torno da imagem que foi construída do Colégio desde seu nascedouro. Isso é que se chama representação social duradoura; ela foi construída no final do século XIX, atravessou o século XX, e está incrustada na cabeça de algumas pessoas no início da segunda década do século XXI. Pensando o conceito de representação na perspectiva de Serge Moscovici

(2001), o que assistimos nesse debate é uma demonstração empírica do que esse autor elaborou sobre esse conceito.

Vejamos, a primeira docente no grupo de discussão traz uma imagem idílica para o debate, tendo como referência sua própria experiência no Colégio. Ela, além de ser professora atualmente no referido estabelecimento, também estudou nele, ou seja, seu olhar sobre a instituição está moldado por essas interações. Já segunda docente, Efigênia, não estudou na escola, mas compartilha a mesma imagem grandiosa do passado do Colégio. Ou seja, ela confirma a representação social do colégio produzida por seus idealizadores e que, segundo os historiadores da educação, contaram com apoio da mídia, sobretudo, a teleguiada, dos artistas, intelectuais e políticos influentes na sociedade mineira. Não é preciso ter estudado lá para incorporar a imagem idílica, pois ela circula na mídia, nas conversas entre as pessoas, na fala dos ex-alunos, nos desejos de pais que sonham pôr seus filhos na escola, de professores que acreditam que lecionar ali dá a eles mais status, e assim por diante. E ainda, na condição de representação social, essa imagem, como diria Moscovici (*op. cit.*) orienta a conduta das pessoas e a sua compreensão do mundo. É por isso que, para Antônia, a imagem que tem da escola faz com que ela julgue o comportamento dos alunos que não partilham da mesma visão como o de sujeitos descompromissados.

Mas não dá para desconhecer que a imagem idílica do colégio não é partilhada pelos outros docentes. No grupo de discussão eles divergiram. Maria Beatriz interrompe Antônia invertendo o sentido que esta última atribuía ao Colégio na afirmativa de que era o melhor de Belo Horizonte. Beatriz retruca: “o melhor entre os piores, não é?”. Provocação que Efigênia não deixa por menos: “não, é a melhor das melhores”.

Como se pode ver, as duas defensoras da imagem idílica da escola justificam suas escolhas por critérios diferentes. Antônia se apoia, inicialmente, em sua longevidade dentro do Colégio para elogiá-lo. Está convencida de que sabe mais sobre o colégio do que os outros que são novatos, ou seja, esse longo tempo no convívio com o colégio, tanto na condição de aluna, como de professora, lhe dá todas as credenciais para falar como especialista e desqualificar os discursos dos novatos. Como se não bastasse, ela valida o seu julgamento do Colégio, carimbando-o com o discurso de autoridade do governo do Estado que decretou ser aquela a escola referência, dando a entender que todas as outras escolas estaduais são medidas e avaliadas por esse modelo.

A justificativa de Efigênia se baseia no critério comparativo. Embora não esteja há tanto tempo no Colégio como Antônia, ela tem mais experiência em outras escolas. Já passou, como ela mesmo diz, por outras vinte e quatro instituições de ensino. Em suma,

Efigênia utiliza a lógica da comprovação, que desqualifica qualquer posição que não tenha o mesmo arcabouço experimental.

O professor Lino arremata o debate, trazendo-o para o presente. O contexto em que ele atua, em si, problematiza o passado. Aliás, em termos de argumentação, ele ressalta o passado não como algo que ressurgiu no presente, mas como algo que se acabou, já era. O Colégio Estadual já teve até seus méritos, formou personalidades. Todos sabem que esse é um chavão que perdura até hoje. Entretanto, o questionamento do professor Lino põe uma interrogação onde poucos tiveram condições de colocar. O professor encerra expressando a sua percepção do aqui-agora, usando uma locução verbal muito particular, por meio da qual ele vê o presente como algo em movimento e não estático. No lugar de dizer “eu não consigo enxergar isso mais na escola”, ele usa o gerúndio que dá um sentido de movimento e sugere continuidade. Ele não está *conseguindo* enxergar, mas quem sabe ele possa vir a ver mais à frente.

Esses embates enriqueceram a nossa investigação, pois indicam que as interpretações não se esgotam. Elas podem ser modificadas. Aliás, uma mesma pessoa pode no final da discussão reconstruir todo o sentido dado inicialmente à mesma ideia.

Conforme se pode depreender nas falas abaixo de estudantes entrevistados na presente pesquisa, há, também, em seus relatos, a persistência de representações sociais da escola construídas no passado. Quando as comparamos com as imagens que aparecem na conversação com os docentes, pode-se dizer que tais representações são reproduzidas por duas gerações diferentes (professores e estudantes). Vejamos o que dizem alguns dos jovens entrevistados:

Natalino (Negro): Por que vocês vieram estudar aqui?

Heloísa (Branca): Tradição. Os mineiros praticamente quase todos estudaram aqui, né/. Então é o nome do colégio/. **Meu sonho** era estudar aqui!/(...) **todo** mundo fala que é um colégio bom/. Não apenas do ensino, mas também das pessoas.

Leda (Parda): (...) *falaram* que a escola era boa/. Eu entrei e gostei/. Tipo assim todas as escolas têm sempre um lado ruim e um lado bom/. Mas eu acho que *essa escola tem mais coisas boas do que ruins*/. Aí eu vim pra cá por isso/.

Alzira (Branca): *Meu pai decidiu por mim*/. O meu irmão já estudava aqui/ e aí ele falou: “Vai pra lá que a escola é muito boa”. *Mesmo meu irmão tomando mil bombas*/.

Edison (Preto): Nô!

Alzira (Branca): Ele falou: “não, a escola é boa, vai pra lá” (risos). Aí ele me mandou pra cá.

Alzira (Branca): Eu acho que aqui na escola é nome, sabe.

Leda (Parda): Eu não acho que é só nome.

Alzira (Branca): Fulano estudou aqui. Mas assim... É muito nome. O nome pesa demais. Ah, fulano estudou. Ciclanô estudou. A escola é ótima, mas quando você vê a realidade não é da forma como eles colocam. A escola é boa? É boa e tudo.

Você aprende? Não tem como você sair daqui falando que você saiu sem aprender nada. Mas falar que essa escola é uma das melhores escolas. Já foi. (GDE1)

Como se pode ver, os relatos acima mostram que, também entre estudantes, o olhar sobre a escola não é consensual. Há discordâncias e, até mesmo, certezas de que o prestigioso Colégio Estadual não é mais aquilo que muitos, ainda, acreditam que ele tenha sido no passado. Entretanto, é possível detectar, tanto na conversação entre professores, como entre estudantes, um aspecto que reaparecerá mais à frente, e que salienta algo que pertence ao que se chama mundo da tradição, a saber: nomes próprios como indicação de poder. O que significa o *nome próprio* como indicador desse poder?

O nosso ponto de partida foi a fala de cada sujeito entrevistado. Chamou-nos a atenção, durante a análise das conversações, o quanto eles buscavam acentuar o prestígio que a escola tem hoje, tendo como referência os nomes de famílias tradicionais que ali estudaram no passado. Que peso esses nomes teriam ainda para sustentar o prestígio pretendido, dando ao Colégio Estadual, o status de escola *referência*?

Para responder a essa questão, uma das obras a qual recorreremos é um dos clássicos estudos do antropólogo Roberto DaMatta, que fala da ambiguidade brasileira no tratamento das relações sociais em nosso país. Segundo esse autor, a sociedade brasileira vive com dois ideais: igualdade e hierarquia. O primeiro remete à dimensão do indivíduo consciente de sua cidadania, e o segundo se refere a relações paternalistas que surgiram no período colonial e que se estenderam ao longo dos séculos precedentes, incluindo o atual. Apenas para lembrar a metáfora que DaMatta utiliza para exemplificar essa persistência de padrão colonial, destacamos a famosa pergunta “você sabe com quem está falando?” Embutida nessa questão corriqueira, segundo o autor, tem o nome de algum “figurão” (político, empresário, famílias tradicionais e assim por diante). A esse respeito, é possível indagarmos: em que sentido todas essas questões se relacionam com os resultados da presente tese?

Elas nos ajudam a levantar uma hipótese para entendermos os sentidos das falas dos nossos entrevistados para além daquilo que eles nos diziam. Ao recorrer aos nomes das famílias tradicionais para mostrar o prestígio da escola em que estavam estudando ou lecionando, os nossos entrevistados pautavam-se inicialmente no ideal hierárquico. Ou seja, referiam-se a pessoas da elite que estudaram ali e que não era ‘qualquer um’, embora não fossem necessariamente pessoas das suas relações pessoais. Eram os nomes dessas famílias que acabavam legitimando o prestígio deles naquele Colégio. Curiosamente, nenhum dos

nossos entrevistados se referia seja ao seu próprio mérito para estar ali ou a seu direito de cidadão de estudar em uma boa escola pública.

Mas essa não é a única hipótese para responder a questão das referências a nomes de celebridades como diferencial prestigioso de uma escola para a outra. Como se sabe, o prestígio escolar tem hoje outros determinantes que podem estar articulados a esse processo de indicação. Sobre esse assunto, Márcio da Costa (2008) traz, em suas análises sobre o prestígio e a hierarquia escolar, alguns esclarecimentos que decidimos incluir em nossa pesquisa para evitar vieses anacrônicos no tratamento do tema. Costa mostra que o prestígio e a hierarquia escolar são temas que se atualizam na contemporaneidade (*idem*). Para tanto, um dos cuidados metodológicos que esse pesquisador adotou foi o de comparar o prestígio entre escolas do mesmo sistema educacional. Ou seja, comparou exclusivamente escolas da rede municipal de ensino. Porém, mesmo com esse recorte bastante preciso, Costa trouxe elementos gerais que puderam ser aproveitados em nossa pesquisa pelo seu rigor. Dentre estes, destaca-se a definição do próprio conceito de “prestígio escolar”.

Segundo Costa, este é um conceito de extrema fluidez. Com este conceito, é possível estudar os seguintes aspectos:

diferenciação traçada pelas burocracias educacionais – seja em níveis administrativos intermediários seja no corpo funcional das escolas, [a diferenciação] marcada principalmente, pela população de alunos e seus parentes e [a diferenciação] quanto a uma intrincada teia hierárquica composta pelo sistema público em estudo. (COSTA, *op. cit.*, p. 455)

Das três diferenciações assinaladas acima, a que mais nos interessou, dado o objetivo da presente tese, foi a segunda, por ser marcada pela população de alunos e seus parentes. Essa diferenciação indica que é preciso compreender uma das limitações encontradas no uso que, em geral, os estudos, sobretudo os de história da educação, fizeram do conceito de *elite* para caracterizar o público do Colégio Estadual desde seu nascedouro. Como ressalta Costa, alguns estudos brasileiros têm-se dedicado a compreender processos escolares vinculados à formação de elites⁷⁰. No nosso estudo, esse tema precisou ser problematizado, até porque o próprio conceito, no Brasil, no atual contexto, apresenta muitas armadilhas relativas ao uso que se faz dele do ponto de vista da ação política.

Seguindo a orientação de tese, buscou-se trabalhar com o conceito de elite na perspectiva sociológica. Nos clássicos da sociologia política, a elite está sempre associada ao

⁷⁰ Destacam-se os trabalhos de grupos liderados pelas professoras Maria Alice Nogueira (1998, 2005), Maria Alice Nogueira e Ana Almeida (2002), Maria Alice Nogueira e Ramon Abreu (2004) e Zaia Brandão (2011).

exercício e à hegemonia do poder. Mas, como destaca Max Weber (2000), o “sistema de poder” perpassa todos os níveis da sociedade, tais como as relações de classe entre governados e governantes, as relações cotidianas da família ou da empresa. Outro ponto importante na concepção weberiana é saber que o poder não decorre somente da riqueza e do prestígio. Segundo Weber, o poder tem outras fontes, tais como: a tradição, o carisma ou o conhecimento técnico-racional.

Essa diferenciação de poder estabelece uma segunda distinção na forma como se caracterizam as elites⁷¹. Por exemplo, as elites que surgem do fenômeno que Charles Wright Mills (1981)⁷² denominou como *nova classe média* nos Estados Unidos na década de 1950 estariam relacionadas à terceira fonte de poder, fundada no conhecimento técnico-racional. Entre as elites oriundas desse setor,

Imediatamente abaixo da elite estão políticos profissionais dos níveis médios do poder, no Congresso e nos grupos de pressão, bem como entre as novas e as antigas classes superiores da cidade, da metrópole e da região (...) junto com eles estão as celebridades que têm o poder de distrair a atenção do público ou de proporcionar sensações às massas ou, mais diretamente, de serem ouvidas pelos que ocupam posições de poder direta (MILLS, 1981, p. 11-12, grifos nossos)

⁷¹ Para se ter uma ideia da variabilidade conceitual em Max Weber, tem-se as seguintes classificações: **Elites Tradicionais:** Possuem autoridade ou influência decorrente de ideias, crenças ou estruturas sociais, baseadas no passado e reforçadas pela tradição. São tradicionais as elites aristocráticas, cuja nobreza tem tanto mais prestígio quanto mais antiga for sua linhagem.

Elites Tecnocráticas: Detêm a autoridade racional, legal ou burocrática. Sua escolha, nomeação ou eleição baseia-se na competência, determinada através de provas, concursos, experiência ou resultados escolares. Ocupam sua posição de acordo com leis ou normas, conhecidas e aceitas, e possuem importância determinada segundo critérios.

Elites Carismáticas: Para Max Weber, os líderes carismáticos são portadores de dons específicos (do corpo ou do espírito) considerados sobrenaturais e extraordinários capazes de suprir as necessidades do grupo. Encontramos muito mais comumente o carisma associado a uma pessoa do que a um grupo.

Elites de Propriedade: Sua autoridade ou poder decorre da posse de capitais ou de bens, em virtude dos quais podem exercer pressões sobre as elites tecnocráticas ou tradicionais. Pertencem a este tipo os grandes proprietários de terras, industriais, banqueiros e outros capazes de influenciar a vida econômica, social e política de uma comunidade.

Elites Ideológicas: São formadas por pessoas que concebem uma ideologia, que a difundem ou representam. Constituem a elite do poder, se a ideologia que representam é a oficial; por outro lado, quando se opõem à elite do poder formam as elites de influência ou contra-elites (elites de oposição, de contestação). Entre todos os tipos de elites, as ideológicas e as carismáticas são geralmente as mais dinâmicas e inovadoras.

Elites Simbólicas: Quase todas as elites possuem um caráter simbólico à medida que representam uma causa, valores, ideias, modos de viver, qualidades ou virtudes. Entretanto existem indivíduos ou grupos cuja função é, mais do que tudo, simbólica. Poder-se-iam citar certos elementos da nobreza, mulheres de políticos famosos, artistas e desportistas famosos.

⁷² Lembrando que, para Wright Mills, “a elite de poder é composta de humanos cuja posição lhes permite transcender o ambiente comum dos homens comuns e tomadas de decisões de grandes consequências, se toma ou não decisões é menos importante do que o fato de ocuparem postos fundamentais. Se deixarem de agir ou decidir, em si, constitui frequentemente um ato de maior consequência do que as decisões que tomam, pois comandam as principais hierarquias das organizações da sociedade moderna (...) A elite do poder não é de governantes e de governados solitários, conselheiros e consultores, porta-vozes e promotores de opinião são, frequentemente, os capitães de seus pensamentos e decisões superiores.

Apesar das diferenças sócio-históricas entre a sociedade que Mills investiga e a sociedade sobre a qual a presente tese se debruçou, entendemos que a situação que o sociólogo estadunidense analisa era a de transição de uma sociedade baseada em um modelo colonial (tradicional) para uma sociedade moderna, centrada no desenvolvimento capitalista. Embora vivendo em um contexto muito diferente, o Brasil também passava por um tipo de transição quando o Colégio Mineiro se deslocou para Belo Horizonte. Não tinha a mesma característica, é claro, dos determinantes vividos pelos estadunidenses no mesmo período, mas o que nos interessa do estudo de Mills é o conceito de “transição” que ele utiliza para analisar os seus achados⁷³.

De nossa parte, buscamos adaptar alguns de seus argumentos para a realidade que estudávamos, respeitando é claro, os determinantes socioculturais e temporais da sociedade brasileira. Mills entendia os avanços da modernização em seu país como um processo no qual a antiga classe dominante estadunidense disputava espaço de poder com a nova classe superior que emergia no contexto da industrialização e da intensa urbanização. Há nesse contexto um confronto de valores (tradicional e modernos).

Lembrando as análises feitas acima sobre a história do Colégio Estadual, mostramos que, no seu pano de fundo, existe também um processo de transição, no interior do qual as elites brasileiras, em sua versão tradicional e na republicana, disputavam também espaço para impor suas ideias educacionais. Quando ele se mudou para Belo Horizonte, carregou durante algum tempo valores do chamado *setor tradicional*. Mas com as mudanças no país, nos anos de 1950, passamos a ter novos valores coexistindo com os tradicionais, ora em tensão, ora em acordos temporários. Cada uma dessas fases concebe um conceito de elite que estará refletido na proposta curricular que se destina à formação de crianças e adolescentes herdeiros desses setores das classes dominantes.

Tudo o que foi dito sobre os conceitos de *tradição* e *elite*, até o presente momento, a nosso ver, ajuda-nos compreender que a permanência do ideal hierárquico social e escolar é reavivada por meio do imaginário social sob a insígnia da *tradição* presente na conversação tanto dos docentes quanto dos discentes. Como se pode ver, há um conteúdo significativo que é compartilhado por jovens de diferentes famílias, e que expressa uma ideia comum sobre o Colégio Estadual. Com efeito, estudar ali passa a ter o valor de prestígio e de reconhecimento social. É evidente que não são os jovens que criaram o referido valor, pois,

⁷³ Mills entende o conceito de transição em uma perspectiva weberiana. Esta transição é o que Weber define como secularização. Lembrando sempre que, para o sociólogo alemão, a secularização é um processo em que tradição e modernidade convivem de forma tensionada. Nós também a incorporamos na presente tese com essa mesma conotação.

quando vieram ao mundo, este atributo já estava incrustado na memória coletiva de Belo Horizonte e representado arquitetonicamente como sendo um espaço ‘sem muros’, supostamente aberto à sociedade. Isso talvez explique os adjetivos que aparecem na fala das estudantes para designar a escola. Veja-se o uso que a jovem Heloísa faz da palavra “tradição” na sua acepção mais conservadora para dar legitimidade ao sentido que ela própria atribui ao Colégio, destacando, entretanto, que não é só ela que pensa assim, mas “todos os mineiros”, segundo a sua descrição. No seu imaginário, todos os mineiros teriam estudado ali. Como se pode ver, trata-se de uma representação social prestigiosa e permanente que foi inaugurada no século XIX e ampliada ao longo do século XX, chegando ao século XXI como uma força que se crê indestrutível e que resiste à quebra de valores.

Considerando os aspectos conceituais acima apresentados, nós os utilizamos, a seguir, para dialogar com a percepção dos jovens sobre o Colégio, cujo prestígio era atribuído por eles a nomes importantes da sociedade que ali haviam estudado. Que peso esses nomes teriam, ainda hoje, para sustentar o prestígio pretendido do Colégio Estadual?

Aspectos que aparecem no discurso de Heloísa sobre a escola em que estuda mostram uma faceta de como a jovem constrói o mundo para si. Ela se apropria dos jargões coletivos que vêm circulando, há muitos anos, no imaginário social, e os utiliza em seu favor. Essa é uma forma que ela se apropria para se adequar às transformações do mundo em que está vivendo. No seu entendimento, entrar para aquela escola era um sonho que passou a ser realidade assim que conseguiu fazer parte de um grupo de alunos que, no seu imaginário, era o melhor grupo comparativamente ao alunado de outras escolas de Belo Horizonte. E ainda de ter conseguido *sobreviver*, ali, três anos consecutivos.

No discurso de Leda e Alzira, observamos outra forma peculiar na maneira como as representações sociais que circulavam sobre o Colégio Estadual interferiram nas escolhas das famílias e dos estudantes. Por exemplo, no caso de Leda, ela chegou à escola com uma imagem que o senso comum, impessoal, formara acerca do seu colégio: “falavam que escola era boa”. Segundo a sua fala, o que realmente despertou o seu desejo de entrar para aquela escola foram os elogios que ouvira sobre ela. E de fato, depois de três anos de experiência, ou seja, de *práticas empíricas*, Leda confirma que o Colégio Estadual é bom. Entretanto, a estudante apresenta uma correção que merece ser ressaltada: ela faz um julgamento a partir do critério de nada poder ser considerado ‘totalmente bom’ ou ‘totalmente ruim’. Essas duas condições podem se misturar, em graus diferenciados, dentro de uma mesma experiência. Assim, ela admite que o Colégio tem coisas que ela classifica como ruim e que isso não é exclusividade da sua escola. Aliás, sua formulação considera essa dualidade uma condição

que acontece em todas as escolas, ou seja, essa ambiguidade, para ela, é universal. A diferença que Leda estabelece é a de que, no Colégio Estadual, “tem muito mais coisas boas do que ruins” (GDE1).

Alzira, por sua vez, quebra a lógica que prevaleceu na fala das duas colegas acima citadas. Ela explicita mais claramente a interferência da família nas escolhas da escola para onde filhos ou filhas serão encaminhados(as). É claro, não estamos negando que, no contexto em que a presente tese está sendo elaborada, a decisão dos estudantes possa ganhar prioridade e ter uma força muito grande nessas decisões. Mas nos parece improvável que decisões dessa natureza que tenham sido tomadas completamente pelo estudante sem intervenção dos seus pais. No caso de Alzira, a decisão foi do pai. Segundo a estudante, o critério que ele adotou para decidir o destino escolar dela estava assentado na experiência que ele próprio já tinha tido com o filho mais velho. O parâmetro que o seu pai usou para definir o que seria uma “escola boa” para os seus filhos estava pautado no procedimento da escola que usava a reprovação como medida de controle de aprendizado do aluno, “Não aprendeu, toma bomba”.

Na perspectiva familiar, é notória a tensão entre pai e filha. Mesmo diante da eminente perda do referencial apontada pela jovem, a sombra histórica de *prestígio* parece ainda capaz de impulsioná-lo. O conflito geracional é deflagrado, cabendo ao adulto, em última instância, a decisão final do destino escolar do filho. Não obstante, a jovem negocia com o pai, “se for o caso, ele paga aula de reforço”. Assim sendo, o status *escola referência* é alvo de questionamento por parte de alguns estudantes. Tal postura emerge ao confrontarem a propaganda difundida, seja pela escola, seja por parentes que ali estudaram com a atual *realidade* escolar a qual eles se deparam.

Como se pode ver nesse breve relato das conversas com docentes e estudantes, que serão retomados mais à frente, fica claro que ainda persistem valores tradicionais para qualificar o Colégio Estadual como a opção mais acertada para se dar aulas ou estudar. Porém, surgem contestações sobre a validade dessa percepção. A nosso ver, as objeções que os professores Lino e Maria Beatriz esboçam refletem muito mais o contexto contemporâneo em que o julgamento sobre o prestígio de uma escola se pauta muito mais pela avaliação do aprendizado, do que na imagem de autoridades e celebridades que por ventura ali tenham estudado. Nossa hipótese nesse trabalho é a de que, atualmente, o prestígio das escolas foi reduzido aos resultados e às notas dos testes aplicados em seus estudantes.

3.2 O Colégio Estadual e as Atuais Avaliações

Mesmo com todo esse histórico da tradição e da memória sobre a participação de personagens ilustres que passaram pelo Colégio Estadual, não se pode deixar de considerar que as mudanças pelas quais ele passa, no atual momento, vinculam-se ao processo mais amplo de constituição do ensino médio brasileiro (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; HÉRRAN; NEUBAUER, 2010).

Hoje, conta-se com uma série de avaliações institucionais que, segundo alguns autores, estabelecem novos critérios para se julgar uma escola. Reynaldo Fernandes (2011), em artigo sugestivo em que analisa as *Avaliações e Desafios do Ensino Médio* no mundo contemporâneo, mostra como essa enxurrada de dados produzida pelos exames que o sistema de ensino (articulando o Ministério de Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais) vem aplicando nas escolas sistematicamente acabou produzindo uma nova categorização dessas instituições.

Inevitavelmente, a forma como esses modelos avaliativos vêm sendo aplicados no conjunto das escolas brasileiras acabou criando um processo concorrencial entre estas, no qual a oferta dos ensinos médio e superior faz com que estes apareçam como sendo um produto disputado mercadologicamente. Isso ocorre, segundo Nora Krawczyk (2014) porque esses procedimentos avaliativos sistemáticos vêm produzindo mudanças no ensino médio brasileiro ao ponto de exigirem, para sua consecução, “um processo de renovação da racionalidade pedagógica e organizacional desse nível de ensino, no qual têm surgido variadas modalidades, formas de organização e de trabalho pedagógico” (KRAWCZYK, 2014, p. 35). Segundo essa autora, nessa renovação, quem saiu ganhando foi a iniciativa privada. Uma parcela significativa desse setor, segundo ela, ocupa os primeiros lugares nos rankings dessa avaliação, transformando a educação em uma mercadoria de consumo como qualquer outra.

Hoje, há uma clara disputa no mercado educacional no âmbito do ensino médio. Na realidade, esses rankings surgiram no âmbito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷⁴. Posteriormente, eles se solidificaram com a introdução do Exame Nacional

⁷⁴ O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

do Ensino Médio (Enem)⁷⁵. Esse passou a ser um instrumento poderoso para regulamentar todos os outros processos seletivos que envolvem acesso ao ensino superior, acesso a bolsas de estudo.

Um dos aspectos mais cruciais nessas avaliações é a evidência da desigualdade entre escolas públicas e privadas de ensino médio quando se verifica o que ocorre ao longo dos anos com as notas que recebem

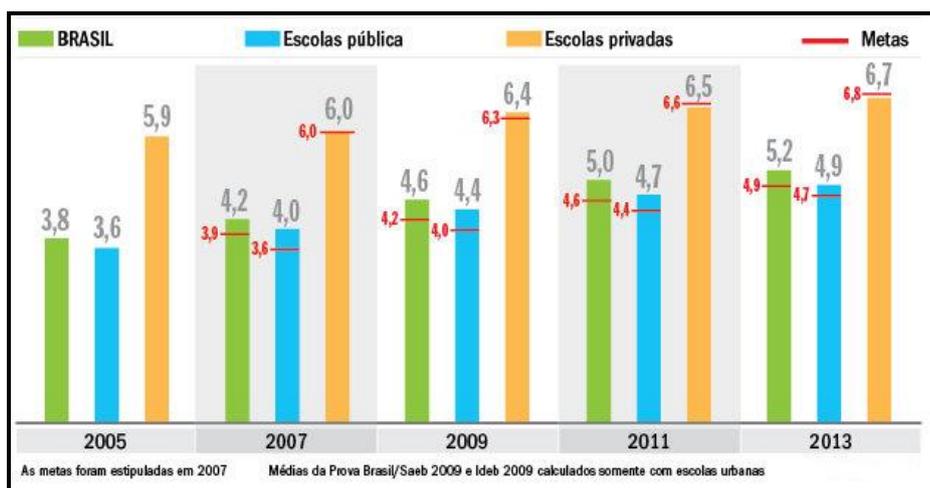


GRÁFICO 3 - Metas referente ao desempenho escolar a ser atingida em escolas públicas e privadas.

Fonte: Inep/MEC

O modelo proposto acima pelo Inep/MEC, como se pode ver, sugere que analisemos os resultados comparando as metas previstas em 2007, seja pelo sistema privado, seja pelo sistema público, com as médias que de fato foram atingidas em ambos os sistemas, considerando-os separadamente, articulando-os com o resultado nacional global, e comparando os resultados ao longo de seis anos. Interessante observar que o sistema público ao longo desse período ultrapassou as metas, como se pode verificar no GRÁFICO 3 acima. O mesmo não aconteceu com a iniciativa privada que só ultrapassou as metas em 2013. Em compensação, nos seis anos considerados no levantamento do Inep, os seus indicadores

⁷⁵ Na prova do Enem constam questões objetivas das disciplinas do ensino médio: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Redação. O Enem tinha na sua formulação inicial a função específica de avaliar o ensino médio no Brasil. Assim que a iniciativa privada percebeu a dimensão que esse exame tinha em termos de uma avaliação geral do aprendizado dos estudantes em todo o Brasil, decidiu incorporar o Enem como processo de seleção de seus cursos. Eliminaram os seus vestibulares e passaram a determinar valores médios obtidos no exame nacional como critério de seleção para os seus cursos. O Ministério da Educação incorporou a proposta da iniciativa privada para as universidades federais. Esse processo tem tido impacto muito grande na estratificação das escolas de nível médio.

foram sempre superiores aos do sistema público, o que mostra desigualdade entre os dois sistemas.

Isso fica mais evidente quando examinamos o resultado de forma mais circunscrita. Por exemplo, como essa disparidade entre público e privado aparece quando focamos Belo Horizonte onde o Colégio Estadual se situa? A pesquisa do Inep a que nos referimos foi divulgada em 2013, momento em que coletávamos dados de campo. Que influência poderia ter nos resultados do nosso estudo?

De certa forma, esse modelo já estava amplamente divulgado quando realizávamos nossa pesquisa. Muitos dos estudantes que participaram deste estudo já haviam se submetido aos exames do Enem. Portanto, imaginávamos que tanto os estudantes como os seus professores conheciam todas as exigências que tinham que cumprir para que aquela escola atingisse os patamares da excelência acadêmica e influenciasse a maneira como o Colégio Estadual vinha sendo avaliado.

Contudo, uma reflexão mais crítica a esse respeito aparece timidamente nos depoimentos. Lembrando a reação imediata à fala da professora Maria Beatriz que, no grupo de discussão sugeriu que o Colégio Estadual era melhor, sim, mas entre as piores escolas. Os defensores da imagem da escola referência bateram de frente: “a melhor das melhores”.

Como se pode ver, o status de *escola referência* parece ser levado tão a sério pela maioria de docentes e de estudantes ao ponto de compararem realidades escolares *distintas*, concluindo que estavam na ‘melhor escola entre as melhores’. É claro que encontramos, nesse universo, respostas que punham em xeque essa visão idílica do Colégio. Isso mostra que alguma transformação ocorre dentro daquele espaço; porém, não conseguimos detectar as referências que orientavam professores e alunos que não concordavam integralmente com a ideia da escola modelo. O Inep já havia apresentado o ranking no qual o Colégio não aparecia como a representação social dominante, que o definiria como uma escola ‘de referência’. Embora, de maneira geral, não concordemos com o uso que se faz desse tipo de avaliação, que acaba estigmatizando escolas, ou então, as transformando em mercadorias atraentes para serem vendidas no mercado da educação, sabemos que, independentemente de nossa posição, tal avaliação pode interferir nas percepções de professores, alunos e de pais selando uma forma de lidar com a escola. Por isso, o tema entrou na presente tese. Buscamos na caracterização da escola verificar como o tema dos *rankings* entra no nosso universo de estudo.

Uma breve análise, por exemplo, do *ranking* das instituições de ensino médio, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep), divulgada em 2013⁷⁶, ano em que realizávamos a presente pesquisa, revelava que entre as 145 escolas públicas e privadas de ensino médio de Belo Horizonte, o Colégio estadual estava em 75º lugar, com poucos pontos acima da média.

Nas provas objetivas, o Colégio estadual ficou com 543,43 pontos, enquanto a primeira escola do ranking chegou 722,15 pontos. A distância entre os dois é de 178,72 pontos. Entretanto, quando os pontos obtidos pelo Colégio estadual são comparados com os que foram conseguidos pela última escola do ranking, que chegou a 474,11 pontos nas provas objetivas, pôde-se ver que a diferença entre o Colégio e esta escola é bem menor (69,32 pontos), quando comparada à escola que está no primeiro lugar do ranking.

Essas aproximações e distanciamentos ficam mais justificados quando se comparam as notas de redação. A escola do primeiro lugar teve 761,28 pontos, o Colégio Estadual com 544 pontos e a última escola do ranking 471, 35 pontos. Diante dessas diferenças, vale ressaltar que a maioria das escolas que ocupam os quinze primeiros lugares faz parte da iniciativa privada. Essa constatação não é específica de Belo Horizonte nem do Estado de Minas Gerais. A pesquisa do Inep, acima citada, mostra superioridade do ensino privado nesses rankings em todos os estados da federação. Na realidade, o Colégio não estava entre os três primeiros lugares nem no conjunto das escolas públicas, apesar de todo prestígio que compõe o seu passado e história, no momento da nossa coleta de dados. Ele ocupava apenas o 7º lugar.

Dando sequência à caracterização do Colégio por nós pesquisado, a partir das perspectivas estudantis, decidimos introduzir, nesta tese, fatores situacionais envolvendo a localização dessa escola no coração da cidade. Não foi por acaso que a construção da mesma tenha sido feita em um bairro central de Belo Horizonte que, na ocasião, localizava-se nas proximidades das regiões que agregavam famílias tradicionais de Minas Gerais.

A localização das escolas nos contextos urbanos é um fenômeno que vem sendo estudado intensamente desde a segunda metade do século XX por sociólogos da educação, tendo em vista os efeitos que esses contextos podem ter nas dinâmicas internas escolares. Sobre esse assunto, Ribeiro e Koslinski (2010), analisando em detalhes as “fronteiras urbanas das oportunidades educacionais”, mostram os efeitos das políticas sócio-territoriais que levaram à construção de escolas seja nos centros ou nas periferias das cidades, redundando não em um processo de integração, mas, sim, de desigualdade social (RIBEIRO;

⁷⁶ Com passar dos anos, é possível notar que a *cultura do ranking* entre o desempenho escolar obtido entre as escolas públicas e privadas vem se afirmando como uma prática *natural*. A lista das instituições de ensino “melhores e piores” é divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os dados apresentados aqui podem ser conferidos em: <<http://portal.inep.gov.br/enem>>.

KOSLINSKI, 2010). Em suma, os autores buscaram analisar os paradoxos que essas políticas de regionalização escolar acabaram produzindo. Teoricamente, planejar a construção de escolas nos bairros mais próximos de onde as crianças e adolescentes habitam tinha por objetivos: (a) atender às famílias, facilitando o acesso de seus filhos e filhas às escolas mais próximas, bem como, (b) cumprir a legislação que propõe essa proximidade, garantindo o direito de todos à educação. Entretanto, outros fatores entram em cena e produzem efeitos contrários. As políticas públicas não atendem a essas escolas igualmente. Não deram conta de que muitos desses bairros onde novas escolas foram construídas são territórios de segregação com fortes indicadores de desigualdade social e étnico-racial. Não se considerou, também, o que muitos estudos contemporâneos têm revelado sobre os efeitos das condições territoriais da escola sobre o desempenho dos alunos (SANT'ANNA, 2009). Na maioria dos casos, a hipótese que tem sido sustentada pelos estudos é a de que as escolas de periferia, por suas condições precárias de estrutura e infraestrutura, tendem a ter impactos bastante negativos no desempenho de seus alunos. Ocorre o oposto nas escolas centrais que atenderiam, teoricamente, estudantes cujas famílias têm melhores condições socioeconômicas.

De certa forma, essa desigualdade associada à localização territorial das escolas prevaleceu e ainda prevalece como um dos fatores que podem interferir nas dinâmicas escolares, incluindo o desempenho dos estudantes e o clima escolar, envolvendo violência, incivilidade e indisciplina. Mas essa explicação, ainda que pertinente para vários casos estudados onde a referida configuração se fazia presente não corresponde a todo universo escolar. Há um fator importante que altera essa lógica, e que tem a ver com a democratização do acesso à educação que avançou nos últimos vinte anos: a mobilidade de estudantes entre as escolas, motivada pelas avaliações que são feitas em relação à produtividade dessas instituições, tem levado a configurações de cenários mais diversificados do que propunha o modelo de construção regional dos estabelecimentos de ensino. Esta abertura trouxe para cenário escolar os temas de diversidade em todas as suas vertentes: gênero, étnico-racial, pluralidade sexual, religiosa, e outros.

Esse é um fenômeno que, a nosso ver, atingiu integralmente o Colégio Estadual; por esta razão, inclui-se no conjunto de questões da presente tese a indagação de como essas diversidades, seja de classe social, de gênero, étnico-racial e outras interferem na interpretação que estudantes e docentes dão ao Colégio quando se *reapropriam socialmente desse espaço social*. Dito isso, passamos à configuração da escola por meio dos embates territoriais.

3.3 Escola de centro *versus* escola de bairro, ou outras formas de perceber a diferença e a desigualdade de classe social

O Colégio Estadual está instalado em Belo Horizonte em dois quarteirões no Bairro de Lourdes, formado por um conjunto de três edifícios: um abrigo as salas de aulas e a administração; outro, o auditório, e o terceiro, a caixa d'água. Como dito anteriormente, a atual sede foi projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, em 1956, cujo desenho arquitetônico original permitiria a integração do espaço urbano ao terreno. Segundo Teixeira, essa integração ao espaço público favoreceria a construção de um lugar de sociabilidade (2011, p. 131). A escola está localizada dentro de um dos perímetros da capital mineira considerado área nobre e central. O entorno da instituição conta com equipamentos sociais como: Assembleia Legislativa, Minas Tênis Clube, Praça de Liberdade, entre outros.

O alunado atendido pela instituição reside em diferentes bairros de Belo Horizonte, bem como em outros municípios da região metropolitana de BH. Assim, o espaço escolar, mesmo que de maneira não intencional, propicia a interação de jovens advindos de territórios socialmente diferentes. E ainda, sua constituição reflete o pertencimento desses estudantes a grupos e/ou coletivos diversos, oriundos de segmentos sociais distintos, a saber: socioeconômico, racial, orientação sexual, deficiências, etc. A princípio, a diferença é percebida pelos jovens estudantes por meio do estranhamento. Porém, parece que o convívio com a diversidade, é capaz de ocasionar entre eles aproximações, distanciamentos, reflexões e aprendizagens. Ao debaterem no grupo de discussão sobre os seus sentimentos acerca da convivência com diversidade presente no Colégio, alguns estudantes trouxeram para a cena aspectos das interações intraescolares que nem sempre são vistas por quem está fora delas. Talvez, por isso, prevaleçam estereótipos de que os jovens não percebem as transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea. Não é isso que vemos quando eles discutem sobre o que a atual configuração da escola, antes dominada exclusivamente por estudantes da elite mineira, vem lhes propiciando ao incorporar concretamente a diversidade nas suas interações. Vejamos o que dizem os estudantes do Grupo de Discussão 3 ao longo da entrevista:

Maria Firmino (Parda): Eu acho que aqui na escola também ajuda muito porque são pessoas diversificadas, porque tem... tanto de classe social, de tudo.

Cristiane (Parda): É o que eu falei preto, verde e amarelo.

Maria Firmino (Parda): É tem de tudo... Aqui tem de tudo, então eu mesmo conheço pessoas que vieram pra cá que eram mega preconceituosos assim e hoje em dia eu tenho amigos que nem...

Cuti (Preto): Esse é um grande exemplo que eu levo. Eu acho muito engraçado, gente. Eu na oitava série, *eu odiava (gays)*... até o primeiro (ano aqui no Colégio) eu detestava e achava a coisa mais ridícula o gay. Homem com homem eu não aceitava, achava ridículo. Nesse mesmo ano na escola pública que eu estudava um ficava mexendo com os meninos, queria passar a mão na gente, todo santo dia eu chutava ele. Todo dia, eu detestava.

Cristiane (Parda): Isso é agressão.

Cuti (Preto): *Graças a Deus eu já mudei bastante. Mudei bastante não, mudei muito mesmo.* E o que acontece? Passado um tempo tendo contato com pessoas de vários tipos de pensamento, eu ainda... eu paro e penso quem sou eu pra julgar a opção do outro? Quem sou eu? Não tem a ver comigo. Não tem a ver com a minha vida.

Cristiane (Parda): Aprendeu a ter respeito também. A respeitar o outro.

Cuti (Preto): A respeitar.

Laura (Branca): Isso é normal agora. É normal.

Cuti (Preto): É agora eu vejo isso como normal. Não tem nada a ver comigo. (GDE3, grifos nossos)

O achado principal desse conjunto de expressões juvenis trocando ideias acerca da atual diversidade que vive no Colégio Estadual é, a nosso ver, a própria configuração que se estabeleceu, de forma extraordinária, sem que tivéssemos alguma expectativa de que isso pudesse ocorrer quando planejávamos os grupos de discussão de pesquisa. Um primeiro dado a ser registrado é o número de jovens do sexo feminino hoje presente nesse espaço que, como vimos anteriormente, era no passado majoritariamente masculino e pertencente à elite branca mineira. Outro achado importante é a grande presença de não-brancos no conjunto do grupo de discussão, fato esse que contraria o perfil anterior, de quando o Colégio foi criado, em que se contava nos dedos de uma das mãos quantos negros tinham na escola e mesmo assim, não chegavam a quatro dedos. Mas é preciso sempre levar em consideração as condições em que esse grupo de pesquisa foi montado. Vale sempre lembrar as observações que o metodologista Robert Burgess fez em relação ao pertencimento étnico-racial do pesquisador e o seu gênero. Para esse autor, essas duas condições podem interferir no estudo qualitativo, uma vez que a base central dessa modalidade de pesquisa é interação entre pesquisador e pesquisado.

Dito de outra forma, talvez para mulheres, alguns assuntos não seriam aventados, em função dos estereótipos que a sociedade tem sobre a mulher, mas que não seria problema de dizê-la para um homem. A mesma coisa pode-se dizer da questão da diversidade racial. Será que o aprendizado autodeclarado pelas jovens não brancas sobre a presença de todas as cores dentro do Colégio seria dito se o pesquisador fosse um homem e branco? Por isso, tínhamos em mente que o fato de o pesquisador ser homem e negro é algo que deveria ser levado em consideração, sobretudo, em uma pesquisa em que o que se deseja verificar é como essa diversidade no pertencimento dos respondentes interferia nas suas respostas, considerando os pertencimentos do pesquisador. Uma pergunta que não temos condições de

responder ainda (nem sabemos se será possível, até o final dessa tese) é a seguinte: se o pesquisador fosse branco e mulher, será que os estudantes entrariam na discussão dos temas que eles escolheram para responder, quanto a se a escola os satisfazia?

Os estudantes revelam ter seus próprios dados empíricos, advindos de suas experiências concretas na referida escola, para confirmar que a permanência na instituição contribuiu para modificar os seus comportamentos. Colegas que, na visão deles, eram bastante preconceituosos quando chegaram à escola, mudaram essa disposição à medida que tiveram de conviver com pessoas diferentes deles. O relato da mudança de posição do jovem negro que “odiava gays” antes de entrar para aquela escola é exemplar. Ele nos dá um depoimento que ajuda a compreender os limites do que a sociologia chama de *sociabilidade*. A escola é um espaço de socialização, mas, para que isso aconteça, é preciso propiciar condições para que existam interações que possibilitem essa sociabilidade.

Cuti, a nosso ver, nos oferece uma pista do que pode ter acontecido para a mudança tão rápida de sua mentalidade, ou, em suas palavras, de “seu pensamento”. Em sua argumentação há dois referenciais que indicam “fontes” que poderiam estar orientando sua mudança de posição. Uma delas é a própria escola, e a outra é a referência religiosa que ele faz a si mesmo para justificar tão rápida mudança de comportamento, indicando aceitação de tipos sociais que ele “odiava”. Quanto à escola, para Cuti, esta lhe propiciou o contato com pessoas de “vários pensamentos”. Ou seja, a escola é interpretada por ele como um espaço da diversidade e, conseqüentemente, de livre pensar. Em outras palavras, não foi o comportamento do outro que o modificou, mas, sim, o pensamento desses outros com os quais ele teve de aprender a conviver. Se tentarmos entender de maneira mais detida o que ele diz após a sua mudança de atitude (que nos parece mais uma ‘conversão’), entendemos que aquele que ele odiava anteriormente pode, após a sua mudança, continuar “mexendo com meninos na escola”. Esta o ensinou a conviver com esse tipo de diversidade. Mas a aceitação desse gesto vem de um recurso religioso: “*Graças a Deus, eu já mudei bastante*”. A forma categórica com a qual o jovem Cuti expressa a sua conversão se enquadra, segundo alguns especialistas, nas explicações que inúmeros estudiosos usaram para descrever a relação do homem com o sagrado (BERGER, [1969] 1985). Relação esta que pode se constituir em uma fonte impulsionadora de condutas reflexivas e morais assentadas no respeito e no convívio com a diferença⁷⁷.

⁷⁷ Max Weber analisou estas fontes, em especial, a do mundo protestante, no século XIX e foi o primeiro sociólogo a compreendê-la dentro do contexto da racionalidade instrumental — a ética protestante, na concepção desse autor. Apesar de a racionalização ter começado com as ciências, foi somente com os

Essa referência nos pareceu pertinente, na medida em que é necessário interpretá-la. Somos forçados a afirmar que ela foi proferida por um jovem de 17 anos, que vive em mundo que muitos especialistas descrevem como sendo um espaço de milhares de interconexões, mas que, na realidade, é preciso acrescentar, não rompe com todas as referências do mundo sagrado, ou mais precisamente, do mundo da tradição. E, às vezes, nem pesquisadores atentos às transformações da juventude no mundo atual conseguem ver a persistências desses fatos na vida desses jovens. Dito de outra forma, o conceito de *secularização* que Weber introduziu para explicar as tensões entre a tradição e a modernidade continua, a nosso ver, a ajudar a compreender os jovens que temos diante nós. Eles também vivem novas tensões, pode ser, mas continuam sendo tensões.

Nesse caso, o sagrado é enfrentado pelo homem como uma realidade dotada de ordem e significado. Assim, o respeito à diferença, segundo Cuti, se dá por influência familiar e dos pertencimentos religiosos. Este princípio o fez pensar: “quem sou eu para julgar a opção do outro?”. Indiretamente, o jovem está nos dizendo, sem precisar recorrer a nenhum grande autor da filosofia, que a convivência com a diversidade propiciada pelo Colégio Estadual associada a seus princípios religiosos permitiu a ele um desenvolvimento moral, ou seja, de respeito ao outro, atitude que as colegas Cristiane e Laura fazem coro: “respeito ao outro”.

Diante das observações acima, vale ressaltar, neste momento, reflexões que pesquisadores têm feito sobre posição de estudantes do ensino médio em relação à escola. A presente tese tem muita consonância com questões levantadas por vários desses pesquisadores, embora, como dito anteriormente, façamos recortes que se ajustam aos nossos objetivos específicos. Mas há pontos que nos parecem gerais e, por isso, buscamos contemplar em nossa investigação, embora este recorte não seja ele o nosso único, mas o consideramos como fundamental. Por isso vamos explicitar brevemente para que se tenha ideia de como esses recortes foram incorporados na presente investigação.

O Observatório da Juventude da UFMG tem colocado desafios para as políticas públicas voltadas para jovens, que enfrentam as dificuldades que o ensino médio tem lhes interposto no atual momento de transformação. Recuperando as orientações que pesquisadores do referido Observatório fazem em seus cursos de formação para docentes do ensino médio, identificamos que, no fundo, o desafio que ali se coloca para aqueles docentes também serve para nós pesquisadores.

protestantes que ela adquiriu valor e significado. Foi graças à ética protestante que a racionalidade tornou-se universal.

Para esclarecer melhor o que acabamos de explicitar, pode-se dizer que nossa tese está, parcialmente, em consonância com a perspectiva proposta pelo Observatório da Juventude/UFGM, que se enquadra no “Diálogo com o Ensino Médio⁷⁸”, com o objetivo de refletir sobre “a relação entre os jovens estudantes e a escola, para exatamente ver como tem se dado essa relação” (LEÃO, 2013)⁷⁹. Foi com essa intenção que aproximamo-nos dos *sujeitos* desta pesquisa. Ou seja, entender a partir deles próprios qual é o valor atribuído à experiência da escolaridade média.

Diante do que foi exposto por nossos entrevistados, o espaço da escola como um todo é *reapropriado* socialmente pelos jovens. Quando isso acontece, percebe-se claramente que se confrontam crenças, normas e valores socialmente adquiridos. O olhar desses jovens traz uma leitura espacial por meio da qual as diferenças que ali se aglutinam são percebidas sensivelmente, podendo gerar coesões ou conflitos que podem ser problematizados.

Em todo caso, os jovens entrevistados deixam entrever o lugar que a escola ocupa em sua formação. A maioria dos estudos sobre ensino médio sempre associa o papel da escola à formação intelectual dos jovens. Os temas estão sempre relacionando o jovem a seu aprendizado escolar na física, química, matemática e português. Deixam em segundo plano os aprendizados relatados por nossos entrevistados, focalizados nos ensinamentos relacionais e afetivos que os ajudam a conviver com o outro diferente e diverso do seu mundo pessoal.

Dessa forma, é instigante para nós, pesquisadores, compreendermos a maneira pela qual os estudantes lançam mão de estratégias subjetivas na utilização do espaço escolar no sentido de *reapropriar* ou, até mesmo, ressignificar esse lugar, atribuindo a ele outra função que não se limite ao papel de ser apenas um mecanismo de imposição de normatividades disciplinares e corpórea do indivíduo ou de um transmissor mecânico de conteúdos curriculares.

Se a aprendizagem da diferença é propiciada no ambiente escolar de maneira informal, interativa e sociável também o é a utilização da localização da escola enquanto demarcadora de distinção e de seleção social. A desigualdade de classe social é interpretada

⁷⁸ “Diálogo com Ensino Médio” é um projeto sob coordenação do Observatório da Juventude da UFGM e o Observatório Jovem da UFF criado, em 2009, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca dos jovens matriculados nesse nível de ensino e a sua relação com a escola. O projeto conta com três ações que se complementam: o Portal EMdiálogo, o Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI e a produção de uma publicação que resultará da pesquisa e produção bibliográfica relacionadas às ações do projeto. Disponível em <<https://www.emdialogo.uff.br>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

⁷⁹ LEÃO, G. P. *Juventudes e escola*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1IQSOohftkg>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

pelos estudantes tendo em vista a comparação entre a escolarização oferecida na escola de centro e a situada no bairro.

Leda (Parda): Ah, eu vim pra cá porque a do bairro *é uma porcária*, né.

Alzira (Branca): É verdade.

Heloísa (Branca): Aí a minha mãe falou assim: ‘não era ficar naquela escola não porque ela era muito fraca.’ E eu pus na minha cabeça que se eu ficasse lá eu não ia conseguir fazer um bom vestibular. Aí por coincidência, por amigos que estudaram aqui, ela pegou e falou: ‘ah, vou te colocar no Colégio Estadual.’ Eu falei: ‘ah, eu não sei o que é mais eu vou, né.’ (risos)

Alzira (Branca): Na verdade muita gente que não vai pra escola (...) fora do bairro porque não tem condição de pagar passagem. Mas se for olhar (...) todo mundo que tivesse condição de pagar a passagem não ia estudar na escola de bairro.

Leda (Parda): É.

Alzira (Branca): Só quem não quer estudar mesmo. (...) está perto de casa vai lá rapidinho e volta.

Natalino (Negro): Só para formar?

Alzira (Branca): Quem quer formar, quem só quer formar é a escola de bairro. Agora quem quer alguma coisa a mais ...

Adão (Pardo): O meu caso também foi parecido com o da Heloísa. Só que eu comecei o primeiro ano na escola de bairro. Ali, fiz até quase o final do primeiro bimestre. Só que eu não estava me adaptando à sala. *A escola era perto de uma favela, aí, tipo, grande parte dos alunos da sala morava naquela favela e eles tinham tipo (...) eles não respeitavam o professor. Não tinha aula. O professor chegava lá e no máximo passava a matéria no quadro.* (GDE1, grifos nossos)

Os julgamentos das instituições de ensino que aparecem na conversação acima reproduzem quase na íntegra as representações sociais que circulam sobre as escolas públicas dos bairros de Belo Horizonte. Vale ressaltar que essas imagens negativas são difundidas diariamente nos meios de comunicação: radiofônica, jornalística e televisiva. Em geral, as imagens divulgadas são sempre associadas a eventos de violência, de agressão ou então de má gestão do poder público para com o público daquela escola⁸⁰. A questão central é que sempre quando se remete à escola, o foco maior é o bairro onde ela está situada. Na realidade, quando se aprofunda o sentido de cada frase desabonando as escolas dos bairros, o que se tem é um julgamento para além da escola. Aliás, o que elas estigmatizam é muito mais o bairro em que se mora do que propriamente a escola. Vejamos o teor das frases desabonadoras: a) “a escola do bairro é uma porcária”, b) “se fico na escola do bairro, não passo em nenhum vestibular”, c) “só fica na escola bairro que não quer estudar” e d) “a escola fica perto de uma favela, a maioria que a frequenta vem de lá” (GDE1).

⁸⁰ Njaine, K.; Careli, J; Vivarta, V. (1999, p. 25) analisando o papel da mídia na divulgação de imagens negativas das comunidades, mas especificamente dos bairros populares, mostram por meio de pesquisas de campo o quanto as populações entrevistadas ficam indignadas com a forma como suas comunidades são descritas midiaticamente. Segundo eles, “os entrevistados criticaram, sobretudo, o modo equivocado como alguns fatos violentos são apresentados, contribuindo para ligar os moradores das periferias e favelas ao mundo do crime”.

Parte significativa desses julgamentos está nos meios de comunicação, e nos repertórios diários das conversas entre as pessoas. São com essas imagens que os alunos comparam a excelência do Colégio em que estão estudando, não fazendo, de forma alguma, referência explícita às setenta e quatro escolas que estão acima dele no ranking do IDEB. Mas, em compensação, usam a dicotomia *centro/periferia* como uma metáfora que dá sustentação aos seus ideários e sonhos. Foi possível observar que a distinção territorial faz parte das interações juvenis em sala, sobretudo nos instantes de descontração. Nesses momentos, o estereótipo referente à ocupação sócio-espacial centro/periferia é alvo de expressões como: “Nossa, você mora naquele bairro de periferia?” “Os meninos andam com fuzil e as meninas engravidam muito cedo”, “Gostar de funk? Jamais!”, “Coitados, os moradores dali não tiveram oportunidades”, “Fulano tá parecendo favelado”. Essas falas parecem pôr em evidência que o status social *ideal* perseguido por esses estudantes se distancia da representação social, por exemplo, de jovens moradores dos aglomerados dos centros urbanos. A demarcação dessa distância social surge quando a produção cultural, as situações de violência, a gravidez na adolescência, a pobreza, etc. é vista como atrelada apenas ao segmento juvenil pobre da população. Nessa perspectiva, eles associam que as escolas do ensino médio de bairro atendem somente a esse tipo de público. Na percepção deles, o perfil dos jovens frequentadores dessas escolas são àqueles, que além de ir para escola só para bagunçar, não almejam o *futuro* escolar e profissional pela frente.

Ainda que morem em bairros estigmatizados pela pobreza e pela discriminação étnico-racial, eles estudam em uma escola em bairro de elite que conserva uma imagem do passado que os valorizam.

No fundo, o que está posto em questão é a maneira pela qual os indivíduos são ou não reconhecidos socialmente. Com Taylor, é possível compreender que a construção da identidade dos indivíduos é formada,

[...] pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento *incorreto* dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam refletirem uma imagem limitada, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. (TAYLOR, 1994, p. 45, grifos do autor)

Nesse sentido, a maneira distorcida e falsa com que os jovens pobres são reconhecidos pelos estudantes, além de se constituir uma forma de agressão, os impede de entenderem de modo crítico e reflexivo a *real* situação das desigualdades racial e social brasileiras. Muitas são as causas sociais possíveis para o não reconhecimento do outro,

conquanto seja possível identificar em seus discursos uma aspiração ao que sociólogo Jessé Souza nomeia de *pertencimento de classe*.

Para Souza (2015, p. 1), a maneira de compreender a produção e reprodução contemporânea das classes sociais⁸¹ se organiza a partir desse termo, assim, “é o pertencimento de classe que nos esclarece acerca do acesso positiva ou negativamente privilegiado a qualquer tipo material ou ideal de recurso escasso”.

O pertencimento ideológico a um tipo ideal social de classe atenderia aos propósitos das políticas neoliberais no sentido de tranquilizar ou, até mesmo, escamotear os conflitos de classes.

Quando dizemos que o pertencimento de classe é a questão mais importante da vida social é porque ela não define apenas o acesso privilegiado a todo tipo de ‘bem material’, como compra do carro do ano e do apartamento com varanda. Esse pertencimento pré-decide também o destino dos recursos escassos *ideais* como respeito, autoestima, reconhecimento, cultura, prestígio, charme, os quais vão permitir, portanto, não só o acesso diferencial a empregos de prestígios e bons salários, mas, também, o acesso a certos amigos, a conquista bem sucedida de certo tipo de mulher ou de homem, e de tudo àquilo que desejamos e sonhamos acordado ou dormindo todas as 24 horas do dia. Assim, compreender a produção e reprodução das classes sociais é a chave mestra para o desvelamento do mistério do funcionamento da sociedade como um todo. (SOUZA, 2015, p. 1, grifos do autor)

Nessa perspectiva, a idealização de ingresso em outra dita ‘classe social’ é muito forte no imaginário desses e dessas jovens. Eles acreditam que a seguridade do acesso se dá, sobretudo, por meio da continuidade de estudo e da estabilidade profissional de emprego. Nesse caso, é possível inferir que subjetivamente há uma recusa dos estudantes de reconhecerem outros padrões social, racial e comportamental daqueles por eles idealizados. A idealização e ambição de pertencimento a outra classe social traz como consequência o distanciamento, o preconceito e a acriticidade quanto às mazelas sociais brasileiras.

Com efeito, a interpretação de pertencimento de classe associada à localização do espaço escolar está presente não só nos discursos dos discentes como também dos docentes. A associação livre e direta entre a localização do espaço escolar e a marginalidade aparece no contundente depoimento da professora Efigênia.

⁸¹ Para Souza, a ação do Estado e mercado na reprodução e produção, por assim dizer, das subjetividades individuais e coletivas contemporâneas se efetiva através do uso da racionalidade emocional, afetiva e valorativa. No seu entendimento o “conjunto articulado e referido mutuamente de virtudes passa a ser, com seu crescente ancoramento institucional (...) da atribuição de respeito e de reconhecimento social por um lado, e pressuposto objetivo da própria autoestima individual, por outro. Ele é o pressuposto da noção moderna de dignidade (...) decide o prestígio relativo entre indivíduos e classes. Isso significa que Estado e mercado, a partir de seus estímulos específicos à ação que perfazem o monopólio das chances da vida de qualquer indivíduo ou classe social, decidem, de forma opaca e intransparente, nessa nova leitura da produção de uma ‘ideologia espontânea do capitalismo’, quem são os classificados e os desclassificados sociais”. (SOUZA, 2006, p. 76)

Efigênia (Preta): Eu passei por duas, as últimas duas melhores escolas, que é aqui e a Liberdade que eu aposentei lá na Avenida Portugal. Ainda é onde você vê muitos alunos pensando em vestibular. Pensando em curso superior, aqui. Porque tem escola que eu trabalhei pro lado de Ribeirão das Neves, Alto Vera Cruz, Cabana do Pai Tomaz, então gente é só marginalidade mesmo. Ninguém pensa em ser nada, nada. Nada, nada.

Lino (Pardo): É a questão não é nem da escola em si, mas da geração mesmo.

Efigênia (Preta): Então eu ainda acho que esta escola aqui ainda está de parabéns ainda. (GDD)

Não é consensual entre os docentes se a escola faz o aluno, ou o contrário. Efigênia acredita que a escola é capaz de atender, dependendo da sua localização, à ambição do estudante pela continuidade de estudos. Significa entender que o espaço escolar, por si só, revela a qualidade da escolarização média ofertada. Já Lino considera que o problema simplesmente é geracional. Polêmicas à parte, a nosso ver, é problemática a assertiva de que “ser alguém na vida” implica necessariamente o indivíduo ter mais anos de escolarização. A correlação escola-centro-positivo e escola-bairro-negativo presente nesses discursos, na verdade, constitui a reprodução de mitos⁸² socialmente difundidos.

Haja vista que as correlações estabelecidas por ambos profissionais desconsideram as inúmeras variáveis existentes capazes de interferir naquilo que os pesquisadores Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008, p. 10) entendem como efeito-escola. Para eles, esse efeito por ser entendido como,

[...] o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados.

De partida, os estudos inspirados nesse paradigma explicitam como é difícil definir os itens que devem compor os indicadores de qualidade de uma escola que faça diferença no desempenho dos alunos. (BARBOSA; VEIGA, 1998; FALCÃO FILHO 2000; BROOKE; SOARES, 2008) A construção dos itens não é consensual e conta com a contribuição de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas. Dada a recorrência de aparecimento nos diferentes estudos, constituem-se alguns dos itens para se medir a eficácia

⁸² Mito é aqui entendido de acordo com a conceituação realizada por Roland Barthes (1915-1980) que o entende “na realidade, aquilo que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é o fato de ele não ver no mito um sistema semiológico, mas sim um sistema indutivo: onde existe apenas uma equivalência, ele vê uma espécie de processo causal: o significante e o significado mantêm, para ele, relações naturais. Pode exprimir-se esta confusão de um outro modo: todo o sistema semiológico é um sistema de valores; ora, o consumidor do mito considera a significação como um sistemas de fatos: o mito é lido como um sistema factual, quando é apenas um sistema semiológico”. ([1957] 2003, p. 15)

escolar, a saber: a) o papel do diretor da escola — sua liderança; b) a expectativa dos professores e dos profissionais; c) clima escolar; d) a existência de objetivos claramente estabelecidos e compartilhados pelos professores e profissionais da escola; e) a organização do tempo na escola; f) formas e estratégias de acompanhamento do progresso dos alunos; g) estratégia de capacitação de professores em cada escola; h) assistência técnica prestada à escola, e i) a participação dos pais nas dinâmicas escolares.

A observância desses itens não é suscitada pelos profissionais da educação. Desse modo, a convergência de olhares tanto dos docentes quanto dos discentes no que se refere à leitura do espaço escolar central correlacionada à desigualdade de classe social é inquietante. Até porque alguns jovens se sentem incomodados quando eles próprios são alvos de tal preconceito e do não reconhecimento.

Maria de Lourdes (Branca): Eu moro no São Lucas.

Conceição (Parda): Mas a gente não fala que é São Lucas.

Carolina (Parda): Igual todo mundo me zoa porque eu moro em Sabará. Zoa com o Luís que ele mora em Venda Nova.

Esmeralda (Branca): Dependendo da região.

Conceição (Parda): E o Lima joga na cara de todo mundo: eu moro no Lourdes. Não tem nada a ver assim preconceito com que mora em Sabará, Venda Nova.

Conceição (Parda): Em favela, sei lá.

Maria de Lourdes (Branca): A gente zoa todo mundo tipo assim, mas é de brincadeira. (GDE4)

Assim, em tom de brincadeira e descontração os diferentes agrupamentos estudantis reproduzem a demarcação do território social no qual cada um vive e até nasceu. Pouco importa que frequentem uma escola em área nobre ou, até mesmo, que ambicionem socialmente fazer parte dela. O certo é que o Colégio em que estudam tem regras internas que demarcam essas distinções territoriais. Entretanto, isso é amenizado pelo prestígio que Colégio Estadual ainda desfruta ao olhar da sociedade belo-horizontina, que cuidadosamente guarda na memória um passado que tem traços de várias naturezas: elites coloniais, elites republicanas e celebridades que se transformaram em empresários ou figuras públicas. Só que essas imagens não ajudam mais a camuflar a desigualdade social e étnico-racial que nela se conservou. Hoje os jovens protagonizam esses conflitos; basta ouvi-los, como fizemos, que o aqui-agora vem à tona com toda força.

Passamos para o próximo capítulo no qual buscamos situar os atores com os quais dialogamos. Nele aprofundaremos o perfil dos estudantes que se encontravam cursando o último ano do ensino médio. Na realidade, em termos etários, ali se concentravam estudantes entre 15 e 19 anos. Nesse sentido, tínhamos um conjunto de jovens que exigia, de nossa parte, um exercício de precisão conceitual para que pudéssemos captar as suas

experiências, considerando sua condição juvenil como uma categoria a ser trabalhada. Além disso, para compreendê-los a partir do recorte da diversidade na escolaridade média, foi também necessário o emprego de outras dimensões analíticas, conforme veremos.

Capítulo 4. Os jovens estudantes do 3º ano do ensino médio

Cuti (Preto): Ah, eu gosto de fazer muita coisa. O meu dia está 100% cheio. Eu gosto, no final de semana, de dar a catequese pra crianças e adolescentes. Gosto de esporte. Eu amo. Gosto de vir pra escola, pode parecer mentira, mas eu gosto. Vou sentir muita falta de tudo isso. Gosto de viver. Eu acho que uma coisa que ninguém aqui sabe e nem precisava saber, mas eu gosto sempre de três vezes por semana, visitar um asilo. Eu gosto muito de ficar conversando com os velinhos. É muito bom. Eu gosto de conversar. Eu gosto de me sentir útil. É isso! (GDE3)

4.1 Um entendimento singular e plural das *juventudes*

O termo *juventude* é aqui compreendido enquanto construção social haja vista as singularidades contextuais socioeconômicas, raciais, religiosas, e educacionais, e outras, que se relacionam com a produção social dos indivíduos desse segmento.

A esse respeito, do ponto de vista antropológico, Guita Grin Debet (1998) entende que as categorias de idade são construções históricas e sociais. Nesse sentido, essas categorias são constitutivas de realidades sociais específicas. Para ela, “é a partir da análise dessas categorias que operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciais em uma população” (*Opus cit.*, p. 53). No contexto de produção das relações sociais, os grupos de idade implicam, portanto, a imposição de uma visão de mundo social que contribui para manter ou transformar as posições de cada um em espaços sociais específicos.

Assim sendo, o entendimento da juventude como *categoria social* não se reduz nem a determinada faixa de idade, nem à existência de um grupo social coeso, visto que se refere à construção sociocultural, política e histórica. Neste caso, a categoria *juventude* é culturalmente produzida em determinadas realidades sociais, podendo ganhar significados distintos.

A interpretação da produção social dessa categoria não se atém somente à noção de desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, pois não se trata de um “fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos” (PERALVA, 1997, p. 13).

Com efeito, a produção social dessa categoria é originária de um modelo social ocidental, burguês, e liberal do século XIX, que pretendeu exercer um entendimento do conceito de juventude baseado em uma noção evolucionista do ser humano e das coisas. Esse modelo influenciou diferentes áreas do conhecimento científico, a saber: as ciências médicas, a psicologia, a sociologia e a pedagogia, etc., que, segundo Groppo (2000, p. 288),

influenciou a concepção de juventude moderna a qual se assenta na dialética do papel social *versus* identidade juvenil, sendo que essa última corresponde a uma diversificação das intervenções institucionais e a multiplicação dos grupos juvenis.

Helena Abramo considera que o engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e universitário, na luta contra o regime autoritário e ditatorial que havia se instaurado no país, ganha maior visibilidade nos estudos referentes à juventude no Brasil, até a década de 1960. A imagem da juventude de classe média dessa década é a de uma geração “revolucionária”, idealista e criativa que soube ousar, sonhar e se comprometer com as transformações sociais. Após os anos 1960 e 1970, por um período consideravelmente longo, a preocupação foi direcionada às crianças e aos adolescentes em situação de risco e o tema da juventude ficou ausente, sendo retomando com mais intensidade e visibilidade a partir dos anos 1990 (ABRAMO, 1997, p.18).

Segundo essa autora, é nessa década que surgem “novos atores juvenis” oriundos em grande parte dos setores populares que ganham notoriedade, sobretudo por meio de expressões relacionadas ao estilo cultural, evidenciando de maneira bastante explícita as questões sociais que lhes afetam e preocupam. O significado dessas reivindicações, de certa forma, pode ser considerado como embrionárias do tema das políticas públicas para jovens, pois,

[...] diferentes [das reivindicações] colocadas pelas gerações juvenis precedentes [preponderantemente de classes médias], e para as quais não havia nem mesmo formulações elaboradas no plano da política, (...) começaram a serem demandados [jovens de camadas populares], propostos, executados, algumas ações e projetos para esses segmentos, agora sob o termo “juventude”. (ABRAMO, 2005, p.39, grifos da autora)

Dessa forma, emergem diferentes estudos que buscam entender os dilemas sociais enfrentados pela juventude brasileira (SPÓSITO, 1999; DAYRELL, 2007; CARRANO, 2000; CORTI, 2009; LEÃO, 2011) em que a vivência da condição juvenil contemporânea tem se mostrado cada vez mais complexa. Haja vista a tensa articulação entre os processos formativos e a construção das trajetórias juvenis. Surge, a partir daí, diferentes temas relacionados à juventude, a saber: a inserção no mercado de trabalho, a cultura juvenil, o acesso ao lazer, à participação política juvenil, etc.

Portanto, torna-se cada vez mais necessário problematizar sob a perspectiva das desigualdades raciais, educacionais e sociais, como os mecanismos de classificação, de hierarquização e de segregação incidem sobre a vivência da condição “juvenil”.

Desse modo, se, inicialmente, a *geração* e a *classe social* constituíam as duas principais correntes de pensamento de análises para a compreensão da juventude (PAIS, 1993), entendemos que o pertencimento a um determinado grupo sociorracial, de gênero, de localização geográfica, de credo religioso, de deficiência, etc. influencia diretamente a maneira de viver a condição juvenil em nossa sociedade. E mais, compreendemos que a vivência plural das juventudes se concretiza de maneira *relacional*. É por esse motivo que buscamos entender os atores aqui envolvidos por meio do viés da relação negros/brancos⁸³.

Parte do material usado para essa caracterização, na presente investigação, foi produzido no contexto de pesquisas do Grupo de Estudo Juventude e Educação na Cidade, que tem trabalhado com a teoria das dimensões do indivíduo contemporâneo e os seus desdobramentos na análise das ações sociais no campo juvenil. Com base nessa teoria, pareceu-nos importante colocar as distinções que o referido Grupo tem feito ao tratar do tema da juventude no mundo contemporâneo. Um dos referenciais teóricos tem sido o trabalho de Danilo Martuccelli, o qual, em suas análises sociológicas, apresenta as dimensões do indivíduo sobre as quais os pesquisadores devem estar atentos para não reduzi-lo a esquemas simplificados que empobrecem a sua compreensão. O autor apresenta cinco dimensões que, na sua concepção, comporiam o indivíduo na atual contexto: a) suporte, b) identidade, c) papel social, d) respeito, e) subjetividade.

Em geral, os estudos da juventude selecionam uma dessas dimensões para descrever um dado significado de jovem. A dimensão da subjetividade, por exemplo, é uma das mais utilizadas, a nosso ver, nos estudos sobre a juventude nos últimos dez anos. Mas essa dimensão nunca está isolada; ao contrário, é sempre articulada com a dimensão de papel social e também da identidade. Vem daí uma grande quantidade de estudos que centram a análise dos jovens na dimensão da subjetividade, definindo-os como *sujeito social*. Às vezes articulam essa dimensão com a do social traduzido naqueles papéis que são os mais constantes dos estudos da sociologia da educação e da família, a saber: o papel de aluno, de filho, de pai, de mãe, etc. Mas também a associam à dimensão de identidade, que pode ser aquela estabelecida pelo conjunto social ou, então, pelo distanciamento do próprio indivíduo dos modelos padronizados em busca de expressões mais criativas e inovadoras.

Na presente tese, uma das dimensões do perfil dos estudantes que foi trabalhada está implícita na própria definição: o papel social de estudante. Embora este seja definido institucionalmente, considerou-se também que o desempenho desse papel pelos jovens não

⁸³ A partir do balanço acerca das relações raciais no Brasil, Octávio Ianni (1991, p. 15) assevera que o entendimento da questão racial brasileira além de política, ela é social, cultural e econômica.

descarta a sua subjetividade, menos ainda as suas possíveis identidades. Como veremos mais à frente, os nossos jovens entrevistados sabem o que se espera deles enquanto alunos de um colégio que desfruta uma imagem de prestígio, mas isso não impede que, em suas práticas cotidianas, eles se distanciem desse modelo institucional e introduzam na relação cotidiana traços da sua subjetividade, ou seja, que eles recriem, renovem esse papel, e ainda expressem a diversidade de identidades das quais partilham no seu cotidiano. Sobretudo, aquelas identidades que têm sido fomentadas nas redes de comunicação social.

Dito isso, passemos à descrição dos dois procedimentos metodológicos utilizados para a construção do perfil dos *jovens estudantes do ensino médio do colégio estadual*. Um deles é de caráter *quantitativo*. Foi por meio desse procedimento que buscamos construir categorias com base na literatura sociológica fundada no conceito de juventude na era contemporânea. Estas categorias nos permitem descrever e analisar o que foi possível medir em termos de diversidade étnico-racial, gênero e capital cultural envolvendo dados da família e das condições de vida desses jovens. O outro procedimento é de caráter qualitativo com base na fenomenologia husserliana que implicou na realização de grupos de discussão, por meio de entrevista aberta, na qual os jovens estudantes poderiam discorrer sobre suas experiências na escola e falar de seus projetos de futuro, tendo como base a vivência de cada um no ensino médio.

Com essa segunda perspectiva, pretendeu-se construir categorias que articulassem os diferentes conceitos de juventude que prevalecem no mundo contemporâneo, mas tendo como fonte não a literatura ou as teorias apriorísticas sobre esse tema, mas sim a própria construção que os jovens por nós entrevistados traziam na sua bagagem de experiências de vida. Entendemos que esse procedimento vai ao encontro das principais críticas que a sociologia da juventude atual tem feito aos estudos sobre o tema. Uma delas alerta para a necessidade de se evitar o uso do conceito de *juventude* no singular, pois esse é um conceito plural: *juventudes*, como inúmeros estudos sobre esse tema têm revelado (SPÓSITO; CARRANO; FÁVERO; NOVAES, 2007; DAYRELL, 2007).

O maior desafio nessa etapa da pesquisa foi tomar distância de nossos próprios pré-conceitos, ou então, de mantê-los em *epoché* (em suspenso) como propõem os modelos fenomenológicos, para deixar emergir os conceitos dos próprios jovens, testando, assim, a hipótese de que esses conceitos de base juvenil “seriam mais adequados para compreender os desafios e os dilemas da juventude contemporânea”, do que aqueles que são sustentados *a priori* por nossas teorias acadêmicas (SPÓSITO, *et al*, *op. cit.*).

4.2 Fluxo escolar, ou a produção de novas desigualdades?

Muitos foram os dados obtidos (tabelas, gráficos, etc.) referentes ao perfil dos discentes a partir dos 243 questionários aplicados. É importante ressaltar que foi intencional a escolha de aplicá-lo a jovens concluintes da escolaridade em nível médio, matriculados no turno diurno e que se encontravam na idade/série *adequada*. Instigava-nos descrever como o *êxito escolar* (no sentido de que todos tinham concluído o ensino médio) era percebido por esses jovens, considerando as diversidades em termos de gênero, classe social, pertencimento étnico-racial e capital cultural que os diferenciavam entre si.

Nesse sentido, o recorte dos sujeitos da pesquisa buscou intencionalmente estudantes que não se enquadravam totalmente no perfil descrito por outros autores que analisaram a expansão desse nível de ensino em diferentes estados da federação. Por exemplo, Marília Spósito (2002, p. 78), ao lembrar que, com a expansão desse nível de ensino em São Paulo, o que ampliou a oferta para populações mais diversificadas do ponto de vista sócio-econômico, estes cursos ficaram concentrados, durante muito tempo, no noturno. E, na sua maioria, eram instalados em construções prediais inadequadas, com baixos recursos financeiros, com déficit de professores qualificados e frequentado, majoritariamente, por alunos com defasagem idade/série.

No nosso caso, os estudantes estavam todos matriculados no turno diurno, embora o Colégio tivesse turmas funcionando no noturno. Mas, como dito anteriormente, decidimos focar apenas nos estudantes do diurno, dada a circunstância que pretendíamos estudar na presente tese, que era a de como eles estavam vendo o ensino médio, na condição de contarem com um suporte social⁸⁴, que permitia que se dedicassem se não exclusivamente, mas mais intensamente aos estudos. E, como mostramos no capítulo anterior, eles cursavam o ensino médio em uma escola com uma infraestrutura modelar que trazia na sua memória uma história de sucesso e de prestígio reconhecidos socialmente.

A leitura dos dados coletados por meio do questionário nos permitiu concluir que a maior parte dos discentes do Colégio Estadual, no turno diurno, estava na idade/série adequada. Do total de respondentes, 44,6% estavam com 17 anos, 47,1% com 18 anos, 7,4% com 19 anos e apenas 0,8% tinham 20 anos. A grande presença juvenil no turno diurno indica, em parte, a existência de condições socioeconômicas garantidas pelas famílias que permitiam que os filhos ficassem fora do mercado de trabalho. Mas isso não aparece na experiência de todos os estudantes analisados. Foi possível perceber que alguns jovens

⁸⁴ Suporte social entendido na perspectiva de Danilo Martuccelli na **Gramáticas do Indivíduo** (*op. cit.*)

trabalham no contraturno escolar. Com isso, eles acrescentam, em suas rotinas, à noite, aulas ministradas no cursinho preparatório Pré-Enem.

Nas entrevistas em grupo, algumas jovens estudantes explicitam princípios do Colégio que são aplicados para corrigir o fluxo escolar no ensino médio. Segundo elas, a ocorrência dessa medida incide principalmente sobre estudantes que não conseguem se adequar ao perfil desejado pela instituição.

Maria Firmino (Parda): Quem está tomando bomba de manhã passa pra de noite (onde) a maioria trabalha (...) (tem de) ter um certo número de bombas. (Eu) não sei são duas (ou mais). Eu não sei. *A escola te manda pra noite.*

Natalino (Negro): Aqui de manhã é assim? Se tomar um número de bomba?

Cristiane (Parda): É...

Maria Firmino (Parda): Você tem uma taxa aí de acordo com o número de bombas que você tomou. Lógico que eu, pelo menos acho que eles olham se você tomou bomba por causa de certa dificuldade ou se você tomou bomba porque você estava matando aula e tal. Dá pra saber pelo número de faltas, não é. Aí eles te mandam pra noite. E te empurram.

Cristiane (Parda): É porque está tomando bomba de manhã vai pra noite. (GDE3, grifos nossos)

Como se vê, as medidas que o Colégio toma para corrigir os efeitos da reprovação em disciplinas podem afetar a vida do estudante como um todo. O que as jovens nos dizem é que o Colégio tem o poder de mudar os estudantes de turno compulsoriamente. Mudança essa que altera não apenas a sua rotina na dinâmica escolar, mas que pode ter algum impacto na sua vida privada. Mas parece que, pelo relato de uma das estudantes, o colégio utiliza um critério para tomar essa decisão, pautada em duas direções; a primeira verifica se a reprovação é por dificuldades do aprendizado ou se é em função da ausência, que a aluna classifica como ‘matar aula’, mas que pode ter outras razões que não se reduzem a esse tipo de estereótipo. Em todo caso, as percepções das estudantes não nos permitem verificar se a escola utiliza estratégias que já foram definidas pelo Conselho Estadual de Educação de Minas, no final da década de 1990. O parecer de nº. 1132/97 dado pela conselheira Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado, aprovado em plenário, incitava as escolas a abandonarem a cultura da reprovação e a instalarem a cultura de aprendizagem centrada no ritmo próprio do aluno. (MACHADO, 1998)⁸⁵

Centrar o aprendizado no ritmo do aluno seria colocar em questão o critério da meritocracia, modelo que, como vimos no capítulo anterior, ainda faz parte do ideário do Colégio estadual, evidentemente não com a mesma força que teve no passado. Mandar o aluno para o noturno como uma forma de punição é uma maneira muito pouco sutil de

⁸⁵ Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Parecer nº 1158/98.

desclassificar os cursos noturnos como sendo aqueles voltados para alunos que fracassaram na sua trajetória escolar tida como “normal”. Evidentemente, essa não é a única ideia das políticas públicas ao ampliarem os cursos noturnos, pois, dentro desse quadro, há necessidade de criar possibilidades aos jovens estudantes que precisam trabalhar durante o dia.

Em segundo lugar, é possível inferir que essa medida constitui uma prática utilizada em outras instituições. Diante da possibilidade de resolução de conflitos disciplinares, a opção que tem sido aplicada aos alunos ditos *infratores* é ‘convidá-los’ a irem para o noturno. Além disso, muitos desses jovens são direcionados à escolarização da Educação de Jovens e Adultos. Essa medida vai contra todos os preceitos legais que asseguram o direito à educação. (SILVA, 2009)

A concentração de alunos ditos *defasados* em determinadas turmas e turnos, além de contribuir para a *produção de novas desigualdades escolares* coloca em questão, como dito anteriormente, a noção de mérito escolar. Os mecanismos de distribuição social e escolar de benefícios quase nunca são levados em consideração na perspectiva desse mérito. De certa forma, discentes e docentes o interpretam como parte do conjunto de *esforços pessoais e individuais* realizado pelo próprio estudante. Nesse sentido, a produção e reprodução das desigualdades se apresentam quase que imperceptíveis diante de olhares míopes sob o efeito social da meritocracia.

Nesse caso, a referida noção precisa ser problematizada, uma vez que a própria escola, por meio da distribuição de *benefícios escolares*, contribui para privilegiar, em tese, os mais beneficiados. Vale trazer à baila o conceito de *suporte* apresentado por Martuccelli como uma das dimensões do indivíduo no mundo contemporâneo. O autor desafia os sociólogos a desvendarem os suportes sociais que sustentam a realização da individuação nas sociedades atuais. Por vezes, diante do sucesso de muitos jovens em relação às realizações que os levam a novas performances, a novas maneiras de se apropriarem do mundo em que vivem e de se ajustarem às necessidades da sua geração, pesquisadores interpretam essas conquistas do indivíduo jovem por meio de uma leitura superficial, que considera que tudo isso brotou daquele jovem naturalmente, ou então interpretam essa criação como uma marca exclusiva da sua geração. Não se vê que tudo aquilo foi constituído porque há suportes sociais, na maioria das vezes invisíveis, que contribuem para construção de sujeitos autônomos e criativos (MARTUCCELLI, 2007). Mais à frente, com base em dados empíricos, mostraremos como esses suportes aparecem nas experiências dos discentes que participaram da presente pesquisa.

Buscando aprofundar um pouco mais o perfil discente, vejamos se a experiência social do mundo do trabalho é ou não vivenciada pelos jovens.

4.3 Os jovens e a experiência social do trabalho

Quando no questionário perguntamos aos alunos que atividades executavam, além das destinadas aos estudos, verificamos que 36,6% dos estudantes responderam a opção de que ‘não exercem nenhuma atividade de trabalho remunerado’. Mas, quando acrescentamos a este percentual aquele que corresponde aos alunos que preencheram a opção ‘outros’, com o termo ‘só estudo’, essa porcentagem é elevada para 66%. Não obstante, é importante lembrar que a legislação em vigência prevê condições específicas para a inserção de jovens com idade até 18 anos no trabalho formal⁸⁶. Entretanto, esse percentual de mais de 60% indica que as condições financeiras que os seus familiares possuem parece possibilitar a vivência juvenil desses estudantes *desobrigada*⁸⁷ da inserção no mercado de trabalho.



GRÁFICO 4 - Jovens e a experiência social do trabalho
Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

⁸⁶ Segundo a Constituição Federal de 1988, o trabalho juvenil é permitido só a partir dos 16 anos de idade. Já a Lei nº. 8.069/1990, referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura o direito à profissionalização e à proteção ao trabalho. Aos jovens menores a partir de quatorze anos de idade é garantido por lei a condição de aprendizagem e formação profissional. Na mesma direção, a recém criada Lei nº. 12.852/2013 que estabelece o Estatuto da Juventude, além de definir, para efeitos da lei, as pessoas como jovens com idade de 15 a 29 anos de idade, ela ainda reitera as orientações legais, relacionadas à profissionalização e ao trabalho, previstas no ECA.

⁸⁷ Tratando de analisar o contexto social complexo como o brasileiro é possível averiguar o elevado número de jovens que estão inseridos no mercado informal de emprego. Situação essa bastante comum, devido à complementação da renda familiar e/ou da subsistência. Nesse sentido, é preocupante a informação apresentada no relatório “Perfil do Trabalho Decente no Brasil” no que tange à situação dos jovens brasileiros e ao desemprego. Segundo o documento em 2009, um expressivo contingente de 6,2 milhões de jovens de 15 a 24 anos (18,4% do total) não estudava nem trabalhava. Os níveis de desocupação dos jovens negros concentravam 18,8%, comparado a 16,6% dos brancos. A desigualdade é ainda mais expressiva entre as jovens negras, cuja taxa de desocupação é de 25,3% chegando a ser 12,2 pontos percentuais superior a dos jovens brancos do sexo masculino (13,1%).

A oportunidade proporcionada aos jovens pelos familiares de dedicação exclusiva aos estudos, a nosso ver, pode ser interpretada como o *suporte* que, nas palavras de Martuccelli (2007, p. 52), significa “um conjunto de [apoios], materiais ou simbólicos, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou passivamente recebidos, sempre reais em seus efeitos e sem os quais nada subsistiria praticamente”. É possível inferir que, diferentemente da situação social vivida por outros jovens, esses estudantes possuem o *suporte* o qual, aparentemente, de certa maneira, é capaz de interferir diretamente nos seus processos de individuação. Possibilita-lhes determinada *autonomia*, *independência* e o fortalecimento de *redes de sociabilidade*.

Situação contrária a essa, é aquela vivenciada por 34% estudantes em que o tempo da escolarização média é compartilhado com o emprego formal ou informal. Não obstante, muitos deles consideram a vivência do trabalho *formativa*. Nesta perspectiva, além da autorrealização pessoal e profissional, Conceição e Carolina, por exemplo, avaliam ter adquirido mais responsabilidade por meio da experiência social do trabalho em comparação, até mesmo, daquela obtida na escola.

Conceição (Parda): Eu comecei a trabalhar no ano passado. Eu peguei uma responsabilidade muito grande para mim, aí quando eu chego na escola, eu estou cansada de trabalhar, eu estou com a cabeça cheia. Aí eu chego aqui, vem essas meninas gritando na hora do recreio. Correndo de um lado pro outro e fazendo aquele grupinho quando a gente estava na sexta série de menina de um lado e menino de outro. Aí sabe... parece que a idade mental deles parou. E a minha só está evoluindo e não estou me encaixando no mesmo mundo que eles. Que falta de paciência.

Carolina (Parda): Eu comecei a trabalhar em outubro do ano passado e eu vejo a diferença de mim no primeiro ano. No primeiro ano a minha alegria era sair da escola entrar no ônibus e fazer a maior bagunça. (risos) Nossa senhora, do trocador xingar a gente. De quase colocar a gente para fora do ônibus. Hoje quando eu vejo as meninas fazendo bagunça, eu tenho vontade de voar no pescoço de cada uma. (risos)

Natalino (Negro): Então vocês acham que experiência do trabalho ajuda a pessoa ter mais responsabilidade?

Carolina (Parda): Ajuda.

Conceição (Parda): Ajuda demais... Porque mesmo você tendo um cargo baixo lá no seu trabalho, você tem responsabilidade por aquilo que você faz. Por que se você faz errado seu chefe chama atenção. *E ninguém vai gostar de ser xingado pelo seu chefe. Querendo ou não, você acaba tendo responsabilidades para ele te elogiar.*

Natalino (Negro): A escola não daria essa responsabilidade para vocês também?

Carolina (Parda): Não. Eles dão a matéria você copia se você quiser. Você estuda se você quiser.

Conceição (Parda): É teve um dia que a professora passou a matéria, aí a Madu falou: não professora isso aí eu já sei eu quero saber outra coisa. Aí a professora falou não, eu vou passar a matéria primeiro. (GDE4, grifos nossos)

É instigante notar a maneira com que as jovens negras trabalham as lógicas de ação no que concerne à eficácia do processo de socialização em duas instituições sociais.

Inicialmente, há um ajustamento da conduta pessoal para desempenhar o papel social de aluno e de trabalhador. Esse ajuste de conduta tem em vista corresponder às diversas expectativas sociais internas e externas. Nesse caso, mesmo em se tratando de instituições sociais em que, *a priori*, as relações instituídas se dão de maneira hierarquizada, o trabalho se sobressai, pois, nesse ambiente, a atitude esperada das pessoas é uma postura *responsável*. O sentimento de responsabilidade adquirido no trabalho entra então em confronto com atitudes nomeadas pelas jovens como *infantilizadas* ocorridas no espaço escolar. Na comparação das condutas entre a escola e o trabalho, esse último será eleito como o *locus* identitário de socialização privilegiado na responsabilização pessoal do indivíduo.

A experiência social do trabalho é apreendida por Conceição e Carolina não apenas enquanto meio de suprir as necessidades de subsistência. Ponderamos que elas utilizam de diferentes lógicas visando se adequar à exigência do contexto social (escola, trabalho, etc.). Nesse sentido, o discurso da responsabilidade manifestado por elas traz também como marca as consequências relacionadas ao flerte de *ingresso no mundo do adulto*. Elas reconhecem o trabalho como espaço de socialização em que se espera a conduta individual e coletiva responsável para as coisas sérias da vida. Se uma das características sociais do trabalho é simbolicamente a entrada no mundo do adulto, logo é preciso *ajustar a conduta* de modo condizente para tal.

Muitos são os estudos realizados que buscam investigar a relação entre os jovens e o mundo do trabalho (ABRAMO; BRANCO, 2005; CORROCHANO, 2008 e 2014; DIAS, 2000; DIESSE, 2011; PEREGRINO, 2009). Todos eles parecem apontar para o fato de que o trabalho é constitutivo da condição juvenil brasileira. De fato, em nossa realidade social, muitos jovens estudam e trabalham, concomitantemente. Não obstante, constatamos que a experiência social do trabalho traz uma outra implicação para os jovens para além da dita *liberdade*, do autorrespeito e da autonomia que são apontadas nesses estudos. Nessa perspectiva, acompanhemos de perto *o sentimento de indignação* suscitado nas jovens, tendo em vista as situações discriminatórias vivenciadas por elas nessa experiência social.

Carolina (Parda): O Jovem aprendiz tem muito isso. Porque tipo assim eu treino funcionário. Aí, ah o jovem aprendiz treinando funcionário. Porque a maioria das coisas lá como eu gosto do que eu faço, então eu faço tudo do jeito mais certo possível. Então as meninas da informática me odeiam porque, tipo assim, uma coisa que não está prescrita eu não vou liberar. Porque é medicamento eu não posso liberar. Eu não posso simplesmente falar: ah, toma dá isso aqui. Eu não sei o que o paciente tem. A única pessoa que sabe é o médico. Então se ele não prescrever eu não posso liberar. Aí eu fico sendo a chata da história. Eu fico sendo a que se acha. Entendeu?

Esmeralda (Branca): Precisa ver na sala quando eu peço silêncio. Porque tem gente que fica: nossa, você é muito chata. Aí, gente, silêncio e não sei o que! Daí eu fico... Tanto é que eu parei, eu estou fazendo meditação para não incomodar a sala. Eu sinto realmente uma discriminação, um preconceito do tipo... que nem você falou a chata do pedaço. Então é como se falasse você deixa a gente ter aula viu, chata.

Conceição (Parda): A Carol falou que ela é jovem aprendiz, aí tem o preconceito, né. Isso acontece porque ela faz uma coisa importante. Quando eu era estagiária na Prefeitura, nossa senhora, eu sofri demais, gente. Eu chegava lá rastejando assim e todo mundo pisando em mim. (risos) Sério. Eu era digitadora, e eu considerava meu trabalho importante porque se eu não fizesse, ia desandar o setor inteiro. Então eles precisavam de mim. E aí, tipo assim, tinha um administrativo lá, ela fazia tudo que eu fazia, ganhava assim o triplo que eu e trabalhava quase o mesmo horário. Aí ela... tipo assim...ela fazia...falava pra mim ficar na recepção para ela na hora do almoço.

Maria de Lourdes (Branca): Só faltou apanhar?

Conceição (Parda): Nossa. Aí eu falava... eu falava brincando: não atrasa o meu trabalho. Ela falava: cala a boca, menina, você é estagiária. É, era desse jeito. Aí eu atrapalhava no meu trabalho, eu fazia o trabalho dela. Ela não fazia o meu quando eu pedia ajuda. Eu ficava sobrecarregada, não aguentava fazer o meu trabalho e meu chefe me xingava.

Maria de Lourdes (Branca): Eu agora estou sofrendo a mesma coisa, eu só fico sobrecarregada.

Conceição (Parda): Estou lá no meu novo emprego. Só que sou eu mais uma menina lá na sala comigo. Só que aí ela vende bombom. Ela fica vendendo bombom e eu monto projetor. Aí, por exemplo, tem 7 projetores quase todo dia. Aí eu monto os 7 projetores, aí eu vou lá e troco. Aí eu vou lá e guardo. Aí eu fico sobrecarregada. Aí eu tenho que ficar acobertando ela. No meio do expediente ela sai, aí o chefe chegou de surpresa e perguntou cadê a fulana? Aí eu falei não sei. (GDE1)

Na conversação das jovens fica evidente para nós a denúncia realizada por elas sobre as diferentes situações de humilhação, de abusos e de descaso no ambiente de trabalho. A esse respeito, é interessante a advertência de que “no Brasil o jovem não é levado a sério” realizada pelo grupo musical Charles Brown Jr⁸⁸. Diante desse fato, poderíamos indagar: quais serão os motivos pelos quais os adultos não respeitam as jovens aprendizes no desempenho de sua função profissional? Seria uma questão sociocultural de poder e hierarquia? Ou será que a maneira com a qual a juventude é vista socialmente interfere também nas relações de trabalho?

Sem a pretensão de responder questões complexas como essas, a nosso ver, todas elas influenciam a maneira com que os jovens irão possivelmente experimentar a entrada no mundo adulto. Sabemos que a experiência social juvenil no mundo do trabalho não é nem a única nem muito menos a definidora dessa passagem; porém, ela constitui-se como uma importante demarcadora simbólica no sentido de possibilitar o acesso a esse mundo. Com

⁸⁸ A música *Não é sério* do Charlie Brown Jr. está disponível em: <<http://letras.mus.br/charliebrownejr>>.

efeito, a experiência dessa passagem por esses sujeitos se dá de maneira emocional, conflitiva, valorativa e subjetiva⁸⁹.

A representação social sobre o trabalho apresentada pelas jovens tanto negras quanto brancas pode ser compreendida como *necessidade, independência e valor*. De fato, para os jovens com os quais dialogamos, a experiência social do mundo trabalho aparece associada a todas essas representações (*necessidade, independência e valor*). E mais, a maior parte dos estudantes aspira por meio dele determinada *estabilidade* socioprofissional. Para tal, muitos desses atores tentam prestar concurso público. A esse respeito, quando indagados da possibilidade de abrir o seu próprio negócio (empreendedorismo) após o término da escolaridade média, apenas 0,8% deles responderam pensar nisso.

A experiência social do trabalho é central na vida desses jovens. Mesmo sabendo parcialmente das atuais dificuldades de inserção no mundo de trabalho formal, os jovens alimentam as suas expectativas de ingressarem nele. Dizemos *parcialmente*, porque as questões relacionadas a gênero e racial no que diz respeito à experiência de ingresso nesse mercado, por exemplo, não são levadas em consideração pelos estudantes.

A esse respeito, são reveladores os dados apresentados por Guimarães (2012) no Relatório sobre o *Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as unidades da federação*, elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Segundo o Relatório, as desigualdades referentes: à maior dificuldade de encontrar emprego, à absorção da força de trabalho em setores com menores exigências de qualificação profissional, a menores remunerações, à ocupação de empregos menos valorizados socialmente, etc. incidem de maneira mais contundente sobre a experiência social do trabalho de jovens negros e negras.

Em 2009, 3,7 milhões (46,3%) do total de oito milhões de trabalhadores(as) desempregados existentes no país eram jovens que tinham entre 15 e 24 anos de idade, conforme apresenta os dados. Os níveis de desocupação dos(as) jovens negros(as) concentrava 18,8%, comparado a 16,6% dos(as) brancos(as). A desigualdade é ainda mais expressiva entre as jovens negras, cuja taxa de desocupação é de 25,3% chegando a ser 12,2% superior a dos jovens brancos do sexo masculino (13,1%).

Nessa perspectiva, o preconceito etário é reconhecido e denunciado por Carolina e Conceição em relação às suas experiências sociais com o mundo do trabalho. No entanto, as jovens não dão conta de perceber e muito menos de ponderar que, além dessa

⁸⁹ Sobre os efeitos subjetivos causados nos jovens, tendo em vista, a relação sociedade de mercado e juventude, conferir a discussão realizada por Jurandir Costa (2004).

discriminação por elas intuída, manifestam-se muitas outras. Em se tratando de refletir sobre a experiência social de trabalho juvenil negra é importante ter em mente, por exemplo, a discriminação racial e de gênero.

Assim sendo, mesmo diante do elevado índice de desemprego verificado no Brasil que atinge de maneira mais contundente a população juvenil (DIEESE, 2011), os estudantes ainda assim ambicionam a inserção no mundo do trabalho formal. De preferência, segundo uma parte significativa deles e delas, no serviço público. Não obstante, o que nos interessa entender aqui é a *significação* valorativa *subjéitiva* atribuída por esses atores à experiência social do trabalho. De fato, essa experiência é central na vida dos *sujeitos*, conforme visto. Não apenas como meio de garantir as suas necessidades materiais, mas também de *formação*, no sentido de assegurar-lhes o *amadurecimento* juvenil.

No que se refere às diferentes representações do trabalho no imaginário social dos jovens, a pesquisadora Nadya Araújo Guimarães (2005, p. 171) entende que “mais além de representações comuns, erigem-se formas de conceber e outorgar valor ao trabalho e padrões de interpretar o significado subjéitivo do seu resultado, os quais, longe de descentrarem o trabalho, permitem entrever a pluralidade de significados produzidos no seio desse grupo de jovens”.

4.4 Relações conflituosas entre jovens e família

Passemos a analisar agora o grau de escolaridade do pai e da mãe dos discentes. Inicialmente, é possível verificar que obtivemos 93% das respostas com relação à escolaridade do pai, comparada a 99,2% ao grau de escolaridade da mãe. Uma explicação possível dessa diferença é o fato de que 41,2% dos jovens declararam não residir com os seus pais. Nesse caso, podemos inferir que o desconhecimento do grau de escolaridade paterno vem dessa declaração.

TABELA 2 - Grau de escolaridade do pai e da mãe

| Qual é o grau de escolaridade de seu pai? | | | Qual é o grau de escolaridade da sua mãe? | | |
|---|-------|------|---|-------|------|
| | Freq. | % | | Freq. | % |
| Nunca estudou | 1 | ,4 | Ensino Fundamental incompleto | 36 | 14,9 |
| Ensino Fundamental incompleto | 37 | 16,4 | Ensino Fundamental completo | 20 | 8,3 |
| Ensino Fundamental completo | 24 | 10,6 | Ensino Médio incompleto | 23 | 9,5 |
| Ensino Médio incompleto | 29 | 12,8 | Ensino Médio completo | 86 | 35,7 |
| Ensino Médio completo | 85 | 37,6 | Superior incompleto | 10 | 4,1 |
| Superior incompleto | 12 | 5,3 | Superior completo | 54 | 22,4 |
| Superior completo | 30 | 13,3 | Pós-graduado | 12 | 5,0 |
| Pós-graduado | 8 | 3,5 | Total | 241 | 99,2 |
| Total | 226 | 93,0 | | | |

Fonte: Informações retiradas do questionário de pesquisa.

Importante lembrar que o grau de escolarização familiar constitui uma das variáveis utilizadas para medir as assimetrias educacionais verificadas em todos os níveis de ensino no sistema educacional brasileiro (HASENBALG e SILVA, 2003). E mais, essa variável nos possibilita ainda inferir o capital social, cultural e econômico familiar dos estudantes. O conjunto desse capital⁹⁰ é capaz de interferir direta ou indiretamente, conforme visto anteriormente, no processo de escolarização média juvenil.

Podemos observar, nas informações contidas na TABELA 2, a existência de uma assimetria na escolarização do pai e da mãe. Contudo, a situação de analfabetismo é citada por apenas um declarante. As interrupções no percurso da escolaridade básica são perceptíveis, embora se constate que 3,5% dos pais e 5% das mães possuem a pós-graduação. Além disso, verifica-se que os anos de escolarização das mães estão muito próximos a dos pais. Esse dado permite-nos ponderar acerca das condições sociais de oportunidade familiar⁹¹, anteriormente asseguradas, capazes de permitir, tanto ao pai quanto à mãe, o acesso, ainda que de forma descontínua, à escolarização básica e superior.

Com Zaia Brandão (2010) sabemos que o sucesso e fracasso escolar não podem ser interpretados como derivados mecanicamente dos perfis familiares; no entanto, a

⁹⁰ A atenção para as dimensões culturais e simbólicas, enquanto constituintes do sucesso e do fracasso escolar, integra o *corpus* teórico e analítico do sociólogo francês Pierre Bourdieu. A partir da noção *habitus*, o qual significa um conjunto de disposições sociais *estáticas* e duradouras que são incorporadas desde a infância sob a influência da família e da sociedade, permite que o *agente* reproduza determinados padrões de ações próprios da sua classe social de origem (NOGUEIRA; CATANI, 1998). A observância da incorporação do *habitus* por meio do capital cultural, social e econômico possibilitou compreender a maneira pela qual as desigualdades sociais são reproduzidas no contexto escolar. A defesa de que a incorporação das disposições sociais pelos indivíduos acontece de maneira *dinâmica* é realizada por Lahire (2004).

⁹¹ Conferir o balanço dos trabalhos realizados acerca do prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades que foi realizado por Nadir Zago (2007).

referência familiar ainda é decisiva na trajetória de escolarização média juvenil, como a autora constata a partir dos dados obtidos no *survey* realizado em 2009, acerca dos processos de produção de qualidade do ensino.

A escolha da escola significa um primeiro movimento familiar na construção da trajetória escolar dos filhos (...) Mesmo dentro dos limites de ordem financeira, no caso das famílias usuárias das escolas públicas, nossos dados indicam expectativas elevadas a respeito da escolarização. (...) Os processos de produção de qualidade do ensino resultam de uma relação bastante complexa de demandas, inquietantes e esforços tanto da instituição familiar, como da escolar, aspectos esses geradores quer de tensões quer de compromissos mútuos, e que aparentemente desdobram-se no desenvolvimento de *habitus* escolares. (BRANDÃO, 2010, p. 652-660)

No nosso caso, os estudantes reconhecem a influência da família no que toca a escolarização média. Porém, esse entendimento não se dá de forma consensual. Haja vista as relações conflitivas e, às vezes, pouco dialógicas que são estabelecidas entre adultos e jovens. Nesse sentido, a influência motivadora dos estudos para eles, em muitos casos, vem de outras instituições e/ou atores sociais.

Machado (Pardo): Olha, no meu caso, a família não apoia não. Fala que pra área que eu quero tem um certo preconceito. Que é o caso de eu mexer com tatuagem, que o meu pai não aceita. É tentar depois uma faculdade pra ele ficar mais calmo e tal. Mas praticamente tudo depende de mim. E não mais de ninguém. Amigos também não. Se fosse seguir a carreira do meu pai engenheiro, né, coisa assim.

Consuelo (Preta): É tipo assim. Eu sou bastante influenciada pela minha família. Eu costumo muito mais também conversar com pessoas que eu conheço. Eu me espelho em pessoas mais velhas que eu conheço. Então assim, a família e principalmente pessoas mais velhas, assim que eu convivo.

Elisa (Parda): Eu também recebo influência da minha família. Eles me incentivam muito a não desistir, a seguir uma coisa. Ter foco. E também questão de amizade também, me impulsiona bastante, de ter pessoas que estão na mesma luta que você.

Abdias (Pardo): É, no meu caso, eu não tenho muita ajuda da família não. Não que meu pai fala assim: 'você tem que parar de estudar pra trabalhar.' A minha influência mesmo, foi quando eu comecei a trabalhar. É eu tenho um patrão, assim, que é, em termos profissionais, simplesmente foda. Então foi isso que me incentivou. Foi a partir dessa convivência com ele que eu decidi seguir essa carreira. Me espelhando numa pessoa que está bem sucedida na vida, né.

Jussara (Branca): Mais a amizade. É a pessoa vai te apoiando.

Miriam (Parda): Eu acho mais as amigas, porque o amigo mais próximo, ele vai te ajudando a decidir, o que você pode engrandecer mais na sua vida, as suas escolhas. Na questão afetiva, muitas vezes, atrapalha porque fala: 'você não deve fazer isso porque eu faço.' Aí você é obrigada a deixar os seus sonhos pra que a outra pessoa tenha livre.

Luís (Pardo): Eu acho que vai mais de mim, assim. Eu acho que é muito do capitalismo. Eu sou meio que influenciado pelo capitalismo. Porque eu quero ter. Eu quero ter. Então isso me influencia muito.

Edimilson (Branco): É, eu sou mais influenciado por mim mesmo também. É, os amigos eu acho que influenciam quando é uma opinião boa, né. Uma coisa que vai te botar pra frente. Quando alguém tenta mudar a minha ideia, eu tento mudar a ideia da pessoa também. (GDE2, grifos nossos)

Nos depoimentos acima, é possível perceber que a família, os amigos, o trabalho e, por assim dizer, o capitalismo, aparecem como as principais *agências* sociais capazes de influenciá-los não só na escolaridade, mas também em seus projetos de vida. Interessante notar as tensões subjetivas ocasionadas entre os adultos e os jovens quando não há convergência em torno desse projeto. A experiência social do trabalho emerge aqui ressaltada novamente. A experiência escolar adquirida não é nem mencionada. Nesse caso, podemos inferir como limitada à capacidade de influência dessa experiência nos estudos e na elaboração dos projetos juvenis futuros.

Fica claro a não *interiorização* passiva de recebimento da formação/influência por esses atores sociais. Eles se relacionam com ela de maneira *reflexiva*. As vivências tornam-se decisivas no sentido de avaliar as possibilidades *reais* ou *imaginárias* para se alcançar determinados fins. Nesse momento, a lógica *estratégica* é utilizada por eles no sentido de *calcular* possíveis escolhas mais adequadas. O conflito *subjetivo* causado pela *autenticidade* em ter de decidir a “melhor escolha” produz sentimentos de indecisão, confusão, medo, frustração, constrangimento, entre outros.

Interessante notar a distinção por gênero no que se refere ao peso da influência da família na experiência social dos(as) jovens. De maneira geral, os jovens atribuem a si próprios, muito mais do que a influência recebida pela família, a responsabilidade de constituir os seus projetos de vida. No caso das jovens, entretanto, a percepção é outra. Elas atribuem à família e aos amigos esta influência. Abdias e Luís reconhecem ainda o patrão e o capitalismo, respectivamente, enquanto fontes inspiradoras de orientação de suas condutas.

Nas suas falas é possível perceber determinado conflito intergeracional que é vivenciado entre eles e elas com as suas respectivas famílias. Nesse caso, nem sempre as expectativas apresentadas pela família vão ao encontro daquelas que os jovens possuem. Isso fica bastante evidente na conversação realizada por Machado, Abdias, Luís e Edimilson. No caso de Machado, por exemplo, o jovem pretende fazer a faculdade para o pai “ficar mais calmo”. Para só depois disso se dedicar ao que realmente sente prazer em fazer, “mexer com tatuagem”.

Apesar de as jovens reconhecerem a influência das famílias sobre as suas expectativas, elas ainda assim se submetem à apreciação das amizades. As jovens parecem nos dizer que por mais que a instituição familiar ocupe ainda hoje uma referência importante na construção de suas expectativas, essa instituição não é a única. Conforme podemos verificar nas falas desses jovens, há cada vez mais uma diversificação de referências sociais

que auxiliam a eles e elas a constituir suas expectativas social, escolar e profissional (LAHIRE, 2005).

Na conversação realizada entre os jovens, é possível identificar ainda o peso da *cobrança*, da *exigência* e da *expectativa*, ocasionado seja pela instituição familiar, pelo mercado de trabalho, ou pela condição e situação social que o jovem ocupa em nossa sociedade. Toda essa situação de cobrança social incide de maneira direta no processo de constituição da subjetividade juvenil. E mais, reflete ainda na maneira com que esses atores concebem os seus projetos de vida. Nota-se que a elaboração deles é socialmente alterada. Entender a maneira com que os jovens lidam com a dimensão temporal no sentido de elaborar os seus projetos de vida parece ser, então, elucidativo. É sobre isso que iremos discutir a seguir.

4.5 Jovens, exigências e escolhas: realizações dos projetos de vida no *futuro presente*

Na fase de vida em que os jovens se encontram, eles são impelidos socialmente a tomar sérias decisões. Ou seja, para sobre o imaginário juvenil decidir a escolha mais acertada sobre o destino de suas vidas. Todavia, nada, e muito menos ninguém, é capaz de definir, com certeza, o que se trata da escolha *certa*⁹². A esse respeito, é extensa a lista das reações comportamentais juvenis. Para efeitos de exemplificação, destacamos, grosso modo, algumas delas, a saber: a atitude da *indiferença*; a *insegurança* em relação a tudo isso; a imobilização aparece também como manifestação da reação adquirida; e a *conformação de conduta*, em face ao atendimento das exigências do Estado e Mercado, é aquela que, aparentemente, se sobressai. Não obstante, seja qual for o posicionamento social adotado pelos jovens, a *consternação* subjetiva perpassa todos eles.

Percebemos que os jovens são praticamente impelidos, quase o tempo todo, a atender demandas sociais externas e internas. A vivência desse dilema social, não só por eles, mas também por todos nós, está relacionada, segundo Martuccelli e Araújo (2010), aos novos processos de individuação contemporâneos. Segundo o autor, todos os indivíduos, por estarem em sociedade, estão obrigados a enfrentar provas/desafios estruturais de maneira diferenciada. O sentimento de dor, desilusão e incompletude é inerente à vivência desse processo pelo indivíduo.

⁹² A percepção do tempo vivenciado pela juventude tem sido marcada de incertezas (ENGUITA, 2004) mediante a ampliação das possibilidades e a exigência dos indivíduos a fazer escolhas (LAHIRE, 2005).

A maneira dos jovens lidarem com o tempo parece coincidir com a decorrência desse fato. Apesar de 71,5% dos jovens respondentes acreditarem possuir todo o futuro pela frente e de estar fazendo tudo para alcançá-lo, no diálogo com eles, é possível constatar que o futuro é entendido enquanto tempo *presente* de realização individual. Nesse sentido, os projetos de vida desses sujeitos passam a ter sentido inseridos no tempo *presente*. Pois é aqui e agora que eles se sentem obrigados não só a responderem às demandas sociais, mas também a conceberem sua individualidade.

A forma com que esses atores se relacionam com o tempo futuro/presente em suas vivências aproxima-se da noção *presente estendido* que conforme a pesquisadora Carmem Leccardi (2005) significa:

Com o termo “presente estendido” entende-se o espaço temporal que bordeja o presente, adquirindo um valor crescente, paralelamente à *aceleração temporal contemporânea, favorecida pela velocidade dos tempos tecnológicos e pela exigência de flexibilidade que é seu corolário*. (...) Nessa perspectiva, não mais o futuro, mas o presente mais próximo – o lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo – tornar-se-ia o novo tempo da ação. Nos quadros temporais de *fins do século XX, em suma, o presente (ora mais, ora menos estendido) aparece como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas, um verdadeiro horizonte existencial que, em certo sentido, inclui e substitui futuro e passado*. (LECCARDI, 2005, p. 45-46, grifos nossos)

Inseridos numa lógica moderna temporal que traz como marca o *presente estendido*, os jovens são pressionados em todas as direções. Eles estão submetidos não só à cobrança social externa, mas também à pressão exercida pela própria família⁹³. Neste caso, *ser jovem*, para esses sujeitos, efetiva-se também em consequência desse fato⁹⁴.

Esmeralda (Branca): Mas essa coisa de ser muito novo, apesar disso, não é assim que se vê, né. Porque você ter dezessete anos e não sabe o que vai fazer, tipo: ‘nossa!’

Carolina (Parda): É estranho.

Esmeralda (Branca): Se eu não souber, poxa...

Natalino (Negro): Mas quem diz isso?

Esmeralda (Branca): Tem uma pressão. Eu tenho que ser isso. Eu lembro que o meu ex-namorado, quando terminou o ensino médio, ele estava com dezesseis anos e tinha uma pressão absurda que ele não podia ficar um ano parado, ele tinha que entrar na faculdade.

⁹³ No âmbito das relações conflituosas que são estabelecidas entre a família e o jovem torna-se necessário cada vez mais se perguntar, nas palavras de Cynthia Sarti (2004, p.126), “como a própria família define seus problemas, suas necessidades, seus anseios e quais são os recursos de que ela mesma dispõe para lidar com as suas questões, particularmente em relação aos jovens. Menos clara e refletida é a forma como se ouvem as respostas e o estatuto que se atribui ao que se diz”.

⁹⁴ O sociólogo Machado Pais (1993) traz contribuições acerca da vivência contemporânea da cultura juvenil e a sua relação com a temporalidade.

Carolina (Parda): Hum, hum!

Esmeralda (Branca): Você só não vai entrar na faculdade se você não passar. Ah, eu não quero. Eu quero ficar um ano. Imagina que alguém quer, tem que entrar na faculdade. É uma pressão... só se você não passar...

Natalino (Negro): Existe essa pressão então?

(TODOS): Existe.

Cruz e Souza (Pardo): Sim, lá em casa, principalmente meu pai, ontem estava falando comigo que o cursinho não adiantou em nada, que eu não passei. Eu falei: ‘não, as coisas não funcionam assim. Tem que ir insistindo. Não é porque eu estou acabando o ensino médio que eu vou sair da escola e eu vou pra faculdade direto. É difícil fazer isso.’

Natalino (Negro): Sim. Existe uma cobrança de resultados?

Éle Semong (Preto): É.

Natalino (Negro): Você também sente essa cobrança Éle Semong?

Éle Semong (Preto): Sim.

Natalino (Negro): Por parte de quem?

Éle Semong (Preto): Família.

Conceição (Parda): Minha mãe não faz muita pressão não, mas meu pai. Meu pai e toda família dele, todas as tias.

Carolina (Parda): Bom, lá em casa eu tenho a impressão que, tipo assim, eu sou a mais nova e tenho que fazer a UFMG, porque todos os meus irmãos fizeram a faculdade particular.

Cruz e Souza (Pardo): No caso, o dinheiro também influencia porque você quer fazer cursinho, mas precisa ter dinheiro... mas o seu pai está te cobrando o cursinho, falando que está gastando dinheiro. Aí você aguenta isso, quer arranjar um serviço, mas não tem tempo para fazer cursinho.

Conceição (Parda): Aí você se sente culpada porque o seu pai está gastando dinheiro, mas você não está dando conta. (GDE4)

Uma conduta responsável é o que se espera desses e dessas jovens no que diz respeito à vivência da sua condição juvenil. A *pressão* é externada por eles como fazendo parte das exigências e cobranças sociais e familiares. Às vezes, os agentes socializadores, por exemplo, a família, não dão conta de perceber que a realização de tal pressão não contribui em nada com o processo de consolidação da autoestima juvenil. Isso fica evidenciado através das falas de Esmeralda, Conceição e Cruz e Souza. Parece que, nesse aspecto, não há distinção racial e de gênero. Ou seja, os(as) jovens negros(as) e brancos(as) estão submetidos a viver a sua condição juvenil a partir de uma cobrança social de resultados.

A escolaridade média, nesse caso, parece assumir o caráter de encerramento do *ciclo da juventude* para os familiares inaugurando, a partir de agora, a entrada dos jovens no mundo adulto. Ou seja, para as suas famílias é preciso que os estudantes decidam as suas escolhas de maneira responsável, comprometida e séria. Essa constatação é evidente no depoimento de Cruz e Souza. A responsabilização por parte da família por resultados é externada pelo jovem por meio do desabafo “as coisas não funcionam assim. Tem que ir insistindo. Não é porque eu estou acabando o ensino médio que eu vou sair da escola e eu vou pra faculdade direto”. Cruz e Souza se indigna ainda por não ter dinheiro para custear os custos do cursinho. E se incomoda ter de “aguentar” o seu pai a realizar tal cobrança.

Sabemos que os objetivos da escolaridade média não se limitam à instrumentação técnica de ensino. Cabe a esse nível de ensino também a função de formação humana e cidadã dos indivíduos. Não obstante, tendo em vista os relatos realizados pelos jovens, é possível perceber que esse último objetivo encontra-se fragilizado. Em outros termos, significa reconhecer que a cobrança de resultados realizada pelas famílias dos jovens incide, sobretudo, sobre a função mais utilitária e pragmática desse nível de ensino. A consideração realizada por Esmeralda, a esse respeito, é bastante esclarecedora. Nas palavras dela: “Mas essa coisa de ser muito novo, apesar disso, não é assim que se vê, né. Porque você ter dezessete anos e não sabe o que vai fazer, tipo: ‘nossa!’”.

Nesse sentido, podemos inferir que a condição juvenil vivenciada por esses e essas jovens é influenciada por tais pressões exercidas seja pela família, seja pelo Estado, seja pelo Mercado, entre outros. A esse respeito, as informações contidas na TABELA 3 revelam que 26,9% dos jovens gostam de estudar, comparado a 20,2% que gostam de ‘encontrar com os seus amigos’.

TABELA 3 -Lazer, fruição e tempo livre juvenil

| <u>O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?</u> | | |
|--|------------|--------------|
| | Freq. | % |
| Estudar | 65 | 26,9 |
| Encontrar com os(as) amigos(as) | 49 | 20,2 |
| Ir à missa/culto/congregação espírita | 37 | 15,3 |
| Ir ao Shopping | 32 | 13,2 |
| Jogar bola/futebol | 32 | 13,2 |
| Acessar as redes sociais | 10 | 4,1 |
| Assistir TV | 5 | 2,1 |
| Namorar | 1 | ,4 |
| Outros | 11 | 4,5 |
| Total | 243 | 100,0 |

Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa

A participação em instituições religiosas é vista por eles como relevante. Isto é, 15,3% deles reconhecem essa atividade como uma das coisas que mais gostam de fazer. Esse dado se aproxima das informações obtidas por Abramo e Branco (2005) na pesquisa nacional acerca dos retratos da juventude brasileira, na qual 18% dos jovens dizem participar de instituições religiosas.

Segundo ainda essa pesquisa, a opção ‘ir ao shopping’ aparece com 16%, comparada a nossa pesquisa que aparece com 13,2%. A opção ‘encontrar com os (as)

amigos(as)', na pesquisa nacional 15%, e na nossa 20,2%. Vemos com isso certa proximidade dos dados referentes ao gosto juvenil. Contudo, estudar não é mencionado na pesquisa realizada por Abramo e Branco (2005), como sendo uma das atividades que os jovens mais gostam de fazer no seu tempo livre. Nesse sentido, as informações acerca do lazer, fruição e tempo livre juvenil permitem-nos ponderar que as ações exercidas pelas instituições (família, escola, religião, trabalho, etc.) são capazes de interferir não só nas condutas juvenis, mas também, em certa medida, de influenciá-los em suas escolhas.

Podemos inferir com isso que os jovens com os quais dialogamos vivenciam sua condição juvenil a partir do *dilema* de terem de corresponder às exigências realizadas pelas diferentes instituições sociais e, ao mesmo tempo, de serem *autênticos* em suas escolhas.

4.6 O perfil étnico-racial dos estudantes

Passemos, a partir de agora, a discutir sobre o perfil étnico-racial dos estudantes. De acordo com as informações apresentadas no GRÁFICO 5, o número de estudantes que se autodeclararam “negros”⁹⁵ (pretos e pardos) é de 59,5% e os que se autodeclararam “brancos” é de 33,1%. A porcentagem de declarantes amarelos e indígenas é de 2,1%, respectivamente. Notamos que, no caso da escolha dessas categorias de classificação, os estudantes visivelmente não tinham nenhuma clareza do que elas tratavam. Podemos perceber que muitos jovens marcam essas categorias como uma alternativa gerada pelo conflito de terem de classificar a sua cor/raça como sendo, negro e/ou branca. Nesse caso, muitos deles apelavam por utilizar a classificação por etnicidade *idealizada*, no caso indígena. Já outros, em tom jocoso, assinalavam a categoria amarelo.

⁹⁵ Destaca-se que o uso do termo negro com conotação política é mais uma criação humana. Antonio Sérgio Guimarães (2009) desenvolveu uma densa análise sobre essas classificações raciais no Brasil. O termo negro, como ele assinala, fazia parte do repertório brasileiro para denominar afrodescendentes. Mas o uso que é feito dele agora agregando pretos do IBGE e os pardos também do IBGE é fruto do Movimento Negro Unificado com objetivo de se construir uma identidade afro-brasileira. Vale lembrar que a obra de Abdias do Nascimento teve papel importante nessa construção.

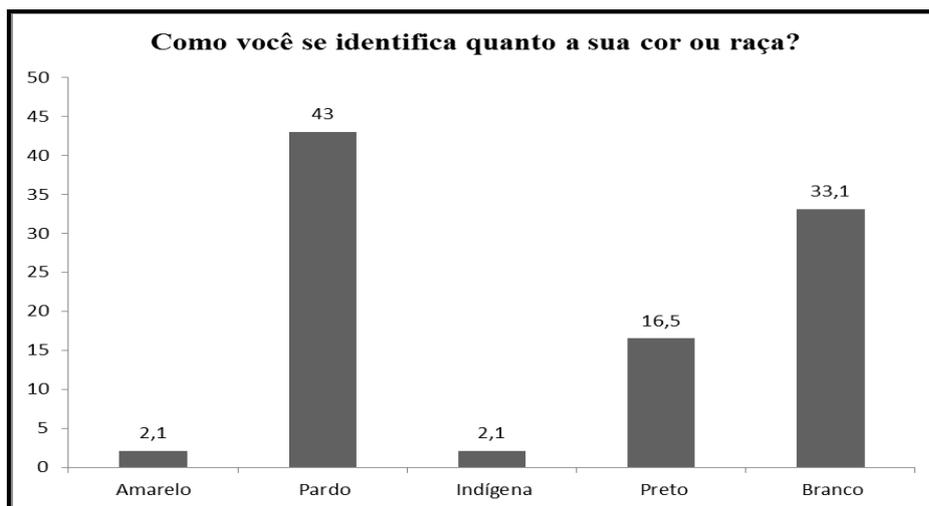


GRÁFICO 5 - Identificação dos jovens por cor/raça
 Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Não obstante, para muitos jovens era possivelmente a primeira vez que se posicionavam a respeito de sua identificação étnico-racial, isto é, em que eles próprios assinalavam em um questionário sobre a sua identificação identitária racial, gesto que, até então, era feito por outro, possivelmente, por um adulto/responsável.

Vamos analisar esse resultado tomando como parâmetro o que foi discutido no capítulo anterior sobre o perfil dos estudantes para os quais o Colégio Estadual foi criado, no século XIX e persistiu até meados do século XX. A elite branca e masculina já não se reflete mais no quadro da representação étnico-racial. Os não brancos são maioria. E as minorias são representadas por aqueles que assinalaram pertencer ao grupo de indígena e ao grupo amarelo. Embora haja dúvida se o entendimento dos que assinalaram a última classificação consideravam que, quando o pesquisador indicou no questionário um item com a designação “amarelo”, estaria se referindo a populações descendentes de povos asiáticos do extremo-orientes vinculados a japoneses, chineses, coreanos, vietnamitas e outros de origem mongólica. Ou seja, de povos que descendem de civilizações milenares. Parece que algumas jovens tinham essa informação, como veremos a seguir, embora com um sentido muito limitado.

Essa configuração mostra que houve uma abertura para esses segmentos étnico-raciais. Mas isso não nos autoriza dizer que essa abertura correspondeu a tratamentos iguais a todos dentro do Colégio. Dados numéricos não permitem esse tipo de conclusão, até porque eles só permitem descrever um retrato imediato tirado naquele momento. Trata-se de um dado transversal. Em todo caso, só o fato de os estudantes assinalarem a resposta de próprio punho, a partir da sua autorreferência, mostra que esses jovens têm alguma noção de que essas classificações foram introduzidas no mundo em que eles vivem.

Passemos agora para o universo qualitativo, para ver como os entrevistados falam sobre essas classificações.

Uma coisa é pedir que eles assinalem de forma anônima em que categoria étnico-racial eles se enquadram. Outra é pedir que eles se autoclassifiquem se olhando nos olhos, uns dos outros, tendo como mediador da discussão um pesquisador negro que estava ali presente, olhando para eles. A esse respeito, é possível perceber que alguns jovens dissimulavam de maneira evidente a identificação. Nesse sentido, a opção *parda* emerge como a *categoria* mais confortável nos momentos de indecisão. Observando a forma como se movimentavam quando alguém começava a falar do seu autopertencimento, tinha-se a sensação que aquele lugar em que estávamos conversando era pouco confortável, pois além de levar os estudantes a recorrerem a sua origem ancestral étnica, conduzia-os também a enfrentar o *dilema político* identitário de pertencer ao *não-lugar*.

O debate a seguir, no grupo 1 (um) de discussão, deu-nos exemplos de como as questões étnico-raciais entram no universo dos nossos jovens no mundo contemporâneo.

Alzira (Branca): Pois é, às vezes, chega gente lá no posto e vai fazer cadastro e aí aparece lá assim: cor. Como que eu posso pôr a cor da pessoa se é ela que tem que se classificar, não eu. Eu olho pra sua cara: você é branca. Você é amarela. Não posso pôr isso. A pessoa que se classifique. Por exemplo, o povo fala que eu sou branca.

Natalino (Negro): O que é ser branca?

Heloísa (Branca): Pois é (...) eu acho que é não ser negro. (risos)

Alzira (Branca): isso...

Joel (Branco): É verdade.

Leda (Parda): É verdade!

Heloísa (Branca): Isso é ciência. Todo mundo que não é negro, é branco!

Alzira (Branca): Tem outra explicação, mas ninguém sabe! É verdade. Ninguém fala você é parda ou amarela e branca. Tem gente que fala que a gente é negro ou branco. Tem gente que acha que existe negro, branco, pardo e amarelo.

Natalino (Negro): O que é ser branco?

Alzira (Branca): É não ser negro! A Helo falou tudo! (risos) Pois é isso que eu estou questionando pra ela. (risos).

Heloísa (Branca): É igual o questionário que é pra entrar na faculdade, tem lá: branco, pardo... indígena, amarelo.

Alzira (Branca): Indígena, amarelo e negro. Muitas pessoas dizem assim: 'você é pardo.' Sou pardo. Que cor é essa. Você não chega a ser negro, mas também não chega a ser branco também. Pra mim ou é branco ou é preto.

Leda (Parda): Tem amarelo.

Joel (Branco): Quem vai falar que é amarelo?

Heloísa (Branca): Se você parar pra pensar, igual, olha a cor da Alzira. Ela não é branca. E a gente não é negra. A gente é amarela então.

Leda (Parda): É.

Heloísa (Branca): Mas a gente não tem descendência de japonês.

Alzira (Branca): Japonês é amarelo? Todo mundo fala que japonês é que é amarelo. (GDE1)

O debate acima é muito significativo, visto ter sido desenvolvido por estudantes saindo do ensino médio. Que contribuição esse curso teria dado a esses jovens para que eles entendessem o significado que o tema étnico-racial adquiriu na segunda metade do século XXI? Um desses significados aparece na primeira referência que é posta no debate pela jovem Alzira. Ela se dá conta que os cadastros dos serviços públicos contêm um campo no qual o usuário precisa declarar como que ele se autoclassifica em termos étnico-raciais. Essas classificações só passaram a se obrigatórias após a criação de políticas públicas que se voltam diretamente para esses nichos da diversidade. Entretanto, esse não é o foco da sua observação. Qual seria então o sentido do incômodo da jovem Alzira? Parece que é ela, por ofício, a pessoa designada no posto de saúde para preencher esse dado no formulário do usuário. Ela argumenta que quem deve fazer isso é o próprio usuário. E a justificativa que ela tem para essa observação é a seguinte: ‘só a pessoa que pode dizer como ela se classifica.’ Alzira está refletindo sobre o grande problema que se tem no Brasil, há muito tempo, sobre classificação étnico-racial. Pelo o que ela fala, sua posição é contrária ao procedimento da heteroclassificação. Segundo Alzira: “o povo fala que eu sou branca”. Por sua reação parece que tinha dúvida se, de fato, era branca. Esse é um exemplo que ilustra o problema da classificação. Quem nos classifica nos coloca um rótulo.

O debate entre os jovens acima deixa claro como os programas de ação afirmativa para o ensino superior traz para os estudantes do ensino médio o tema étnico-racial. Entretanto, eles têm mais dúvidas do que entendimento. Talvez isso se explique por ser um tema razoavelmente novo para os nossos jovens tratarem em grupo de discussão. Em todo caso, as dúvidas que eles levantam não são específicas da juventude. Veja a forma como eles discutem quem é branco no Brasil. Os três jovens classificados como branco expressam o entendimento que cada um deles tem “do que é ser branco no Brasil” usando a metáfora da exclusão: “Ser branco é tudo que não é negro”. Isso nos faz lembrar a densa tese da pesquisadora Maria Aparecida Bento pioneira do estudo da branquitude, no Brasil, conforme já mencionada anteriormente. A autora mostra o quanto a branquitude, a teoria da supremacia branca produzida no Brasil colonial, mas que perdura no século XX e adentra o XXI não é considerada pelos pesquisadores, historiadores e sociólogos como sendo uma doutrina que camufla o racismo à brasileira. Qual tem sido o papel dessa doutrina na nossa composição social? A pesquisadora Edith Piza buscou responder essa questão em sua obra publicada em 1998. Entre os argumentos apresentados para ilustrar o peso da branquitude na formação étnico-racial brasileira, Piza apresenta a fala de uma de suas entrevistadas, uma mulher branca que dizia: “ser branco é não ter de pensar sobre isso. O significado de ser

branco é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude (...) não nomear-se branca”. (PIZA, 1998, p. 34)

Os depoimentos acima parecem evidenciar que a classificação por cor/raça é vivenciada pelos jovens de maneira conflitiva. O conflito vivido por eles e elas incide principalmente sobre o entendimento entre o pertencimento étnico-racial e a classificação por cor/raça. A tonalidade da cor da pele serve então como parâmetro para realizar tal classificação. É impressionante como eles se apropriam da maneira fragmentada do conceito do pertencimento étnico-racial. A diversidade quase desaparece. Ou melhor, dizendo, a classificação étnico-racial usada pelo IBGE não cria em seus olhares uma diversidade vinculada à cultura. Eles a traduzem diretamente como sendo cor de pele. E, mesmo assim, ficam sem explicações quando se fala de pardo, o quando chamar alguém de amarelo. Às vezes, tem-se a sensação de que os jovens estão confusos ao falarem sobre pertencimento étnico-racial. Não obstante, os *sujeitos* parecem expressar que o sistema classificatório é insatisfatório para definir o sentimento de pertença étnico-racial deles. Nesse sentido, parece apontar para uma necessidade de revisão conceitual, prática e política que se tem feito, nos últimos anos, sobre as relações raciais brasileiras. Em outros termos, é preciso rever a maneira como esses conceitos têm sido usados nas produções acadêmicas. E mais, é preciso entender melhor o uso que tem sido feito deles em políticas públicas.

Finalizando o debate da classificação étnico-racial, pode-se dizer que aparentemente, os estudantes não receberam uma formação voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino médio que esse tipo de *classificação* além de se vincular histórica e ideologicamente com políticas da branquitude, vincula-se também às políticas de branqueamento racial⁹⁶, atendendo dessa forma aos propósitos de sustentação social do mito da democracia racial⁹⁷.

Vejamos, a seguir, a maneira com que as desigualdades sociorraciais brasileiras é percebida pelos jovens tanto negros(as) quanto brancos(as).

⁹⁶ Azevedo (1987, p. 28) sustenta que as políticas de imigrantismo vinculam-se às políticas de embraquecimento racial que foram adotadas pelos *homens da elite* desde o início do século XIX, haja vista, “todo um imaginário perpassado pelo medo, pela tensão sempre presente nas relações entre ricos proprietários brancos e miseráveis negros e mestiços escravos e livres”.

⁹⁷ O mito da democracia racial é uma dentre tantas outras ideologias construídas em torno da raça. A base de sustentação do mito é a que as raças convivem em plena harmonia. O que se percebe ainda é que a existência ideológica desse “mito” dificulta a realização da discussão sobre o racismo e as questões étnico-raciais. Para análise da construção social contemporânea desse mito, cf. Freyre (1999). E para uma contraposição a esse pensamento, cf.: Fernandes (1978), Gonzales (1984), Munanga (1999), Nascimento (1980) entre outros.

4.7 As percepções dos jovens sobre as desigualdades sociorraciais

Instigava-nos compreender as percepções dos jovens negros(as) e brancos(as) sobre as desigualdades sociorraciais. Afinal, interessava-nos saber como as políticas de ações afirmativas têm repercutido na vida desses jovens? E mais, de que maneira as desigualdades sociorraciais têm sido interpretadas por eles(as)? O recurso que utilizamos para abordar essas questões foi por meio da exibição do filme “Ó Paí Ó”. O trecho do filme selecionado explicita uma calorosa discussão entre os personagens interpretados por Lázaro Ramos e Wagner Moura sobre uma visível situação de desigualdade sociorracial.

Após a sua exibição solicitávamos aos atores a dizerem quais eram as suas impressões do filme. Poucos foram os estudantes que conseguiram identificar que o trecho do filme selecionado se referia às desigualdades social e racial.

A esse respeito, acompanhemos a maneira que os discentes integrantes do primeiro grupo de discussão debatem o tema sobre o *preconceito*.

Natalino (Negro): E aí, gente, o que vocês acharam do filme?

Adão (Pardo): Interessante, né, mostrando que todo mundo é igual. Não é porque o negro sofreu, que ele teve uma história de submissão ao branco, que ele seja, é inferior. Ele tem os mesmos direitos e deveres iguais ao branco.

Alzira (Branca): E a comparação que eles fizeram [os atores Lázaro Ramos e Wagner Moura] foi muito boa.

Leda (Parda): É.

Alzira (Branca): Só porque a cor da pele muda. Isso é o de menos.

Edison (Preto): *Eu não achei nada!* (risos)

Joel (Branco): *Que isso?* (risos)

Heloísa (Branca): *Mas, o que isso?* (risos)

Alzira (Branca): Você tá muito rebelde. Ele é suspeito pra falar. (risos)

Natalino (Negro): Por que você não achou nada, Edison?

Joel (Branco): Eu acho que ele deveria achar alguma coisa. (risos)

Edison (Preto): Ah, não sei! Essas coisas do racismo, eu prefiro ficar calado.

Heloísa (Branca): Eu acho que isso [o preconceito] na verdade é uma idiotice. Porque a pessoa só tem a pele mais escura porque ela só tem mais melanina. E por um lado *ela é até mais favorecida porque ela tem menos chance de sofrer câncer de pele do que a gente. Então não existe essa necessidade de preconceito.*

Alzira (Branca): É eu já vi uma reportagem de um negro falando: “Você é branco!” Então, tipo assim, não é só o branco que tem esse preconceito com o preto. *O negro no caso. Ele pode ter preconceito também.*

Leda (Parda): Eu acho que esse negócio do preconceito, o negro é que parece que tem preconceito, tipo, não aceita a cor. Eu acho, tipo, ah, porque eu sou negro. A pessoa mesmo fala isso. Eu acho que isso é ridículo. Se não tem que olhar só a cor. E o negócio do preconceito é uma coisa assim bem de lá de trás. Eu acho que ainda hoje tem. Eu não sei se eu acredito que não vai existir mais. Eu acho que sempre vai existir, nem que seja aqui escondido.

Edison (Preto): Ele nunca vai acabar!

Leda (Parda): Nunca vai acabar!

Edison (Preto): É a história do Brasil. A história do mundo.

Leda (Parda): Eu acho ridículo que a pessoa só pela cor (...), *a pessoa pode ser a mesma coisa que você.*

Heloísa (Branca): Hum, hum.

Leda (Parda): Isso é ridículo, eu não concordo de jeito nenhum.

Alzira (Branca): E o negro, ele é mais forte, costuma ser mais saudável.

Joel (Branco): Você está falando isso só porque o seu namorado é negro. (risos)

Alzira (Branca): O seu nariz. (risos) Ao preconceito. (risos) Eu posso te denunciar.

Natalino (Negro): Vai, Joel.

Joel (Branco): Eu acho que não tem que ter preconceito não. *Eu acho que todo mundo é igual. Não tem que ter preconceito com nada não.* (GDE1, grifos nossos)

Conforme dissemos, é possível notar que alguns jovens não dão conta de perceber a situação das desigualdades sociorraciais retratada no filme. Essa constatação se dá devido à afirmação realizada, sobretudo, pelo jovem negro Adão quando diz “todo mundo é igual”. E mais, no seu discurso é possível apreender determinada imprecisão histórica. A história dos negros brasileiros é vista por ele pelo o viés da *submissão*. Segundo as próprias palavras “ele teve uma história de submissão ao branco, ele é inferior”. As desigualdades existentes nas relações raciais são, de certa maneira, reconhecidas por ele. Contudo, ainda assim, o jovem argumenta que todos os indivíduos têm os mesmos direitos.

O sociólogo Antônio Guimarães (2012) entende a esse respeito que a força da reprodução do racismo à brasileira se dá por meio da imprecisão conceitual sobre as desigualdades raciais. O nosso ideal de convivência harmoniosa assim sendo se dá por meio do *mito da democracia racial*. E, a partir dele, que nos inserimos no mundo dos *valores políticos ditos* universais.

Nessa perspectiva, sem se darem muita conta, os jovens tanto negro(as) quanto branco(as) responsabilizam a existência do preconceito racial ao próprio negro. As falas das jovens, Leda e Alzira parecem ser esclarecedoras nesse sentido. No caso da jovem negra, o que parece lhe incomodar é o fato do indivíduo se afirmar enquanto negro “ah, porque eu sou negro. A pessoa mesmo fala isso”. Para a jovem não está claro que, muitas vezes, quando a pessoa assume a sua *negritude*, trata-se na verdade de atitude *política e positivada*. Ou seja, o ator socialmente *afirma* a sua identidade *negra* (CÉSAIRE, 2010).

Ainda a esse respeito, a sua amiga branca Alzira, considera que o próprio negro também é preconceituoso, quando se refere ao outro, nomeando-o como branco. Conforme discutimos anteriormente, percebe-se aqui novamente que o demarcador cor da pele é a principal categoria pela qual de maneira geral todos os estudantes operam ao lidarem com assuntos relacionados às relações raciais. Com isso, as questões referentes às desigualdades sociorraciais propriamente dita são diluídas, por assim dizer, nas falas dos discentes. Ou quando são retomadas o fazem por meio da negação de sua existência na sociedade.

No caso desta jovem podemos perceber que o aspecto biológico também está presente em sua fala. De igual modo, ele aparece também na conversação de sua outra amiga

branca Heloísa. De maneira ambígua sem perceberem elas reforçam determinado preconceito racial, o qual é bastante difundido no imaginário social. Trata-se de exaltar determinados atributos raciais tendo em vista o recorte por grupo étnico.

No caso das jovens, o atributo valorizado da pessoa negra se refere aos aspectos físicos e biológicos. Isso é evidenciado na fala da Heloísa do seguinte modo: “porque a pessoa só tem a pele mais escura porque ela só tem mais melanina. E por um lado ela é até mais favorecida porque ela tem menos chance de sofrer câncer de pele do que a gente. Então não existe essa necessidade de preconceito”. Já na fala da sua colega, isso é evidenciado da seguinte maneira: “o negro ele é mais forte, costuma ser mais saudável”. Como se pode notar parece que ainda hoje sentimos os efeitos das teorias raciais deterministas e evolutivas, as quais foram empreendidas por reconhecidos intelectuais brasileiros no final do século XIX (SCHWARCZ, 2012).

Não obstante, o depoimento realizado pelo jovem negro Edison é para nós, decisivo. De início, ele se coloca na posição de isento a discutir o assunto referente ao *preconceito racial*. Contudo, no desenvolver da conversa as suas intervenções são realmente primordiais para se compreender os efeitos do que estamos aqui nomeando como *normatividade da branquitude*.

Nessa direção, Edison nomeia o problema de fato em questão: “essas coisas do racismo, eu prefiro ficar calado”. Diante desse posicionamento, os seus colegas de pronto repreendem a sua atitude. O jovem branco Joel que durante quase todo o tempo da conversa permaneceu calado nesse momento se manifesta da seguinte maneira: “Eu acho que ele deveria achar alguma coisa. (risos)”. Mas, será por que especificamente o jovem preto Edison teria alguma coisa a dizer em relação à desigualdade sociorracial? E os demais jovens negros(as) que participavam da conversa então não teriam? Trata-se apenas de um assunto de pardos e pretos? E os jovens brancos(as)? Todos esses questionamentos, em certa medida, parecem corroborar com as nossas impressões de pesquisa. Os jovens “pretos” sentem o peso da *normatividade da branquitude* presente nas interações intersubjetivas na escola de maneira mais contundente.

Edison, ao explicitar o seu desconforto de ter que falar do racismo, parece nos revelar que esse é o tipo de assunto que não deve ser discutido em público. Ele se sente pouco confortável de apresentar o seu ponto de vista, até mesmo para os seus colegas. Se levarmos em consideração, por exemplo, a reação tomada por eles(as) já dá para inferir os motivos que o levam a adotar essa postura. Todavia, o estudante decide participar da

conversação com o transcorrer do tempo. Consideramos, nesse sentido, que as suas intervenções são conclusivas.

Na primeira delas, ele ajuíza que o preconceito racial “ele nunca vai acabar”. Podemos perceber aqui certo desabafo de um jovem negro. Ele faz parte de um grupo de amigos que não possui muito prestígio social na escola. E que permanece na sala de aula geralmente nos momentos de intervalo. O estilo do cabelo de Edison é de Trança africana⁹⁸. Isso simboliza determinada característica identitária a qual remete à cultura negra. Sabemos com Nilma Gomes (2008, p. 163) a esse respeito que nem todo o estilo de cabelo *afro* revela a pertença política e identitária do *sujeito*. Não obstante, é possível ponderar que “a consciência ou o encobrimento do conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão da vaidade ou de tratamento estético. É identitária”.

Esse jovem parece ter consciência disso, pois recusava se pronunciar sobre as questões raciais naquele lugar. Reconhecendo com isso que a situação de discriminação racial nunca vai acabar nem na sociedade e muito menos ali nas interações, as quais são estabelecidas entre ele e as demais pessoas da escola.

Na segunda intervenção, Edison localiza o racismo enquanto fazendo parte da história não só do Brasil, como também do mundo. O jovem parece saber, nesse caso, do que se trata ser alvo de práticas discriminatórias. A esse respeito, o comentário feito por Joel com relação a uma possível definição sobre o perfil étnico-racial do namorado da jovem Alzira é bastante revelador. A jovem não tem a mesma compreensão que a do seu colega a respeito da cor/raça do seu par afetivo. Ela deixa subentendido que o seu namorado não é negro. Nesse sentido, pode ser que a jovem esteja utilizando também de uma estratégia para tentar embranquecê-lo.

Se as desigualdades sociorraciais são reconhecidas pelos estudantes de maneira incipiente, instigou-nos compreender a opinião dos jovens negros(as) e brancos(as) do 3º ano do ensino médio a respeito da adoção de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. Afinal, as cotas raciais fazem parte do conjunto de medidas das políticas afirmativas e tem se constituído hoje como sendo um dos principais instrumentos utilizados pelo movimento

⁹⁸ A trança africana são tranças realizadas, segundo Gomes (2008, p. 358), no próprio cabelo a partir da divisão dos fios em pequenas mechas proporcionais ou não. Edison usava este estilo de cabelo ao longo de todo o período que acompanhamos as atividades escolares. Ao contrário, do uso do boné que era bastante comum entre os demais jovens, este estudante adotava o mesmo estilo estético. Em nossas conversas, ele disse sobre a sua participação ativa no grupo de jovens da igreja católica e do seu interesse por ser músico. A escolha por ser músico quase sempre desagradava os seus colegas. Muitos deles(as) achavam que ele devia escolher uma profissão a qual proporcionasse “estabilidade”.

social negro com vista a promover o ingresso e a permanência de estudantes afro-brasileiros no ensino superior⁹⁹. (SILVÉRIO, 2005; CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005; MOORE, 2005)

A esse respeito, a partir das informações contidas no GRÁFICO 6, podemos notar que 60,9% dos jovens são contrários à adoção das cotas raciais pelas universidades públicas. Por se tratar de informações estatísticas, consideramos que problematizar os motivos pelos quais o número expressivo de jovens discorda da adoção dessas medidas pareceu-nos importante. Na conversação realizada nos grupos de discussão buscamos entender melhor os motivos dos jovens para tal posicionamento.

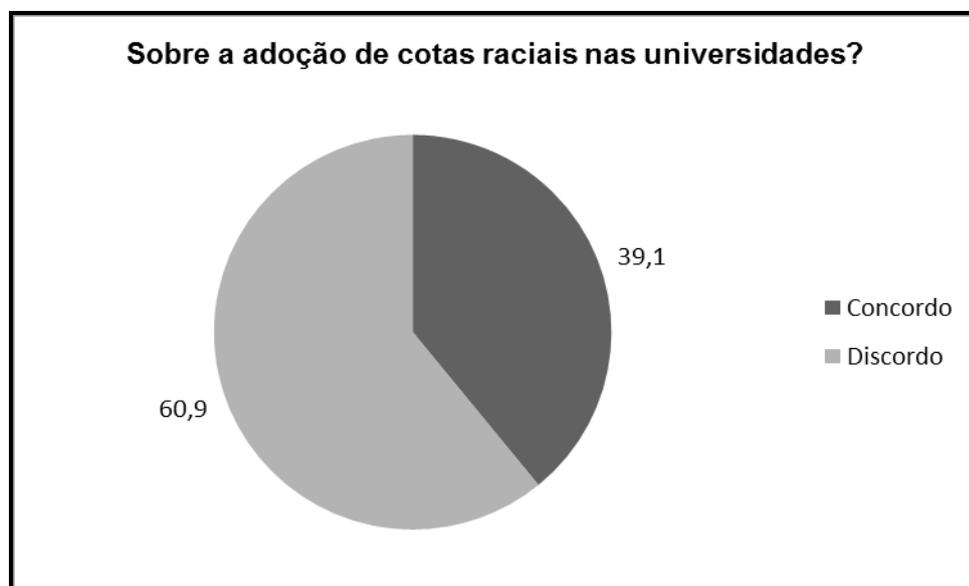


GRÁFICO 6 - A adoção de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras.
Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Notamos que 39,1% dos estudantes concordam com a adoção das políticas afirmativas nas universidades. Deparar com esse percentual foi bastante surpreendente. Afinal, os defensores contrários à adoção dessas políticas argumentavam que a existência delas promoveria o conflito racial (FRY; MAGGIE, 2007; MAGNOLI, 2007, entre outros). Tendo em vista o significativo número de jovens favoráveis a essas medidas, compreendemos que as políticas de ações afirmativas têm suscitado hoje o debate em nossa sociedade. É interessante perceber a maneira pela qual os indivíduos discutem a sua pertença

⁹⁹ A Lei nº 12.711/2012, sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, garante a reserva de vagas em instituições federais de ensino em nível técnico e superior, tendo em vista a observância por recorte étnico-racial, por renda financeira e estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Cabe ressaltar que a seguridade dessa Lei só foi possível devido à atuação política do movimento negro, o qual foi precursor em colocar na agenda da política nacional a discussão sobre as políticas de ações afirmativas. O texto da Lei 12.711/2012 está disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm >.

identitária étnico-racial. Pertença a qual durante muito tempo ocupava a vida íntima e privada das pessoas. Hoje é possível notar que a afirmação identitária racial tem ganhado cada vez mais notoriedade na cena pública.

Decidimos então saber a opinião dos atores acerca das cotas raciais na universidade nos grupos de discussão. No entanto, preferimos tratar o assunto de maneira não direcionada. A ideia inicial era a de que o tema sobre as cotas raciais fosse pautado pelos próprios jovens.

Vejam, então, como o tema em questão é debatido no segundo grupo de discussão. Podemos perceber que os jovens contrários à adoção das políticas afirmativas fundamentam o seu argumento a partir da ideia *formal* da igualdade universal.

Machado (Pardo): Não sei se a gente vai desenvolver o assunto de cota?

Natalino (Negro): É possível.

Machado (Pardo): Ah! Eu achei que talvez ia chegar nesse assunto, também envolvendo o racial, né. Envolvendo o Enem. É também um assunto bem polêmico, né, esse negócio de cota pra negro e tudo mais. Mas eu, por exemplo, eu sou meio que contra as cotas. Porque *eu acho que o negro e o branco são todos iguais*. Tanto negro quanto o branco ninguém tem que ter uma certa *ajuda pra poder passar na faculdade assim e tal*. E todos nós somos iguais, né.

Luís (Pardo): *Eu acho que eu também sou contra esse negócio de cota que isso aí por si só já é meio que um preconceito*. Tem gente que ainda fala que é meio pra se redimir pelo já ocorrido. Por essa diferenciação. Mas se é pelo ocorrido vamos melhorar a situação da pessoa. Vamos tirar ela da periferia. Vamos dar estrutura, educação, professor. E não uma cota qualquer assim. *É meio que duvidar da capacidade da pessoa*. Tipo: ah, essa aqui consegue uma nota mais alta, então vamos deixar. E vamos dar uma cota pra outra que vai tirar uma nota mais baixa pra poder entrar. *Não vamos então melhorar a situação da pessoa*. Vamos dar uma estrutura bacana. *Vamos melhorar a situação geral sabe, porque não vai ser uma cota que vai fazer a pessoa melhorar de vida*.

Edimilson (Branco): É, eu também sou contra as cotas. Porque na verdade o certo não é ter a cota, é ter um ensino de qualidade. Não é ter a cota para o negro. É não ter esse preconceito com o negro, entendeu. A cota, por exemplo, de quem estudou na escola pública é uma forma de compensar a péssima qualidade do Ensino Público. Só que não tem que ter a cota. Tem que ter...

Machado (Pardo): Igualdade né.

Edimilson (Branco): *É tem que igualar o público e o privado. E se não igualar pelo menos deixar perto*, né. Então, só que compensa, mas não tão bom... bem, assim, porque você vai ter aquela cota, mas você deixou de aprender tudo aquilo que o outro aprendeu, né. *Então é um assistencialismo fajuto a cota*.

Elisa (Parda): Eu sou a favor das cotas nesse exato momento, porque eu acho que realmente não são condições iguais. Então eu acho que não é favorecer, mas ajudar. Eu concordo com o Edimilson no sentido que deveriam extinguir as cotas, mas deveriam dar oportunidade e ensino igual. Estruturas iguais. Como isso é quase impossível, porque vivemos no capitalismo, e o que o capitalismo é? Diferença que vai ser sempre assim. Eu sou a favor no momento, porque eu acho realmente correto o negro ter. Igual eu falei, *é uma forma de reparar mesmo, o tanto que o negro já não teve oportunidade*.

Abdias (Pardo): É uma forma do Estado se redimir, é por tudo que o negro passou, né. (GDE2, grifos nossos)

Podemos perceber que os jovens negros, Machado e Luís, se posicionam contrários à adoção de cotas raciais movidos pela convicção dos direitos iguais universais e pela a capacidade cognitiva pessoal do indivíduo. Ainda hoje é possível perceber que as pessoas as quais se posicionam contrários às cotas raciais apresentam argumentos bastante parecidos realizados pelos estudantes.

Com o jurista Joaquim Barbosa Gomes (2005), sabemos que o conceito de igualdade *universal* garante sustentação jurídica ao Estado liberal burguês e, nesse caso, trata-se na verdade de uma noção de igualdade *estática* ou *formal*. Contudo, esse tipo de igualdade não interfere nas desigualdades sociorracial e escolar verificada em nossa sociedade. Segundo Gomes (2005), os ordenamentos jurídicos trabalham hoje com o novo conceito de igualdade que é a *substancial*. É a partir da ideia da igualdade *substancial* é que se busca entender a *igualdade de oportunidades*, noção “justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente de promover a justiça social”. (GOMES, 2005, p. 48)

A ideia de justiça social baseada na noção de igualdade de oportunidades dá sustentação às políticas de ações afirmativas. Essa compreensão, portanto, parece não ter sido levada em consideração por Machado e Luís. E mais, é possível inferir que a ideia de igualdade *substancial* ainda hoje é preponderante no imaginário social. No caso de Luís, a capacidade cognitiva do indivíduo é colocada em questão. O estudante correlaciona a capacidade cognitiva da pessoa negra com as cotas raciais. Na sua avaliação isso ocasiona o preconceito. É preciso oferecer uma estrutura da educação, conforme as palavras do jovem, de melhor condição. Percebe-se aqui novamente o discurso universalista o qual vê na discussão racial o seu conflito. O jovem parece desconhecer com isso o que vários estudos têm apontado a respeito do desempenho satisfatório dos estudantes cotistas nas universidades públicas. Essas informações estão disponíveis hoje na rede mundial de computadores à qual os jovens têm acesso o tempo todo¹⁰⁰.

O depoimento do jovem branco Edimilson é o mais contundente a esse respeito. Contrário também à adoção de cotas social e racial nas universidades, ele nomeia essa última como sendo “assistencialismo fajuto”. O jovem parece se empolgar com a posição adquirida pelos demais colegas (negros). Mas por qual motivo esse jovem parece se indignar tanto em

¹⁰⁰ Recentemente o Pró-Reitor de Graduação da UFMG Ricardo Takahashi (2015) apresentou os dados referentes ao desempenho do rendimento acadêmico dos(as) alunos(as) cotistas, sendo ele similar ou superior aos demais estudantes que ingressaram na universidade na modalidade de ampla concorrência. Essas informações estão disponíveis em: <www.ufmg.br/online/arquivos/038182.shtm>.

relação às cotas raciais? Conforme vimos, a noção de igualdade e de capacidade constitui a base que sustenta os argumentos contrários dos jovens Machado e Luís. Mas qual seria então a base de sustentação dos argumentos realizados por Edimilson? Analisando a sua fala é possível identificarmos as seguintes ideias: “igualar o público e o privado”, “vai ter aquela cota, mas você deixou de aprender tudo aquilo que o outro aprendeu”, “Tem que ter... [igualdade]”, entre outros. A partir delas podemos perceber um forte apelo realizado pelo jovem em assegurar a igualdade no processo. A seguridade de igualdade aqui reclamada trata-se do acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, é possível perceber que a sustentação dos argumentos realizados tanto por Edimilson quanto dos seus demais colegas é baseada na noção do *mérito individual*. Em suas percepções, as desigualdades sociorracial e escolar não são incluídas. A responsabilização realizada por eles parece incidir tão-somente ao indivíduo, ou às “estruturas” sociais. Sem darem muita conta disso, acabam por reforçar o discurso dos defensores contrários às políticas afirmativas.

O discurso favorável às cotas raciais é feito pela jovem negra Elisa. Ela, no caso, reconhece o peso das desigualdades sociorraciais e escolar na trajetória da pessoa negra. A estudante percebe que as políticas afirmativas têm o caráter reparatório quando diz “é uma forma de reparar mesmo, o tanto que o negro já não teve oportunidade”. Nessa perspectiva, podemos perceber que tanto a jovem quanto o seu colega negro Abdias não atribuem a existência das políticas afirmativas à atuação realizada pelo movimento negro. Em seus discursos, o “capitalismo” e o “Estado” aparecem como sendo os principais mecanismos que sustentam a existência de tais políticas. Com base nessa percepção, consideramos que essa seja talvez uma importante problematização para os movimentos sociais refletirem a respeito do reconhecimento e da legitimidade da sua atuação sociopolítica na esfera pública social.

A partir das percepções dos jovens negros(as) e brancos(as) a respeito das desigualdades sociorracial e escolar, suscitou-nos o interesse de entender também a maneira pela qual os seus docentes as compreendem. Passemos, então, a analisar, a partir de agora, como a temática referente à diversidade é discutida pelos profissionais da educação.

Natalino (Negro): Com relação à formação, pensando que nós somos professores(as). Vocês conhecem a Lei 10.639/03?

Lino (Pardo): De nome não.

Maria Beatriz (Parda): Eu também não.

Efigênia (Preta): Não estou bem lembrada.

Maria Beatriz (Parda): Ah! É aquela que incluí no currículo, não?

Natalino (Negro): É. A Lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e Ensino Superior.

Efigênia (Preta): Ah! sim, sim, sim.

Natalino (Negro): Vocês trabalham com ela aqui na escola?

Efigênia (Preta): Isso aí tem a ver mais com a parte de História, né?

Lino (Pardo): Eu acho que não. Acho que com um pouquinho de esforço dá pensar em outras áreas também.

Efigênia (Preta): Mas eu acho que tem haver mais com História.

Lino (Pardo): Mas o dia da abolição, por exemplo, passou em branco.

Maria Beatriz (Parda): É. Passou em branco.

Lino (Pardo): O dia... Vinte de novembro. Passou em branco.

Antonieta (Branca): É passou em branco mesmo. Realmente o dia da Consciência Negra.

Natalino (Negro): Por que a escola não trabalha com a temática da diversidade étnico-racial? Por que vocês não elegem isso enquanto conteúdo?

Maria Beatriz (Parda): Então a gente teria que escolher.

Efigênia (Preta): A gente até poderia fazer um projeto em cima disso.

Maria Beatriz (Parda): Um projeto ou colocar no planejamento.

Efigênia (Preta): No planejamento que nós não colocamos.

Natalino (Negro): Por que não é importante discutir?

Efigênia (Preta): Não, é importante sim.

Maria Beatriz (Parda): É importante.

Efigênia (Preta): Eu acho que nós não pensamos nessa parte.

Antonieta (Branca): Eu acho que a escola desse jeito que está com essa confusão em reforma, parece que eles estão doidos pra acabar, entendeu?

Conforme vimos, a ambiguidade, a desinformação e o desconhecimento acerca das desigualdades sociorraciais são algumas das características verificadas nos depoimentos dos estudantes. Neste caso, inferimos que a formação acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais não é promovida nem pela família e, muito menos ainda, pela escola. A partir da conversação dos docentes, isso é evidenciado. Nesse sentido, é possível indagar: como pensar *novos valores* acerca da experiência social e escolar do ensino médio atribuídos pelos jovens negros(as) e brancos(as) tendo em vista práticas de ensino, nas quais as especificidades por faixa de idade, étnico-racial e de gênero não são contempladas em suas proposições? Nessa perspectiva, é possível ponderar que os jovens lidam cotidianamente com situações referentes ao racismo institucional ocasionado, na maioria das vezes, pelas próprias instituições socializadoras. Apesar dos docentes, aparentemente, desconhecerem a dimensão do racismo institucional, é preciso estar atento à sua produção e reprodução. O racismo institucional é definido, pelo pesquisador Ellis Cashmore (2000, p. 470-3), da seguinte maneira:

(...) o racismo institucional é camuflado uma vez que suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis. O racismo é mascarado nos procedimentos das indústrias, dos partidos políticos, das escolas, etc. (...) O racismo institucional tornou-se central no vocabulário contemporâneo das relações raciais e étnicas e, apesar de sua elasticidade conceitual, mostrou-se útil para a análise do modo como as instituições operaram com base em linhas racistas sem admiti-lo ou até mesmo reconhecê-lo, e como tais operações podem persistir mesmo em face das políticas oficiais geradas para a remoção da discriminação.

No caso específico da escola, repensar a *normatividade da branquitude* tão presente no imaginário da instituição torna-se uma tarefa, além de necessária, também primordial. A manutenção do *status* da tradição por ela sustentado reforça a ideia do *mérito*, conforme visto. Ademais, os mecanismos utilizados pela escola encerram por legitimar no campo das interações entre os(as) jovens negros(as) e brancos(as) a existência dessa *normatividade*. Muito tem se discutido a respeito das desigualdades sociorraciais e do efeito do racismo no Brasil nos últimos anos. Contudo, ainda hoje podemos perceber que essa discussão, na maioria das vezes, está circunscrita, em última instância, à responsabilização do *indivíduo*.

Isso apareceu bastante evidente nos grupos de conversação realizados tanto com os discentes quanto com os docentes. Desse modo, a reflexão sobre a prática discriminatória realizada pela própria instituição é quase sempre desconsiderada. Sampaio (2003, p. 81) entende a esse respeito, então, que “se as consequências racistas advêm de leis institucionais, costumes ou práticas, a instituição é racista mesmo se o indivíduo/profissional tiver ou não intenções raciais”.

Nessa perspectiva, é preciso que a escola não desconsidere a implementação da Lei 10. 639/2003, bem com das suas Diretrizes Curriculares Nacionais. A valorização da cultura afrobrasileira e africana aparecem nesses marcos normativos como elemento estruturante para se desenvolver o trabalho com práticas pedagógicas das relações raciais. Trabalhar o conhecimento sobre a história e a cultura afrobrasileira e africana pode contribuir, portanto, numa tomada de consciência desses atores sobre a existência do racismo, bem como dos efeitos das desigualdades sociorracial na sociedade.

Com isso, o trabalho com a Lei 10. 639/03 poderia possibilitar aos estudantes tomar conhecimento do legado histórico de luta da população negra brasileira (GOMES, 2009 e 2012; SILVA, 2011).

No tópico seguinte, discutiremos sobre as práticas de ensino na escolaridade média. Veremos a maneira pela qual a realização dessas práticas está relacionada com o valor atribuído pelos jovens negros(as) e brancos(as) à sua experiência da escolarização média.

4.8 Práticas de ensino na escolarização média

As práticas de ensino realizadas pela escola estão relacionadas com o valor atribuído pelos jovens negros e brancos à sua experiência da escolarização média. É o que nos revela os dados obtidos no questionário aplicado com eles. De maneira geral, essas

práticas de ensino são por eles avaliadas de maneira positiva. Não obstante, a partir do diálogo com os jovens em grupo, foi possível tomar contato com uma outra compreensão avaliativa dessas práticas, conforme veremos adiante. Gostaríamos de apresentar, por ora, quais são os objetivos propostos pelo Colégio Estadual à escolarização média. Afinal, consideramos que a experiência da escolaridade média analisada se concretiza a partir de tais objetivos.

Nessa perspectiva, vejamos os objetivos propostos à escolarização média, contidos no PPP da instituição.

Art. 5º - Tendo em vista os fins da Educação Nacional e as finalidades do Ensino Médio, os objetivos específicos da Escola são:

I - proporcionar a formação do educando de maneira que ele mesmo tenha condições de desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao(s) projeto(s) da sociedade em que se situa (“formação do cidadão”).

II - oferecer uma educação equilibrada que oportunize ao educando a preparação e a orientação básica para a sua integração ao mercado de trabalho (“formação profissional”);

III - oferecer condições para o educando desenvolver suas potencialidades e continuar aprendendo de forma autônoma e crítica em níveis mais complexos de estudos (capacitação);

IV - proporcionar o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (formação humana);

V - assegurar, portanto, uma educação de qualidade que proporcione aos educandos condições efetivas de vivenciar e intervir, positivamente, na sociedade em mutações socioculturais e tecnológicas constantes. (Extraído do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual, p. 7, grifos nossos)

De modo geral, os princípios básicos que norteiam os objetivos da escola estão em consonância com os marcos legais que regulamentam o ensino médio brasileiro. Não obstante, é importante compreender a maneira pela qual tais princípios são efetivados às práticas de ensino. E, nesse caso, como a realização dessas práticas se efetiva na experiência escolar dos estudantes. A esse respeito, é interessante notar que trabalhar com os valores consiste em um dos objetivos da proposta pedagógica da instituição. Ou seja, o inciso I visa: **“proporcionar a formação do educando (...) desenvolver valores (...) à integração de seu projeto individual ao(s) projeto(s) da sociedade”**. Neste caso, pressupõe que a realização das práticas de ensino realizadas *dentro e fora* da sala de aula deveria assegurar, entre outras coisas, a formação para a cidadania. Formação essa que seja capaz de possibilitar o desenvolvimento de *valores*¹⁰¹ dos estudantes.

¹⁰¹ Durante o período de observação, presenciamos a realização de um evento assistencial voluntário promovido pela escola que contou com a participação ativa dos estudantes. Eles arrecadaram doações (brinquedos, livros, etc.) para crianças “carentes”, as quais foram recebê-las na instituição.

No entanto, nem a especificidade da condição juvenil é tida como referência, nem muito menos a diversidade étnico-racial e de gênero são tomadas como partes constituintes valorativa dessas práticas. Os valores que emergem nas práticas de ensino da escolaridade média estão circunscritos no desempenho do papel social de *aluno*. A realização da formação humana e para a cidadania que é aludida na proposta pedagógica, nesse sentido, é comprometida. A esse respeito, analisemos a descrição de um dia aula.

Iniciamos mais um dia com muitas reclamações por parte dos estudantes. De repente, dois jovens perguntam para a professora: ‘a gente pode ir lá na biblioteca buscar o livro?’ Ela responde: ‘pode sim, mas vá rápido, pois hoje temos que terminar a lição da semana passada.’ E completa: ‘Gente, quem pode ajudar o Joel e o Abdias buscar os livros?’ Enquanto a professora espera os *alunos*, a conversa entre eles permanece. A professora inquieta com a situação reclama: ‘gente, assim não dá! Vocês sabem que tem de trazer o livro em todas as minhas aulas.’ Paralelamente, é possível ouvir a reclamação de um grupo de estudantes: ‘a gente nunca termina a lição deste livro mesmo, acho que o MEC tá gastando o dinheiro à toa.’ Pronto! Os jovens chegaram com aproximadamente 25 livros. A distribuição entre eles é diversão à parte. ‘Gente’, diz a professora, ‘agora vamos então começar a aula, por favor, abram os seus livros na página 53, pois hoje vamos tratar dos ecossistemas brasileiros.’ O texto do livro é apresentado pela professora de maneira oral. O desvio da atenção dos jovens é perceptível. De repente, Cuti levanta a mão sinalizando o interesse de participar da aula. Ela o vê e solicita para ele esperar enquanto termina a sua exposição. Passado algum tempo, ela diz: ‘pronto, meu filho, pode falar.’ ‘Sabe o que é professora eu esqueci’, responde Cuti. Já próximo do término da aula, a professora diz para eles: ‘gente, não é para sair não, pois eu vou passar no quadro os exercícios para serem feitos e entregues na próxima aula.’ Uma jovem diz: ‘professora, o sinal já vai bater!’ ‘Não, não, não’, diz a docente, ‘dá tempo de fazer a chamada.’ O sinal bate. E o último aviso é feito pela professora: ‘gente, daqui uma semana eu irei agendar a sala multiuso para passar algumas imagens para vocês. Podem sair.’ (Diário de Campo, 24/06/2013)

A situação acima busca explicitar a maneira que a prática de ensino da escolaridade média é efetivada no trabalho docente. De início, podemos notar que o livro didático aparece como o principal recurso pedagógico utilizado pela professora para transmitir o ensino. Com efeito, é possível dizer que o livro didático é sem sombra de dúvida o recurso mais utilizado¹⁰² por todos profissionais. Em alguns casos, a sala multiuso é utilizada por eles para exibir filmes, contudo, o uso do livro não é dispensado. Os docentes geralmente trabalham as informações contidas nesses artefatos por meio da exposição oral. A lousa serve também como suporte didático. É nela que são apresentados os esquemas, sínteses e desenvolvimento de ideias. De modo geral, a interação ocorrida entre docentes e discentes orienta-se a partir dessa dinâmica. Ou seja, a opção de alterar a organização da sala, por exemplo, em que se observa o *padrão* das carteiras enfileiradas é muito pouco utilizada pelos docentes.

¹⁰² Salvo exceção nas aulas de laboratórios em que a condução é feita baseada na exposição oral pelo docente e através de alguns experimentos. De igual modo, nas aulas de educação física.

Sendo assim, parece importante indagarmos a propósito de como os estudantes avaliam as práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes? Afinal, é a partir delas que as suas experiências escolares do ensino médio são construídas. E mais, a valoração que é por eles atribuída a essas experiências está relacionada intrinsecamente com as suas percepções referentes à realização de tais práticas. As informações apresentadas na TABELA 4 abaixo são, nesse sentido, reveladoras. Nota-se que o índice de satisfação dos estudantes do 3º ano é consideravelmente elevado no que diz respeito às práticas de ensino com eles desenvolvidas.

TABELA 4 - Contribuição das práticas de ensino da escolarização média

| Você considera que o ensino médio Contribuiu para ampliar seus conhecimentos? | | |
|--|--------------|--------------|
| | Freq. | % |
| Sim | 239 | 98,4 |
| Não | 4 | 1,6 |
| Total | 243 | 100,0 |

Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Observa-se que 98,4% dos estudantes consideram que as práticas de ensino contribuem para ampliarem os seus conhecimentos. Esse resultado obtido foi para nós revelador e, ao mesmo tempo, instigante. Ou seja, significava entender, então, que os jovens estavam satisfeitos com as práticas de ensino da escolarização média. Tendo em vista essa inquietação inicial, decidimos trabalhar com esse dado de maneira mais detida nos grupos de discussão. Nos grupos, tivemos contato com uma outra percepção realizada pelos estudantes, conforme podemos observar.

Heloísa (Branca): É verdade, igual no ano passado, eu tive aula com o professor que era concursado. Então ele chegava na sala e não dava matéria. Ele falava assim: 'ah, a fórmula é essa.' Aí pra você passar de ano, o que você tinha que fazer, você tinha que pegar os exercícios do livro, separa, tinha que correr na frente de todo mundo pra pegar um exercício pra você fazer. De você desse um jeito e conseguisse fazer, pegar as respostas no final do livro e colocasse no quadro, ele te dava ponto e você passava. Na minha sala todo mundo fez isso. Aí o pessoal que ficava sem exercício, porque era só alguns exercícios que ele deixava a gente fazer, aí o pessoal tinha que copiar dois ou três capítulos do livro pra poder passar. Tinha gente que precisava de... acho que de vinte e quatro pontos. E com o negócio que ele deu, passou. Porque o meu segundo ano em química foi perdido. *Tive dificuldade na matéria. Não tive um professor que desse aula.* No primeiro ano teve...

Leda (Parda): Greve...

Heloísa (Branca): Greve.

Alzira (Branca): Foi horrível.

Alzira (Branca): Tem aqueles professores também que sabem muito, mas não conseguem passar.

Leda (Parda): Não é porque é ruim, tipo assim, tenta mais não consegue.

Alzira (Branca): Não é nem por falta de vontade, porque a pessoa, às vezes, tem vontade.

Leda (Parda): É.

Alzira (Branca): Sabe, tem muito conhecimento acumulado, mas, na hora de passar aquilo, não consegue.

Adão (Pardo): Eu gostaria de ressaltar que são professores, por exemplo, esse que a Helo citou que não dava aula que são os que desmotivam o aluno a aprender. Porque como o aluno meio que se adapta: ‘Ah, eu faz.. é...copiando o exercício é eu vou ser aprovado no ano.’ Então ele acaba... ele tem o livro lá pra ele aprender, só que ninguém ensina ele. Então ele não tem aquela motivação pra aprender a matéria e isso na escola pública ocorre muito porque os professores têm por parte do Estado essa liberdade. Não adianta o aluno chegar para o diretor e falar: ‘ah, eu não estou gostando do tipo de aula do professor.’ O máximo que o diretor vai fazer é trocar você de turma, porque são esses os professores que acabam fazendo, é... criando essa cultura do estudante é de estudar não pra aprender de fato a matéria, mas fazer a prova pra conseguir a média e passar de ano. Isso que está errado no Ensino... na escola pública como um todo. O aluno ele tem que na avaliação da prova, ele tem que mostrar o que ele aprendeu. E não tentar conseguir uma pontuação pra ele ser aprovado. Resumindo: ele tem que aprender, ele não tem que, é, conseguir “X” pontuação de fórmulas. Por exemplo, aprender fórmulas, é, copiando matéria, colando. Ele tem que aprender de fato a matéria até 60%. (GDE1)

As considerações feitas pelos estudantes a respeito das práticas de ensino realizadas pelos docentes são alvo de contundentes críticas. Nesse sentido, os discentes apontam como sendo problemática a relação entre a estabilidade da carreira docente com o descompromisso profissional. Para eles, de nada adianta reclamar com a direção a respeito da conduta inadequada docente, nessa estrutura institucional.

A situação narrada parece explicitar a maneira pela qual os estudantes utilizam as lógicas da ação (integração, estratégia e subjetiva). Ou seja, no exercício dos jovens de desempenhar o seu papel de *aluno* reclamam para que o mesmo seja cumprido pelo adulto na sua função social de *professor*. Uma vez que os discentes identificam que a função *docente* é exercida de maneira insatisfatória, o estudante irá buscar também se adaptar de acordo com a experiência escolar vivenciada. Ocasionalmente com isso, “cultura do estudante é de estudar não pra aprender de fato a matéria, mas fazer a prova pra conseguir a média e passar de ano”, conforme as palavras de Adão.

Essa revelação leva-nos a refletir também a respeito do compromisso ético o qual é tão necessário fazer parte do trabalho dos profissionais da educação. A esse respeito, o que dizer sobre a atitude tomada pelos gestores ante a reclamação dos estudantes. Heloísa, Leda e Alzira levantam uma importante discussão sobre a atuação do docente que atua na escolaridade média não saber transmitir os conteúdos didáticos *para* e *com* os jovens. A esse respeito, estudos sobre o ensino médio e a formação de professores no Brasil (GATTI, 2009,

2010, 2012; DAYRELL, PAULA, *et al.*, 2010) apontam sobre a presença de profissionais com formação inadequada atuando nesse nível de ensino. Não obstante, é possível perceber nas falas das jovens que as práticas de ensino adotadas no ensino médio não são voltadas para a promoção de uma educação das juventudes. Não foi possível sabermos se a atitude do docente citado pelos estudantes é fruto de uma lacuna verificada na formação profissional ou se trata mesmo de uma decisão pessoal de “enrolar”.

A percepção que os(as) jovens negros(as) e brancos(as) têm sobre as práticas de ensino adotadas no ensino médio é resumida por Adão da seguinte maneira “ele [o aluno] não tem que é conseguir “X” pontuação de fórmulas. Por exemplo, aprender fórmulas é copiando matéria, colando. Ele tem que aprender de fato”. Nessa perspectiva, mais do que decorar, colar e copiar a realização dessas práticas deveria na verdade proporcioná-los a aprendizagem *de fato*. Sendo assim, identificamos que as práticas de ensino adotadas consistem em uma das principais causas para os estudantes *desvalorizarem* a experiência da escolarização média.

Entendemos, desse modo, que as práticas de ensino realizadas na escola estão vinculadas à realização de um *modelo didático de ensino* limitado. Em outros termos, a abordagem didática adotada na escolaridade média consiste em transmitir o conteúdo disciplinar de ensino. Essa abordagem de transmissão de conteúdo, no entanto, revela-se incapaz de contemplar os atuais dilemas pelos(as) jovens enfrentados, conforme discutido anteriormente. De igual modo, as dimensões da diversidade, a saber: étnico-racial, de orientação sexual, de gênero, entre outras, são tratadas de modo insuficiente no modelo didático adotado. Nesse sentido, as práticas de ensino da escolaridade média desenvolvidas pela instituição, não dá conta de abarcar a realização de uma educação *para e com* os(as) jovens. E, muito menos ainda, elas dão conta de problematizar o lugar de pertença étnico-racial e de gênero dos atores sociais.

A esse respeito, com Pérez Gómez (1998), compreendemos que a orientação das práticas de ensino observadas aproxima-se do *modelo processo-produto*, conforme podemos observar na FIGURA 3. Um dos principais problemas contido nesse modelo de ensino consiste em “desconsidera-se a variável aluno/a [Variável dependente] como ativo mediador dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, é bastante evidente, que as estratégias docentes não provocam diretamente rendimento acadêmico, a menos que se ativem por parte do aluno/a as estruturas psicológicas de processo e organização de informação”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 72)

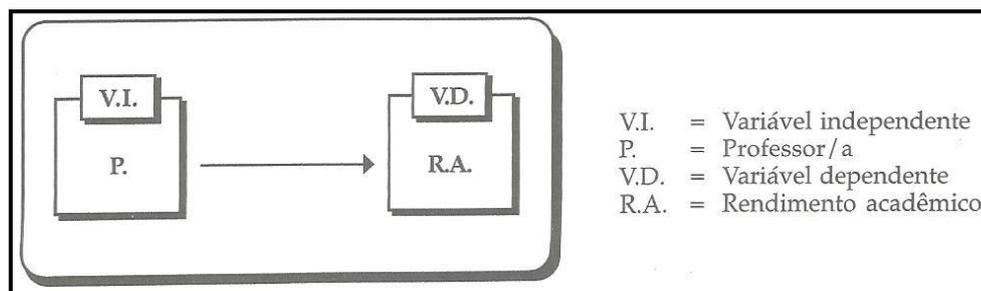


FIGURA 3 - Modelo processo-produto
 Fonte: Extraído de Pérez Gómez (1998, p. 70)

A concepção unidimensional de ensino revela como sendo a principal característica contida neste modelo. Retomando a descrição da aula realizada pela docente, nota-se uma concepção de ensino mecânica, transmissora e conteudista. Interessante observar que pelo fato dessa prática de ensino fazer parte de uma *cultura escolar*, a sua aplicação é verificada na atuação de praticamente todos os profissionais da educação. Por mais que reconhecidamente existam esforços individuais para romper com a lógica dessa prática, no sentido de realizar uma *aula mais atrativa, interativa e participativa*, vimos como é difícil superar o *modelo de ensino processo-produto*. A manutenção dessas práticas, no entanto, compromete a efetivação dos objetivos propostos da escolarização média. De fato, assegurar a formação humana e para a cidadania, as quais são aludidas na proposta pedagógica, pressupõe a efetivação de uma outra perspectiva de práticas de ensino.

Mas qual seria, então, a percepção que os próprios docentes têm sobre as práticas de ensino por eles desenvolvidas? Na opinião deles, a proposta de ensino realizada contribui para a experiência social e escolar dos jovens? Como? A esse respeito, percebemos que os docentes vivenciam, cotidianamente, o dilema entre as suas convicções socioprofissionais e a maneira de lidar com os *novos sujeitos*, hoje inseridos na escolaridade média. Nesse sentido, vejamos a maneira pela qual os docentes refletem sobre tudo isso.

Lino (Pardo): Eu fico pensando assim que a educação perdeu muito essa característica transformadora mesmo da sociedade. Hoje em dia, as pessoas estudam pra ganhar dinheiro, para ser bem sucedido e ficar rico e tal. Esbanjar materialmente. E está faltando pensadores no mundo hoje em dia. Pessoas que pensam o outro criticamente. É pode ser utopia da minha parte, mas mudar o mundo mesmo. *A escola não tem mais esse poder, sobre os alunos, de influência sobre os alunos. De falar assim: vocês estão estudando, vocês têm o poder crítico de pensar o mundo que vocês vivem.*

Maria Beatriz (Parda): É, a minha dor também surge um pouco daí. De querer que o aluno tenha um olhar mais crítico da sociedade. E tentando entender o que o ensino médio e a educação em si é muito mais que o ato de aprender. Porque eu estou no ensino médio para pegar um diploma, pra pegar um trabalho que exige o ensino médio. Não, é pra conseguir passar no Enem. Ou então, porque eu preciso de ponto, né. É aquela, que eu acho que todo mundo aqui escuta: ‘professora, vai dar quanto?’ Isso mata o professor, né.

Antonieta (Branca): Isso porque ele não tem respeito. *O que mais tem é a falta de respeito com o professor.*

Efigênia (Preta): Eles não precisam de nada não. Para eles é preciso apenas passar.

Antonieta (Branca): *Isso revolta, né.* (GDD, grifos nossos)

Sabemos da complexidade que envolve a atuação e formação do trabalho docente. Não obstante, concordamos com Ângela Dalben (2010), quando ela diz que a efetivação desse trabalho se dá por meio da *práxis*. Contudo, nem sempre o saber prático que é realizado pelos profissionais da educação tem sido refletido, sistematizado e valorizado por eles próprios. Com isso, a presença dos *novos sujeitos* na escolaridade média, ao invés de ser capaz de impulsionar novos saberes, ela é, muitas vezes, vista como dilema a ser enfrentado pelo profissional docente.

A concepção de *aluno ideal* da escolaridade média é o cerne da conversação. De partida, é possível notar a *externalização*, por parte dos docentes, de alguns dos seus sentimentos, a saber: “dor”, “revolta” e “perda”. Cada um deles se direciona a determinado imaginário de *aluno ideal*. Contudo, o alunado *real* é reconhecido, nesse sentido, somente a partir de uma visão pragmática, calculista e desrespeitosa. Mas será que essas características não fazem parte também das práticas de ensino por eles recebidas? O que dizer da exaltação da tradição do Colégio Estadual, conforme visto anteriormente?

Com base na representação social de *aluno ideal* Lino e Maria Beatriz reclamam sobre a ausência da criticidade por parte dos alunos. Reconhecem que a educação já gozou desse *status*. Significa entender a escolaridade média enquanto promotora do *senso crítico*. A credibilidade dada, por esses profissionais, à educação escolar parece revelar determinada crença de que somente por meio da luz do conhecimento *científico* é possível atingir a *criticidade*. Cabendo aos *alunos críticos*, nesse sentido, a tarefa de mudar o mundo, pois, do contrário, o prognóstico acerca dos resultados da escolarização média não é nada bom.

Se o agir, a partir de *ideais ilustrados*¹⁰³, não tem sido capaz de mobilizar o *aluno ideal*, resta, então, aos docentes lidar com o *estudante real*, o qual utiliza das *lógicas de ação* no que concerne à reprodução, produção e significação não só do seu *papel*, mas também da experiência social e escolar do ensino médio.

Se compararmos os depoimentos realizados pelos docentes com os dos discentes, é possível notar que é lugar comum a *culpabilidade* sobre a ineficácia das práticas de ensino.

¹⁰³ Segundo o filósofo alemão Immanuel Kant (1996), algumas das qualidades constituintes do processo educativo são o dever, o bem e a moral. De certa forma, esses ideais pedagógicos chegam até nós através da figura de Marquês de Pombal e as suas intervenções no sistema de ensino, então vigente no Brasil, em meados do século XVIII. Contudo, a concepção de educação pública, gratuidade e de qualidade *para todos* parece não fazer parte dos ideais liberais nem de Kant, e muito menos de Pombal.

De maneira geral, o docente atribui a culpa ao discente por não ser o *aluno ideal*. E o discente, no seu turno, entende que a culpa é do docente, pois ele também não é o *professor ideal*. Com efeito, podemos observar que os docentes vislumbram o *aluno ideal* e se deparam, na verdade, com o *estudante real* na realização da proposta de ensino. Já os discentes, ao vivenciarem essas práticas com o professor por eles também *idealizados*, as valoram como sendo inadequadas no sentido de contribuir com sua experiência escolar. Difícil é verificar dos *sujeitos reais* o reconhecimento de *corresponsabilidade* do processo de construção da experiência social e escolar do ensino médio.

Cabe ressaltar, nesse sentido, que várias são as dimensões educativas que estão em jogo quando se trata de analisar a realização de práticas de ensino. Contudo, nem sempre essas dimensões são tratadas de maneira integrada nas práticas de ensino desenvolvidas no ensino médio, conforme discutimos anteriormente. A perda de referenciais educativos como, por exemplo: sociológicos, psicológicos, epistemológicos e didáticos, etc., articulados com uma proposta educativa condizente com os *novos sujeitos* produz a realização de práticas de ensino pouco favoráveis para contribuir com o processo *significativo* de ensino-aprendizagem dos estudantes no contexto escolar.

A esse respeito, é possível visualizar, por meio do esquema elaborado por Zabala, a maneira pela qual as dimensões educativas se relacionam com o desenvolvimento da prática de ensino.

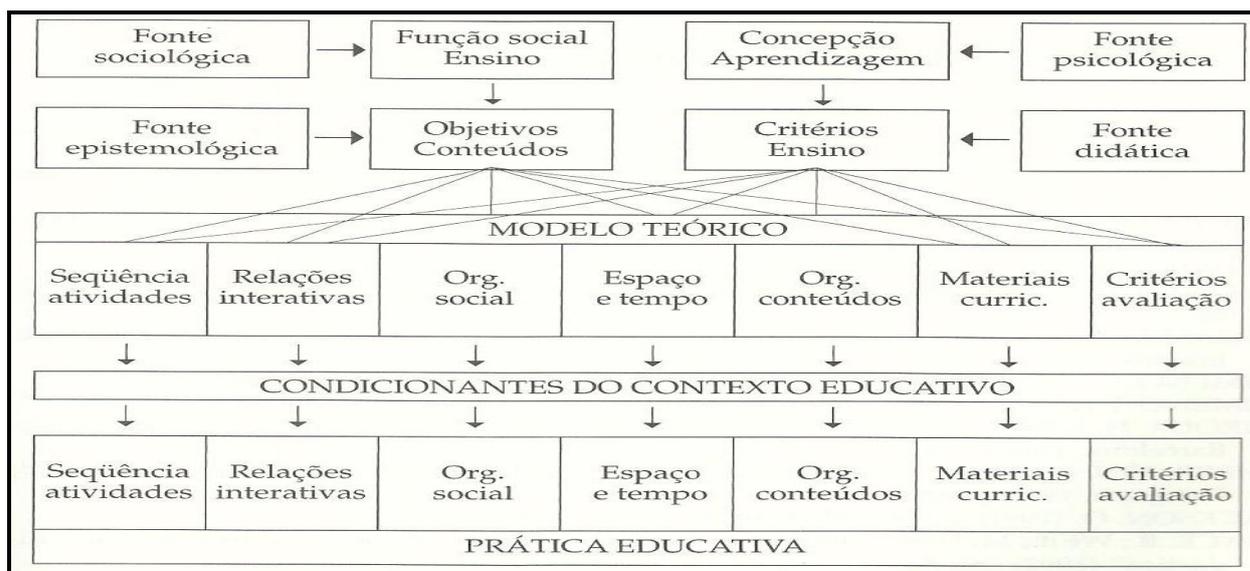


FIGURA 4 - Esquema Prática Educativa
Fonte: Extraído de (Zabala, 1998, p. 23)

Com base no esquema apresentado, é possível observar que as dimensões educativas (sociológicos, psicológicos, epistemológicos e didáticos) ocasionam as condicionantes para se pensar determinada concepção de educação (teórica e prática), a qual, por sua vez, se concretiza com a proposta de prática educativa. Em outros termos, significa entender que as práticas de ensino, as quais vêm sendo realizadas na escolaridade média, necessitam trabalhar de maneira mais articulada com as diferentes dimensões educativas presentes no processo de ensino e aprendizagem *com e para os novos sujeitos*. A esse respeito, Zabala (1998, p. 23) entende que “a prática na aula (...) corresponde àquilo que pode se fazer levando em conta a globalidade do contexto educacional em que se desenvolve a prática educativa”.

Neste caso, a transmissão de conteúdos verificada por meio do *processo-produto* se mostra insuficiente. Para Zabala (1998), para que haja a possibilidade de concretização da prática educativa que seja capaz de permitir uma situação de *aprendizagem significativa*, é preciso observar a existência de todos os aspectos contidos no esquema. A ideia de *aprendizagem significativa* é, nesse sentido, importante, sobretudo se levarmos em consideração que o jovem Adão parece requerê-la quando diz “[o aluno] tem que aprender de fato”.

Para que haja aprendizagem significativa, Zabala (1998, p. 38) entende que “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios [dos estudantes] quanto permita a situação”. Nesse sentido, a realização das práticas de ensino da escolaridade média, tendo em vista promover a *aprendizagem significativa*, apresenta tanto para os profissionais da educação quanto para os estudantes o seguinte desafio: a *escuta*. Significa entender que cabe aos docentes começarem a escutar os seus discentes. De igual modo, compete aos discentes também a tarefa de escutar os seus mestres. Na observância das práticas de ensino realizadas no ensino médio, foi possível perceber a ausência de *escuta* e de *diálogo* entre ambas as partes.

No próximo capítulo buscaremos analisar outros aspectos pedagógicos contidos nessas práticas, as quais são por eles *desvaloradas*. Não obstante, explicitaremos também os atributos que são *valorados* pelos estudantes. A atribuição valorativa dos *sujeitos*, desse modo, emerge a partir do *ideário social* baseado no *mérito*. Nesse sentido, o valor da experiência do ensino médio é ajuizado por eles com base no dilema entre atender as exigências realizadas por diferentes instituições sociais e alcançar a *imaginária* ascensão social.

Capítulo 5. A experiência social e escolar do ensino médio de jovens negros(as) e brancos(as)

Oh, Natal, o que acontece é o seguinte, é que ninguém tem condição pra simplesmente falar assim... é ficar estagnado... Por que quem fica com o Ensino Médio e que busca ter uma condição boa de vida se não tiver pais que te sustenta? Ninguém. A gente vai para a faculdade para buscar uma ascensão social. (Maria de Lourdes (Branca), GDE4)

5.1 A experiência enquanto uma construção de expectativas externas e internas

Vimos até aqui que os(as) jovens negros(as) e brancos(as) constroem a sua experiência social e escolar do ensino médio tendo em vista a *expectativa* externa e interna (imperativa e cognitiva) social. Nesse sentido, os *valores* que os atores atribuem a essa experiência articulam-se com a maneira pela qual cada um deles lida com essas expectativas.

O *juízo de valor* manifestado pelos jovens no que concerne a essa experiência é fortemente influenciado pelo *ideário social do mérito*. Sem terem muita consciência disso, esse *ideário* é produzido historicamente, conforme as palavras de Simone de Beauvoir ([1955] 1972, p. 81), pela *elite* a qual detém o controle socioeconômico, político, cultural e simbólico, etc. Segundo a autora, o *mérito* significa “uma das maneiras de manter a sua hegemonia sobre os outros em que os *eleitos* o reconhecem como seu semelhante, e lhe concedem a famosa *igualdade na diferença*” (*op. cit.*, p. 81). Com isso, noções de *justiça*, *direito* e *desigualdades* são anuladas na ideia de *mérito*. Na moral burguesa *meritocrática*, diz Beauvoir ([1955] 1972, p. 83), “o único sinal que distingue o *eleito* é o *privilegio* e é através dos privilégios que a *elite* se reconhece, se afirma, se separa”.

Toda a astúcia consiste em fazer do privilégio a manifestação de um valor cuja presença conferiria precisamente ao privilegiado o direito ao privilégio: é-lhe necessário ter um poder econômico para defender o bem que se encarna nele, e cujo sinal é justamente esse poder. Em outras palavras: o Eleito merece os valores de prazer pelo fato mesmo de que os possui. A conclusão é normal, pois a escalada de méritos foi elaborada pelos possuidores com o fim de legitimar suas possessões. Dissimulada na espessura de vastos sistemas, a ideologia burguesa se resume neste truísmo: o privilégio pertence ao privilegiado.

A sociedade pós-industrial, portanto, é fundamentada na lógica meritocrática. O *status* diferencial verificado nesse tipo sociedade baseia-se, conforme as palavras de Daniel Bell (1977), sobre a aquisição de habilidade técnica e a educação superior. Para o autor, sem essas habilidades, não é permitido aos indivíduos preencher as exigências da nova divisão social trabalho “são poucos os altos postos de trabalho que não exigem essas habilidades.

Uma das principais mudanças da sociedade pós-industrial para as demais é exatamente relacionada à questão profissional”. (BELL, 1977, p. 607)

Percebemos que atender a exigência dessas habilidades tem feito parte do imaginário dos jovens. E mais, essas exigências se efetivam também difundidas a partir dos sistemas de avaliativos de desempenho escolar. Todavia, em contextos sociais, nos quais se verificam as desigualdades sociorraciais, como é o caso do Brasil, levar em conta que a experiência social dos(as) jovens negros(as), já de partida, ocorre de maneira distinta torna-se necessário.

No entanto, as avaliações por desempenho *meritocráticas* implementadas pelas políticas públicas no sistema de ensino, parecem desconsiderar a gênese dessas desigualdades. O sistema avaliativo tem contribuído para *familiarizar*, nesse sentido, um novo cenário da educação. A lógica avaliativa *meritocrática* se legitima socialmente. Não obstante, o conflito tem sido instaurado pelos sindicatos dos profissionais da educação, bem como dos movimentos sociais. Max Silva (2014) avalia, nesse sentido, que “o aprofundamento teórico do mecanismo meritocrático em nosso país não acompanha a sua evolução na prática; a propósito, pode-se considerar essa suposta incompatibilidade ideológica de interesses como obstáculo a esse processo”. (SILVA, 2014, p. 92)

Nessa perspectiva, os valores produzidos pelos jovens se dão a partir da vivência de determinado dilema social. Em primeiro lugar, eles sentem a necessidade de atender a determinadas *exigências* realizadas por diferentes instituições sociais (expectativas imperativas). Neste caso, há uma tendência deles considerarem que, somente a partir de uma resposta *satisfatória* dessas exigências, seja possível *alcançarem a imaginária* ascensão social. Em segundo, os atores intentam de certa maneira resistir, de modo *individual e subjetivo* com a normatividade imposta. Optando com isso pela *escolha livre e autêntica de seus projetos de vida* (expectativas cognitivas). Em ambas as circunstâncias, porém, a tomada de decisão se dá de maneira conflitiva, tensa e ambígua. Nesse sentido, esse dilema social é produtor de múltiplos sentimentos. Sentimentos esses que serão vivenciados por cada um dos atores de maneira singular.

Os jovens são socialmente *forjados para provas/desafios*. O efeito das expectativas imperativas é sentido, neste caso, diretamente nas suas experiências. O termo *forjado para provas/desafios* é concebido por Martuccelli (2006), que o situa como fazendo parte do processo de individualização na sociedade contemporânea. Segundo ele, em diferentes instituições sociais, os indivíduos estão submetidos a *testes de fogo*, nos quais os atores sociais são impelidos a lidar. A *natureza do desafio da marca escolar* para os

indivíduos se realiza, segundo Martuccelli (2006), por meio de uma articulação entre a escolha das melhores instituições de ensino nos processos de seleção social e o reconhecimento do seu prestígio obtido ao longo dos tempos. Nesse sentido, a instituição de ensino também negocia com o imaginário *meritocrático*. Isso se dá, principalmente, por meio do *status* que a certificação escolar possibilita, mesmo sem muita garantia, determinada inserção no mercado do trabalho.

É por meio dessa *marca escolar* que apreendemos, na escola investigada, o reforço do *ideário social do mérito*. O ideário meritocrático está presente não só através da valoração do peso da tradição institucional, mas também no imaginário dos profissionais da educação. Em vários momentos, esses profissionais *estimulam*, abertamente, os jovens a se submeterem aos *testes* referentes ao desempenho. O estímulo é seguido, geralmente, pela exaltação das *personalidades* que ali estudaram, as quais são consideradas socialmente exitosas, conforme visto. Esse incentivo, porém, acontece de maneira desvinculada de uma discussão crítica sobre as novas configurações de inserção juvenil no mundo de trabalho.

De igual modo, é desconsiderada também uma leitura mais minuciosa sobre as profundas e históricas desigualdades social e racial verificadas no país. Assim sendo, a preocupação de fundo parece ser muito mais a de legitimar o *desafio/prova* inerente à *marca escolar*, o qual os estudantes estão submetidos a enfrentar. Nessa perspectiva, os atores para concretizarem a experiência social e escolar da escolaridade média de modo bem sucedido são *forjados* a lidarem com a *desafio/prova* escolar.

Por conseguinte, os estudantes são *medidos* durante todo o tempo na escolaridade média. Essa medição se dá através de testes e provas, a saber: Enem, SIMAVE, vestibular, concursos, seleção de empregos, etc. Desse modo, inferimos que uma vez introduzidos no sistema avaliativo meritocrático, os jovens passam ajuizar os procedimentos avaliativos de maneira *naturalizada*. A naturalização desse processo, entretanto, não implica em atenuar o dilema social subjetivo que é vivido por eles, no que diz respeito à construção de sua *individualidade* na sociedade contemporânea.

A esse respeito, vejamos como os próprios estudantes refletem sobre as suas expectativas, tendo em vista o término do ensino médio.

Natalino (Negro): Finalizando o Ensino Médio, o que vocês gostariam que acontecesse?

Éle Semong (Preto): *Sorte*. Igual ela falou aí, jogar na mega sena. Mas tipo assim...

Conceição (Parda): Brincadeira, mas assim todo mundo tem um objetivo. Fazer faculdade e tal, depois trabalhar e ter uma condição de vida boa. É o meu objetivo é

passar na UFMG pra não pagar a faculdade. Comprar um carro, aí beleza pra ir para a faculdade. Passar num concurso de preferência e aí depois aí eu vou relaxar porque eu vou estar concursada com meu carro. Eu vou trabalhar. Mas eu estou indo por parte, eu não estou pensando: ‘ah, meu Deus, eu tenho que fazer alguma coisa pra entrar rápido.’ Eu vou por partes mesmo, porque eu acho que isso é bom.

Maria de Lourdes (Branca): *Isso tudo é uma construção.*

Conceição (Parda): É, eu estou indo aos poucos, eu não estou indo com pressa. Porque, tipo assim, *eu estou trabalhando e tal pra pagar o cursinho que eu vou fazer.* Se eu não passar, eu tento de novo. *Aí eu vou tentando.*

Carolina (Parda): Um passo de cada vez, né.

Conceição (Parda): É.

Natalino (Negro): Todo mundo pensa em fazer concurso público? Não Esmeralda?

Maria de Lourdes (Branca): Ah, eu gostaria de trabalhar assim, né, concursada porque, querendo ou não, é uma estabilidade, uai.

Esmeralda (Branca): Eu não gosto de estabilidade.

Conceição (Parda): Mas, no meu caso, é o meu sonho, né.

Esmeralda (Branca): Eu entendo quem goste, mas pra mim tem uma coisa que não funcionaria direito.

Maria de Lourdes (Branca): Oh, Esmeralda, mas estabilidade financeira, cara. Você fala isso porque você tem.

Esmeralda (Branca): A minha mãe é psicóloga e trabalha... tem mês que minha mãe ganha dinheiro pra caramba e tem mês que não dá pra pagar o aluguel. É uma coisa muito instável. Tanto é que a gente nem mudou por causa disso, o preço de aluguel em Caxambu é muito mais barato, quando a gente não tem condição de pagar em BH, a gente vai pra lá. A gente fica mudando por causa disso também. E é uma coisa que tem mês a gente tem dinheiro estamos ricos. Tem mês que: ‘o que a gente vai comer?’ É uma coisa assim é instável, mas eu me acostumei com isso. E uma coisa de ter uma obrigação... não sei... *é uma coisa que comigo já não combina.*

Conceição (Parda): É... *pra mim concurso*

Maria de Lourdes (Branca): *Pra alguns funciona, né, mas.*

Conceição (Parda): *Eu não tenho escolha.* (GDE4, grifos nossos)

Percebe-se na conversação realizada pelos jovens, reflexos sobre a expectativa imperativa que se efetiva por meio da cobrança social. Essa expectativa é por eles interpretada como a busca por determinada “estabilidade financeira”. No entanto, a vivência dessa expectativa em sua experiência social e escolar, conforme dissemos anteriormente, ocorrerá de maneira conflitiva. E mais, ela faz com que os atores utilizem as diferentes lógicas de ação, no sentido de se constituírem como *sujeitos*.

A esse respeito, a orientação do projeto de vida com vista à “estabilidade financeira” não é consensual entre os jovens. Esse ideal de vida é buscado pelas jovens Conceição, Maria de Lourdes, Esmeralda, bem como o jovem Éle Semong. Essa orientação é tão intensa na vida de cada um deles, de modo que os jovens já dão conta de expressarem as possíveis sensações a serem sentidas, “todo mundo tem um objetivo. Fazer faculdade e tal, depois trabalhar e ter uma condição de vida boa. (...) É o meu objetivo é passar na UFMG (...). Passar num concurso de preferência e aí depois aí eu vou relaxar porque eu vou estar concursada com meu carro”, sintetiza a jovem Conceição.

Os depoimentos acima parecem evidenciar que é pela via da “estabilidade financeira” que os jovens conjecturam a possibilidade de melhores condições de vida. Nesse sentido, a concretização de realização das expectativas (imperativa e cognitiva) passa necessariamente por determinada submissão à *prova/desafio escolar* por meio da experiência social e escolar do ensino médio. Eles acreditam que essa experiência os possibilita a continuidade de estudo. Nesse caso, cursar o ensino superior de *excelência* é por eles visualizado e, se possível, em instituições de ensino como a UFMG.

Interessante notar ainda que o jovem negro confere à *sorte* a realização de seu projeto de vida ante o término da escolaridade média. Essa revelação parece corroborar com a hipótese aqui levantada sobre a *função* da *sobrevivência* verificada na lógica *pluricultural* no ensino médio brasileiro. A busca pela “estabilidade financeira” expressada pelos jovens, nesse sentido, vincula-se a determinado imaginário socialmente difundido. A expressão “a pessoa precisa possuir uma condição financeira melhor das que os seus antecessores” parece traduzir a representação desse imaginário.

Neste caso, é interessante notar que tanto o jovem negro quanto as jovens negras encaram a experiência escolar como uma questão de *sobrevivência*. E mais, ele e elas se sentem incomodados com determinado ponto de vista avesso aos seus, o qual foi realizado por sua colega. Esmeralda diz ser contrária a esse tipo de “estabilidade”. E com isso ela deixa claro que o entendimento *subjetivo* de sua experiência escolar não se encerra apenas na busca pela “estabilidade financeira”. Os seus colegas irão se justificar para ela que não se trata de uma questão de escolha, e sim, de *sobrevivência*. De acordo com as palavras de Conceição: “eu não tenho escolha”.

No diálogo estabelecido entre os jovens, é interessante notar que a opinião divergente de Esmeralda desestabiliza os consensos até então estabelecidos. Mas será que o caso em questão diz respeito apenas a uma decisão de *escolha*? Consideramos que não. Afinal, em se tratando de refletir sobre percursos formativos da juventude negra no contexto social brasileiro, sabemos quais são as *reais, restritas e desiguais* condições “financeiras” que é destinada à maior parte dessa população.

Interessante notar ainda é que Esmeralda apresenta em seu discurso um outro posicionamento em relação à sua experiência escolar. Isso fica evidente quando ela tenta se solidarizar com a situação exposta pelos seus colegas. Com isso, Esmeralda revela para eles que a sua família possui uma condição financeira também *instável*, “mãe é psicóloga e trabalha... tem mês que ganha dinheiro pra caramba e tem mês que não dá pra pagar o aluguel”. Não obstante, a jovem identifica como sendo uma questão pessoal o fato de ter um

outro tipo de posicionamento ante a experiência escolar do ensino médio argumentando: “é uma coisa que comigo já não combina”. Assim sendo, ponderamos que aqueles(as) atores os quais intentam pela *escolha livre e autêntica de seus projetos de vida* (expectativas cognitivas) são confrontados a justificarem esse posicionamento.

Será que para os demais estudantes os quais pensam de maneira semelhante a essa jovem há uma perda de sentido em subordinarem-se a *prova/desafio escolar*? A esse respeito, é possível inferir que a experiência do ensino médio, especificamente para esses jovens, tem uma *significação* distinta dos demais. Em outras palavras, esses atores lidam com a *marca escolar* de maneira mais conflitiva. Nesse sentido, a *prova/desafio escolar* é vivenciada por eles de modo menos amistosa.

Ao confrontarmos as suas opiniões com as realizadas pelos demais estudantes do 3º ano, é possível notar que, segundo as informações obtidas na TABELA 5, a expectativa escolar de dedicação ao estudo é apontada por 70,4% dos jovens. Destes 13,6% consideram que expectativa da escolaridade média sobre eles é ingressar no mercado de trabalho. Não obstante, é interessante notar que a escolaridade como possibilidade de fazer amizades é visto apenas por 2,7% deles. Outro dado interessante de ser observado é o número significativo de estudantes, isto é, 13,2%, que não tem clareza acerca do que a escola espera deles.

TABELA 5 - Expectativa da escola segundo os Estudantes

| <u>Em sua opinião o que se espera de um aluno do ensino médio?</u> | | |
|---|-------|-------|
| | Freq. | % |
| Estudar/adquirir conhecimentos. | 171 | 70,4 |
| Oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. | 33 | 13,6 |
| Fazer amigos. | 7 | 2,9 |
| Total | 211 | 86,8 |
| Não sabe ou não respondeu | 32 | 13,2 |
| Total | 243 | 100,0 |

Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Se compararmos a impressão obtida acima com as respostas dos jovens sobre o que mais gostam de fazer no tempo livre, conforme vimos anteriormente, o resultado é revelador. Significa que a maior parte deles 26,9%, afirmaram gostar de estudar como a principal atividade de ser realizada no momento de descontração. De igual modo, eles acreditam ainda que estudar e/ou inserir no mercado de trabalho como sendo as principais expectativas escolares sobre eles. Muito mais até mesmo de que fazer amigos e/ou investir em espaço de sociabilidades. Ao analisarmos essa *marca escolar* fortemente acentuada

através de seus discursos, indagamos: qual é o peso institucional no processo de constituição das expectativas desses jovens? O fato deles já possuírem muita escolaridade, isto é, serem concluintes da escolaridade básica exerce alguma interferência? Foi possível identificar, nesse caso, um *elevado grau de institucionalização* presente nos discursos dos jovens. Percebemos que a experiência escolar dos jovens é influenciada pelos efeitos da *marca escolar*. E mais, que a construção de suas expectativas é influenciada pelo *ideário social do mérito*. Esse ideário que reproduzido e produzido nas práticas de ensino da escolaridade média.

Nessa perspectiva, o valor atribuído pelos jovens negros(as) e brancos(as) à experiência social e escolar da escolarização média emerge com sentido *pragmático, meritocrático e utilitário*. Não obstante, esse tipo de valoração, apesar de ser preponderante, não é de maneira alguma unidimensional. Ele é confrontado pelos *sujeitos* ao valorarem a realização de uma educação no *sentido amplo*.

A experiência escolar dos jovens é influenciada pela constituição de suas expectativas (imperativas e cognitivas). Nesse sentido, a escolaridade média é por eles *valorada* ou *desvalorada* tendo em vista a articulação que se verifica entre ambas. A seguir apontamos os principais aspectos da escolaridade média que são *valoradas* pelos estudantes. É importante não perder de vista que todos eles estão relacionados com as suas expectativas. Em seguida, explicitaremos outras características das práticas de ensino da escolaridade média que são *desvaloradas* por eles. Cabe ressaltar ainda que os valores da experiência social e escolar concebidos pelos atores se dão por meio de tensões, conflitos e ambiguidades.

5.2 O valor da certificação da escolaridade média para os estudantes

O efeito *prova/desafio escolar* é decisivo na experiência de social e escolar dos jovens os quais almejam, ainda que de modo idealizado, a “estabilidade financeira”. Nessa perspectiva, para a maioria deles, o horizonte de continuidade de estudo em nível técnico e/ou superior é quase uma condição *sine quo non* para a realização de seus projetos de vida, conforme veremos adiante. A continuidade de estudo, nesse sentido, é tão forte em seus imaginários que, até mesmo aqueles(as) estudantes os quais pensam em não fazer nada após a escolaridade média, ainda assim, pretendem retomar os seus estudos, se possível, no ensino superior. É, nessa perspectiva, que o certificado da escolaridade média é *valorado* pelos atores.

Os estudantes consideram o *certificado* do ensino médio necessário, pois eles percebem a sua exigência como um pré-requisito *mínimo* pelo mercado de trabalho. A cobrança dessa expectativa imperativa, portanto, é também sentida pelos jovens. De maneira geral, eles veem na *escolarização/formação* as possíveis respostas para suplantar com as exigências socioprofissionais as quais lhes são impostas. Interessante observar que a maior parte deles não pensa em abrir o seu próprio negócio, ou até mesmo, investirem em atividades ligadas ao *empreendedorismo*. Eles vislumbram a continuidade de estudo como possibilidade de inserção no mercado de trabalho formal. Notamos que a hierarquização social produzida pelo mercado no sentido de definir a menor ou maior participação dos indivíduos, via *certificação*, constitui também enquanto uma *marca social*, a qual faz parte da elaboração valorativa da experiência social e escolar dos(as) jovens negros(as) e brancos(as).

A esse respeito, vejamos como os estudantes constroem os seus juízos de valor referentes a este nível de ensino tendo em vista a articulação entre as dimensões *certificado* e a *avaliação* de suas experiências.

Natalino (Negro): Vocês acham que ter concluído o ensino médio contribuiu de alguma forma para o projeto de vida de vocês?

Conceição (Parda): Contribuiu para gente ter o ensino médio.

Maria de Lourdes (Branca): Ter ensino médio no currículo.

Carolina (Parda): É só ter o diploma de ensino médio.

Conceição (Parda): É só isso.

Carolina (Parda): É porque hoje em dia para você tirar carteira você tem que ter o ensino médio.

Maria de Lourdes (Branca): Ah é?

Carolina (Parda): Hum, hum. Agora é. Se não me engano acho que a partir do ano que vem, pra você tirar a carteira tem que ter o ensino médio.

Natalino (Negro): Então é uma exigência.

Carolina (Parda): É uma exigência.

Conceição (Parda): Mercado de trabalho.

Esmeralda (Branca): Mas *educacionalmente*... quando eu falei o povo lá da sala ficou revoltado porque eu falei que *não valeu nada*. (GDE4, grifos nossos)

O valor da certificação média debatido pelas jovens (negras e brancas) é instrumental, ou seja, o certificado serviu simplesmente para atender determinadas expectativas imperativas as quais resultam em exigências sociais. A conversação explícita ainda que a vivência da condição juvenil é submetida, cotidianamente, a responder às diferentes *marcas sociais*, seja no seu papel social de *aluno*, ou de *jovem*. A esse respeito, para Conceição, Maria de Lourdes e Carolina, a certificação da escolaridade é útil para atender às diferentes demandas sociais, as quais lhes são impostas.

Nesse sentido, as jovens consideram que a experiência escolar contribui tão-somente para a obtenção do certificado. E, nesse sentido, elas o valoram. Afinal, ele consiste em um dos pré-requisitos exigidos para a empregabilidade, bem como outras funções sociais. Esmeralda tem um posicionamento mais contundente a esse respeito. Ela atribui à prática de ensino da escolaridade média: “não valeu nada”. Essa prática, nesse sentido, não obteve êxito naquilo que é a sua função social, isto é, de proporcionar o processo de *ensino e aprendizagem*.

Ao confrontarmos esses depoimentos com os dados apresentados no GRÁFICO 7, observa-se que para 79,4% dos jovens o ensino médio é muito importante para conseguir trabalho. A observância desse fato parece corroborar com os demais estudos quando identificam que o mundo do trabalho exerce influência nos projetos de vida juvenis (CORTI, SOUZA, 2009). Nesse sentido, o mundo social do trabalho se apresenta enquanto uma *marca social* presente nas expectativas cognitivas dos jovens. Com efeito, a maior parte deles acredita que há uma relação mecânica referente à aquisição da escolaridade e a inserção *imediata* no mercado de trabalho. A *marca social* do mercado de trabalho é levada em conta pelos estudantes em seus processos de constituição do *juízo de valor* da experiência da escolaridade média. O juízo de valor dado a essa experiência por eles será submetido à *prova/desafio* da qual emana a *marca* desse mercado.

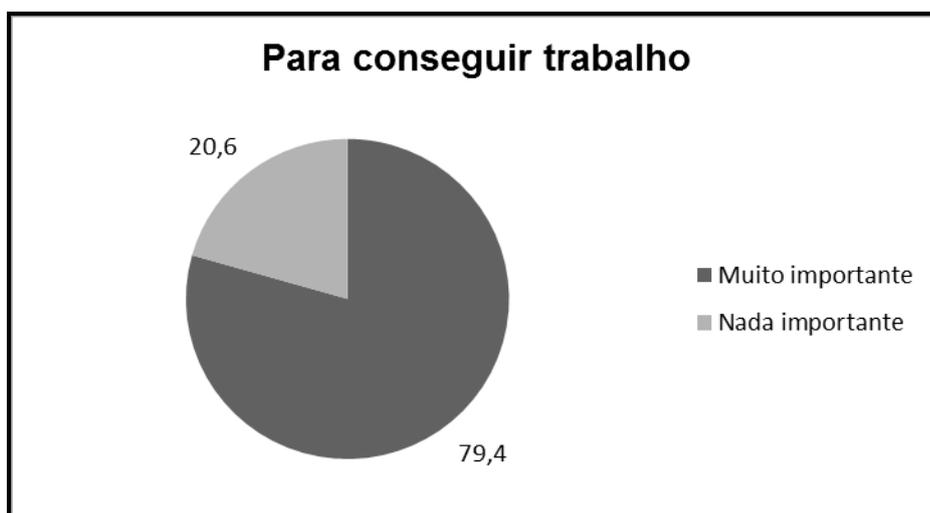


GRÁFICO 7 - O valor da certificação média e a inserção no mercado de trabalho
Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Não obstante, 20,6% dos jovens parecem desconfiar da relação direta entre escolaridade média e inserção no mercado de trabalho. É possível inferir, nesse sentido, que

nem a *certificação* é por eles valorada. Os estudantes submetem a vivência das *provas/desafios* sem contar muito com o apoio institucional ofertado pela escola.

Podemos constatar que há um incentivo por parte da escola que os jovens submetam aos testes, por exemplo, o Enem com vista à continuidade de estudos em nível técnico ou superior. Não estaria a instituição, nesse caso, legitimando o *ideal do mérito* junto aos seus *alunos*? Consideramos que sim. De fato, não existe uma discussão crítica promovida por parte da instituição com os seus estudantes sobre o atual cenário de exigências (im)postas para a juventude inserir no mundo social do trabalho.

A esse respeito, assistimos hoje o mercado de trabalho se retrair e a demanda aumentar. A *certificação* da escolaridade média não é a única exigência requisitada nesse sentido. Nessa perspectiva, os jovens problematizam sobre qual é a identidade desse nível de ensino. Se para alguns a *certificação* é valorada, pois ela oferece um mínimo de possibilidade de *sobrevivência*, já para outros o *diploma* além de ter pouco valor, nada com ele é de fato garantido. Essa discussão parece reavivar um velho dilema histórico que perpassa esse nível de ensino entre formação geral *versus* formação profissional. Dilema esse que, pelo visto, ainda não foi superado e, aparentemente, está longe de sua superação.

Segundo a interpretação de Vanilda Paiva (1999), vivenciamos um novo processo de racionalização em que a noção de qualificação tende a ser substituída pela de competência entendida não somente do ponto de vista técnico, mas também sociomotivacional e atitudinal. Nesse sentido, não é só o conhecimento, ou a qualificação técnica, que faz parte das atuais exigências socioprofissionais realizadas pelo mercado, como parece acreditar a maior dos discentes e os profissionais da educação. Exige-se do indivíduo agora também “maiores forças psíquicas e virtudes pessoais. São atributos que transcendem as possibilidades do sistema educacional”. (PAIVA, 1999, p. 130)

Em tempos de terceirização, de flexibilização das leis trabalhistas e do investimento por parte do governo no *empreendedorismo*, etc., o *ideário* sustentado pela instituição escolar referente à *certificação* e à inserção no mercado de trabalho parece continuar o mesmo. Esse *ideário* é utilizado por ela de certa maneira para negociar com os jovens a se submeterem à experiência escolar. Com isso, aqueles(as) estudantes, os quais acreditam nesse *ideário*, passam a vivenciar de maneira menos conflitiva com a *marca escolar*.

Com base na postura institucional verificada, identificamos alguns impasses: o primeiro deles é que a prática de ensino realizada pela escola é ajuizada pelos jovens como sendo “fracas”. Em segundo, é que, conforme vimos, a *certificação* por si só não garante

empregabilidade. Por fim, é visível a ausência de uma discussão crítica a respeito da situação contemporânea sobre a inserção dos jovens no mundo social do trabalho. Desse modo, é possível considerar que os jovens são entregues à sua própria *sorte*, como disse Éle Semong. É preciso estar atentos, nas palavras de Paiva (1999, p. 130), às consequências social, pessoal e psíquica, às quais a *marca social* do mercado de trabalho pode ocasionar na vida desses jovens.

Pode-se dizer que estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão. Ao invés de se enfatizar o papel das chances educacionais como elemento de redução das desigualdades sociais e como fator capaz de propiciar mobilidade horizontal e vertical, tende-se hoje a reconhecer que é cada vez mais difícil quebrar a desigualdade cumulativa ao longo da biografia individual. Se se reconhece que a educação se tornou um programa para toda a vida, também se conclui que os problemas clássicos do que se considerava como uma educação permanente já não constitui o cerne da questão. Ao mesmo tempo em que se constata que as instituições educacionais de todo tipo vem perdendo suas funções como instâncias legitimadoras e normativas na regulação dos transcurso de vida, observa-se que uma crescente polarização das chances de educação e de integração no mercado de trabalho ocorre ao mesmo tempo em que a competição educacional por toda vida transformou-se no cotidiano de imensos grupos da população. Isto significa que, se os processos educacionais ainda desempenham um papel essencial para mudanças e passagens menos traumáticas e para a identificação de novos lugares sociais, conhecimentos tradicionais não escolares precisam ser acionados para tornar mais suave a entrada no mundo do trabalho na juventude. (*op. cit.*, p. 132)

Diante disso, o valor da experiência escolar, considerando apenas a *certificação* para o mercado de trabalho, apesar de legítimo em se tratando de observar a realidade socioeconômica e racial das juventudes brasileiras, porém, ele é, por sua vez, limitado. O imaginário de que a mobilidade horizontal e vertical só ocorrerá a partir da estabilidade socioprofissional parece conter, na verdade, em sua premissa, a responsabilização tão-somente do indivíduo pelo seu destino da carreira profissional. Apesar dessa postura não ser consensual, é possível inferir que uma visão mais *pragmática, utilitária e meritocrática* de educação estão presentes no imaginário dos jovens tanto negros(as) quanto brancos(as). Nesse caso, a discussão sobre os diferentes e sutis mecanismos produtores e reprodutores de exclusões, os quais servem de sustentação das históricas desigualdades social, educacional e racial verificadas no contexto social brasileiro, é realizada de maneira bastante incipiente pelos atores.

Sendo assim, é preciso não perder de vista o direito à educação. E mais, que o direito à educação se realiza também relacionado ao direito à diversidade étnico-racial, de gênero, etária, entre outras. De fato, é preciso que as dimensões sobre o direito e as diversidades façam parte da experiência social e escolar dos(as) jovens negros(as) e brancos(as).

Nessa perspectiva, a observância dos documentos oficiais, os quais regulam este nível de ensino (LDBEN 9. 394/96, DCNEM¹⁰⁴, 2011; DCNERER¹⁰⁵, 2004) é de fundamental importância. A esse respeito, o texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio parece evidenciar o entendimento sobre a observância das especificidades da condição juvenil no que concerne aos aspectos socioculturais, etárias, itinerários formativos, entre outros.

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (Parecer CNE/CEB n. 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio)

A ausência do trato sobre o direito à educação e à diversidade na instituição escolar observada nos leva a ponderar sobre as implicações na maneira pela qual os estudantes constroem a sua experiência social e escolar do ensino médio.

A observância de aspectos *meritocráticos* que estão difundidos na sociedade como um todo se vê também reproduzido e produzido na instituição escolar. Assim sendo, o valor da *certificação* da experiência escolar média para os atores está intrinsecamente relacionado com as suas funções do sistema de ensino médio brasileiro (*socialização, sobrevivência e educação no sentido restrito*).

A partir de agora, passemos, então, a entender a maneira pela qual a expectativa de continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior dos jovens está relacionada com o *valor* dado por eles à experiência nesse nível de ensino.

5.3 A experiência da escolaridade média como possibilidade para a continuidade de estudos

Para os jovens a experiência da escolaridade média é vista como possibilidade para a continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior. De fato, ao serem questionados sobre a percepção da vivência do ensino médio 97,5% deles avaliam que foi muito importante para a continuidade dos estudos. Nessa perspectiva, os estudantes valoram

¹⁰⁴ Em maio de 2011, aprovou-se o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

¹⁰⁵ Em março de 2004, por meio do Parecer CNE/CP n.º 3 e a Resolução CNE/CP n.º 1, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). No texto das DCNERER traz orientações para se tratar a EREER na educação básica, bem como no ensino superior.

a experiência social e escolar recebida. Mas essa valoração não é de maneira alguma consensual entre eles. Observa-se que os discentes confrontam a experiência escolar com as suas expectativas (imperativas e cognitivas). O valor dessa experiência, nesse caso, irá depender, então, das expectativas que os estudantes possuem.

A expectativa pela continuidade de estudos foi também verificada na pesquisa realizada por Dayrell e Carrano e outros (2010), em que eles investigaram os projetos de vida de jovens paraenses. É interessante notar que os resultados obtidos pelos pesquisadores parecem em parte aproximar com os dados por nós coletados. Ou seja, o perfil dos jovens que ambicionam a continuidade de estudos trata-se daqueles que estão na idade/série adequada e que se encontram matriculados no 3º ano diurno. Os pesquisadores constataram que a maior parte desses jovens busca ingressar no curso superior. Para tal, os discentes não mencionam que irão utilizar qualquer recurso de política de ação afirmativa como, por exemplo, cota social e racial, tendo em vista promover o seu ingresso. Outro aspecto observado é que a meritocracia aparece marcadamente no discurso dos jovens. Os pesquisadores a identificam no momento em que os estudantes atribuem o esforço pessoal à maneira de superar as dificuldades sociorracial e educacional a ser enfrentadas por eles: “a consciência das dificuldades que vai enfrentar diante das quais acredita superar pelo esforço pessoal, uma representação muito comum que embasa a meritocracia, e pelo apoio da família”. (DAYRELL; CARRANO, *et. al.*, 2010, p. 81)

O desejo pela continuidade de estudos é também mencionado na conversação dos jovens. Ele resulta do *trabalho* do ator com as expectativas imperativa e cognitiva. A experiência escolar é entendida nesse sentido para alguns deles como um meio para se atingir o fim último que é o ingresso no curso superior. Embora para outros o horizonte da faculdade, naquele momento, não é assim tão evidente. De fato, a cobrança que é feita por diferentes instituições sociais (família, escola, mercado de trabalho, meios de comunicação, etc.) sobre os jovens para a continuidade de estudos, de preferência, no curso superior, trazem efeitos sociopsíquicos¹⁰⁶ para eles. Esses efeitos nem sempre são levados em consideração por eles, conforme podemos observar.

Edimilson (Branco): Acho que os dois.

Miriam (Parda): Acho que o meio influencia muito.

Machado (Pardo): Um pouco dos dois.

¹⁰⁶ Sobre o entendimento sociopsíquico do sujeito, valemo-nos das reflexões desenvolvidas por Vincent Gaulejac (2005), que reconhece a necessidade de se pensar o *sujeito* a partir da tensão permanente entre a vida social e a vida psíquica vivenciada pelo indivíduo. De modo que, em ambas as dimensões social e psíquica, estão o sentido das nossas existências, argumenta o autor.

Miriam (Parda): Né, porque hoje o mundo está querendo que você termine o mais rápido possível pra engrenar já numa empresa e ser uma boa engenheira. Ou entrar, é, num hospital e ser um excelente médico. Mas, às vezes, o tempo do mundo não é o seu. Mas aí você se auto se cobra pra poder estar no mesmo tempo de todos.

Elisa (Parda): *Você se cobra também em relação... é, você compara.* Fala: nossa, esse menino formou e já entrou e eu estou aqui até hoje. Gente, a um tempão. Aí a gente fala: poxa, a pessoa já... *Aí assim, já tem aquela cobrança. Tanto externa, que você vê que todo mundo está meio que conquistando as coisas, já com uma faculdade ou está fazendo um curso profissionalizante.* Então você fala: Não, eu quero isso pra mim também. *Quero estar num estágio bom para o mercado. Eu quero estar, né.... Então eu acho que acontece isso tanto interna quanto externa.*

Machado (Pardo): Eu acho que o externo não é bem isso. Eu acho que não influencia tanto sabe, você comparar: ah, essa pessoa está formada e eu não, porque desde pequeno eu falava que ia fazer faculdade até chegar esse ano e eu pensar em não fazer mais isso, mexer só no ramo que não envolve a faculdade, né. E acho que o meio externo, eu não importo não. Mas eu acho que o que leva mesmo a estar buscando mais, né, e a estar é... tentar buscar mais rapidamente as coisas... o dia a dia, né, por exemplo, querer ir se virando, ganhando dinheiro pra poder estar dando uma engrenada. Né, desde novo pra poder está... aí pra frente tá com responsabilidade também uma experiência de vida, né. Você vê tantas pessoas passam necessidades aí e tal. Tipo, eu não vou naquele erro ali que acontece e desde novo tá tentando buscar um caminho pra poder sair dali. (GDE2, grifos nossos)

No diálogo estabelecido entre os jovens é possível perceber as diferentes maneiras de como eles e elas lidam com a autocobrança social sobre si. Todavia, a influência das expectativas externas não é de maneira nenhuma consensual entre eles. No caso das jovens Miriam e Elisa, elas sentem o peso maior dessas expectativas. As jovens argumentam que elas influenciam sim as suas expectativas em relação à continuidade de estudos. Já o jovem Edimilson considera que tanto as expectativas internas quanto as externas são capazes de influenciar a decisão pela continuidade. Machado apresenta o discurso ambíguo, a esse respeito. Inicialmente, ele argumenta que se considera isento do efeito das expectativas externas. Dizendo que, desde a fase da infância, já pensava em fazer a faculdade por si mesmo. Porém, ele reconsidera hoje esse “desejo” em seus projetos de vida buscando investir naquilo que lhe dá mais prazer.

Interessante notar que as expectativas pela continuidade de estudos são discutidas pelos jovens, no primeiro momento, como se fossem livres escolhas, bastando apenas eles e elas próprios(as) decidirem o rumo de seus destinos. No entanto, a tensão, o conflito e a ambiguidade faz parte dessa construção, conforme se pode notar presente em seus discursos. No caso das jovens negras isso parece ficar evidenciado quando elas externam o sentimento de angústia sobre a exigência que vem sendo hoje realizado pelo mercado de emprego.

A esse respeito, parece que a jovem Miriam compreende os atuais efeitos das desigualdades provocadas pela globalização do mercado financeiro mundial ao se referir que “o mundo está querendo que você termine o mais rápido possível pra engrenar já numa

empresa”. Em contrapartida, Elisa estabelece como parâmetro a observação da “realidade” em sua volta. A impressão que a jovem possui é que está ficando para trás, caso opte pela não continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior.

Nota-se que nenhuma das jovens pondera sobre outros pré-requisitos que fazem parte também das atuais exigências do mercado de trabalho. Para exemplificar poderíamos dizer o domínio de outro idioma. Nesse sentido, percebe-se que a *real* situação de desigualdades sociorracial e de gênero em que se encontra a maior parte dos jovens negros(as) brasileiros não é ponderada por elas. Apesar de não sabermos se as jovens têm conhecimento de outros idiomas, a nosso ver, não dá para desconsiderar outras variáveis que apenas o diploma em nível técnico e/ou superior como sendo necessário para se inserir no mercado de trabalho.

E mais, o valor da escolarização média para as jovens advém de um imaginário social que estabelece uma intrínseca relação entre educação escolar, renda e status. A esse respeito, vale a pena lembrar o estudo clássico realizado por C. Wright Mills (1964 [1951]), o qual tentou compreender no contexto da sociedade norte-americana, a crença do valor de uma educação escolar como *elevador*, isto é, propulsora de mobilidade social. O período histórico por ele analisado era a passagem do capitalismo liberal de pequenas propriedades para um sistema corporativo de capitalismo monopolista, o qual impulsionou a transição de uma nova sociedade, sendo que o significado da educação escolar saiu das esferas política e da posição social para as econômicas e ocupacionais. Naquele momento, Wright Mills (1964 [1951], p. 275) já constatava que, “como um ‘capital’, a educação tem, entretanto, uma limitação que as fazendas e negócios não possuem: sua operação e utilização estão na dependência daqueles que controlam e dirigem empregos”.

Em se tratando de compreender a escolaridade, enquanto propulsora de mobilidade social no contexto social brasileiro, é preciso levar em consideração também o peso das desigualdades sociorracial e escolar. De fato, as jovens se autoresponsabilizam o êxito de adquirir “sucesso” na carreira profissional. Isso parece ficar evidente quando se percebe em suas falas o desenvolvimento de uma reflexão em nível mais individual do que social, conforme Elisa comenta: “eu quero isso pra mim também”.

Para além de uma autorresponsabilização individual *meritocrática* contido no discurso das jovens negras pela busca da “competência” técnica-profissional, a nosso ver, a problemática sobre o entendimento da especificidade de inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho é outra. Ela diz respeito à estrutura hierárquica sociorracial

verificada no contexto social brasileiro. A esse respeito, as pesquisadoras Santos e Scopinho (2011, p. 34) entendem que,

O critério racial tem balizado as possibilidades dos jovens negros acessarem o mercado de trabalho, apontando para maiores dificuldades. Desse modo, para os jovens negros há um sinalizador de desvantagem: sua própria classificação racial. Tais disposições atrelam-se à gama de variáveis que interferem na relação dos jovens com o trabalho e intensifica tensões e sofrimentos. A raça é algo que predetermina julgamento e delimita a atribuição de alguns perfis. Contudo, a raça é também algo de que o sujeito negro não tem escape, não pode engendrar estratégias práticas que revertam imediatamente as desvantagens por ser negro, destituindo-se deste fator que gera vulnerabilidade. De modo que o processo de aniquilação da vulnerabilidade atribuída à raça deve ser marcado por políticas públicas e pela promoção de diálogo entre os diferentes setores da sociedade, com vistas à superação dos estereótipos que desqualificam os negros e os impedem de gozar de seus direitos.

Diante dessa constatação indagamos, o que motiva o imaginário dos jovens pela continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior como sendo uma das principais estratégias de *sobrevivência* vislumbrada a ser adotadas por eles após o término da escolaridade média? Porque será que a estrutura hierárquica sociorracial não é considerada nem pelos(as) jovens negros(as), e muito menos ainda, pelos(as) jovens brancos(as)? A esse respeito, Fátima Belchior (2007), pesquisadora do Ipea, identifica que, nos últimos 20 anos, aumentou o número de anos de escolaridade da população brasileira. Os brasileiros têm estudado mais do que as gerações anteriores. Segundo Belchior (2007), a *equação*: o maior grau de estudo corresponde o maior rendimento socioeconômico é amplamente difundida no contexto social brasileiro. Sendo assim, o valor do diploma é tido não só enquanto um valor simbólico, mas ele é visto também enquanto possibilidade de retorno financeiro. Nesse sentido, a fórmula certificação e rendimento se dão de maneira aparentemente mágica e mecânica. O efeito dessa fórmula mágica parece que paira sobre o imaginário desses jovens.

De fato, por mais que a elevação dos níveis de escolaridade permita o *status social* de *prestígio* e, inegavelmente, o maior rendimento financeiro, o entendimento sobre a produção e reprodução das desigualdades sociorracial e escolar extrapola essa compreensão. Significa entender que a situação sociopolítica, histórica e educacional a qual foi relegada a maior parte da população negra brasileira não as coloca em condições de pleitear em pé de igualdade posições de alto prestígio social no mercado de trabalho (HENRIQUES, 2001; HERINGER, 2003; PAIXÃO, 2010).

Assim sendo, é preciso ponderar sobre os efeitos do racismo. Em geral, eles se efetivam no saber e fazer da vida cotidiana de maneira ambígua, silenciosa e (in)visibilizada (TELLES, 2003; BENTO, BEGHIN, 2005; MARCONDES *et. al.*, 2013). Contudo, tudo isso

não se apresenta de maneira *desvelada* de fato para a sociedade. A fórmula socialmente divulgada sobre o valor do diploma relacionada ao retorno socioeconômico só reforça, a nosso ver, a adoção de posturas individuais, autorresponsabilizadoras e *meritocráticas*. E mais, ela não evidencia também a hierarquia sociorracial, escolar, de gênero, entre outras, existentes em nosso país.

Com efeito, a busca pela “estabilidade financeira” permeia as expectativas dos estudantes. A continuidade de estudos pode ser entendida, então, por eles como uma estratégia de *sobrevivência*. E, nesse caso, a experiência escolar do ensino médio será valorada pelos estudantes na medida em que ela seja capaz de propiciá-los resultados satisfatórios nos testes como, por exemplo, o Enem, conforme veremos adiante.

Não obstante, a expectativa pela continuidade de estudo não é consensual entre os jovens. A esse respeito, é interessante notar o conflito vivenciado por Machado entre ter de decidir pela continuidade de estudos e de realizar os projetos com os quais ele realmente se identifica. Nesse sentido, por mais que o jovem diz não se importar com as cobranças advindas das expectativas externas, ele reconhece “[quero] uma certa independência. É a vida nem sempre está tão fácil, [é necessário] ir se virando, ganhando dinheiro pra poder está dando uma engrenada”. A independência mencionada pelo jovem parece está vinculada não somente ao fator financeiro, mas também a responsabilidade.

A responsabilidade é adquirida através da experiência de vida, segundo ele. É ela que dá condições dele se livrar das coisas ruins que são oferecidas no mundo social. É possível notar aqui que, sem muita orientação, por exemplo, da instituição familiar, o jovem responsabiliza a si próprio a tarefa de experimentar e de construir a sua experiência social e escolar. Assim sendo, verifica-se que a construção dessa experiência para os jovens se dá, na maior parte das vezes, de modo individualizada. O valor atribuído pelos atores a essa experiência resulta, então, da interação intersubjetiva deles com as diferentes instituições sociais. Com efeito, o conflito pela *autenticidade*, no caso de ter de decidir a “melhor escolha”, gera sentimentos de indecisão, confusão, medo, frustração, conforme está presente no depoimento do jovem Machado.

Os jovens são *forjados* socialmente a tomar decisões quase que o tempo todo. Não obstante, ante o cenário de limitadas opções de escolhas e sem nenhuma garantia e certeza dos caminhos a seguir, eles vivenciam um verdadeiro dilema no que concerne à *cobrança social* acerca da passagem da condição juvenil para a fase adulta. Em se tratando de entender a experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as) percebe-se que alguns deles se sentem tranquilos com relação a isso, pois dispõem de uma infraestrutura

mínima socioeconômica, cultural e familiar que os asseguram a realização de uma passagem mais *segura e confortável*. Já outros jovens se sentem mais inseguros, pois não possuem o mesmo *suporte* sociocultural. Há também outros deles(as) que esperam ver como as coisas irão ficar após o término da escolaridade média. De fato, a continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior de maneira implícita ou explícita faz parte das expectativas cognitivas da maior parte deles(as). Os estudantes entendem a continuidade de estudos como uma possível forma de ingressar no mercado de trabalho de maneira mais digna, estável e segura.

Resulta daí o valor que alguns deles atribuem à experiência social e escolar do ensino médio. No entanto, para aqueles(as) jovens, os quais ajuízam que as práticas de ensino realizadas na escola são incapazes de propiciá-los êxito nos testes, a saber: Enem, vestibular, etc., essa experiência é, por assim dizer, *desvalorizada* por eles. É sobre a *desvalorização* da experiência social e escolar do ensino médio pelos estudantes que iremos discutir a partir de agora.

5.4 A desvalorização da experiência escolar média para os estudantes

Os principais motivos pelos quais os estudantes *desvalorizam* a sua experiência social e escolar do ensino médio diz respeito aos seguintes aspectos: a) as práticas de ensino realizadas pela escola consideradas por eles como sendo inadequadas; b) a didática adotada pelos docentes não condizente à promoção da educação *com e para* às juventudes; c) o pouco investimento na relação docente e discente; d) a escolarização média incapaz de prepará-los para a continuidade de estudos; e) o não reconhecimento da identidade da educação média; etc., conforme até aqui visto. De fato, na ausência de uma prática pedagógica de *formação humana* e para a *cidadania*, conforme aludidas nos objetivos da instituição escolar, os(as) jovens negros(as) e brancos(as) são impelidos a estabelecerem uma relação com a sua experiência social e escolar de maneira *instrumental, utilitária e meritocrática*.

A esse respeito, o modo como os estudantes relacionam com as suas expectativas após o término da escolaridade média parece pôr evidência essa constatação. Conforme visto, a maior parte deles apreende a experiência escolar como preparatória para a realização de testes relacionados ao Enem e/ou o vestibular. Nos últimos anos, temos assistido ao modo que os meios de comunicação têm contribuído com a criação desse imaginário. Cria-se determinada imagem referente às “oportunidades” na carreira profissional técnica e/ou superior. Nesse sentido, cabe observar como os dados dos rankings realizados pelo sistema de avaliação educacional nacional têm sido tratados pelos meios de comunicação.

No caso específico do Enem, a pesquisadora Zélia Moraes (2003) investigou em que medida o papel dos meios de comunicação de massa poderia estar contribuindo para o crescimento da procura por este exame junto aos alunos. A amostra da pesquisa foi composta por artigos, informativos e entrevistas veiculadas em jornais e revistas de grande tiragem, além de contar com a participação de 108 jovens estudantes concluintes do ensino médio de escola pública e 108 estudantes de escola particular. Um dos aspectos que a pesquisadora constatou, no que tange a representação do Enem na mídia, foi a homogeneidade das notícias veiculadas a respeito desse exame, “esse veículo cria uma realidade comum que se expressaria na possibilidade de cursar uma faculdade, conseguindo assim reunir representações que circulam na sociedade como o desejo de ter o terceiro grau para ascender social e profissionalmente” (MORAES, 2003, p.28).

Do ponto de vista dos jovens estudantes, a pesquisadora percebeu que o Enem cumpre basicamente a função de ingresso na universidade e o de preparo ou treinamento para o vestibular.

“É uma avaliação que pode ajudar o ingresso em uma faculdade”. “O Enem para mim é como o vestibular”. “O Enem é uma prova onde o aluno se prepara para o vestibular”. “O Enem é uma prova para as pessoas verem suas capacidades, ou seja, conta pontos para você entrar em uma faculdade” (MORAES, 2003, p. 40).

Cabe lembrar que o Enem é um dos instrumentos de avaliação do governo federal e teve como principal propósito avaliar as instituições públicas escolares. Contudo, desde o início, percebe-se que ele foi ressignificado pelos jovens. Nesse caso, ao confrontarmos os dados encontrados pela pesquisadora com os nossos, constata-se que o Enem para jovens com os quais dialogamos tem sido estrategicamente apropriado das seguintes maneiras, a saber: uma maneira de acessar a universidade; uma possibilidade de mobilidade nos mais diferentes estados da federação; uma chance de certificação da escolaridade média¹⁰⁷, etc.

Vejamos como o Enem é entendido por eles. Nesse grupo de conversação, emerge o sentimento de frustração revelado pelos estudantes a respeito da experiência escolar. Eles ajuízam que essa experiência não tem sido capaz de prepará-los de modo satisfatório para a realização desse teste.

¹⁰⁷ Os jovens brincavam entre si que, caso não conseguissem serem aprovados no ensino médio, vislumbravam o Enem enquanto possibilidade para a obtenção de certificação.

Edimilson (Branco): Quando eu cheguei no terceiro ano, eu achei que principalmente ia ter um preparo maior pro Enem. É porque se você for pensar a coisa mais importante do terceiro ano, pro aluno de escola pública, maioria, é o Enem, porque, né, gente, se a gente estuda aqui, na maioria dos casos novamente, você não tem condições de pagar uma faculdade particular. Então tem que ter o Enem pra você conseguir bolsa, ou PROUni ou Federal, essas coisas assim. E não tem preparo nenhum pro Enem, nenhum assim, entendeu. A matéria é a matéria que tem que dar no ano. Não tem... o Enem não está influenciando não. Se você estudou uma coisa que teve no Enem foi uma coincidência. Então, assim, é uma coisa que me veio a cabeça aqui, tinha uma questão no Enem esse ano de física que falava, é, que se você quisesse trocar a voltagem do seu chuveiro de 110 pra 220, o que que você faz? Você trocava o seu chuveiro? Ou aumenta o fio? Aí eu fiquei assim, eu chutei essa questão porque eu... e, aí, eu paro pra pensar assim, poxa, eu estudei o ano inteiro de física, mas o Enem me perguntou como trocar um chuveiro e eu não sabia responder, entendeu. Então, nossa, você não tem preparo nenhum pro Enem. Eu acho que tinha que ter mais isso, fazer o papel um pouquinho mais de cursinho.

Consuelo (Preta): Quando você vê, você percebe que o Enem, ele cobra mesmo mais o cotidiano, o que deveria ter na sala de aula.

Miriam (Parda): É. (todos concordam...) De conhecimento geral.

Edimilson (Branco): Eu estudei primeiro, segundo e terceiro ano de física e não sabia responder uma questão sobre trocar um chuveiro, né.

Elisa (Parda): É. E a gente passa por isso assim, por exemplo, (risos), nesse primeiro ano a gente teve greve. O Enem tem gente que estuda o dia inteiro, então a gente não tem aquela base. No segundo ano você tem... eu, por exemplo, fiquei sem professor, não tive aula de física. Aí você chega no terceiro ano: pô, cara eu queria entrar na federal. Você pensa assim: pô, né.

Edimilson (Branco): E outros planos, como cursos pra melhorar o seu currículo, vão ficando pra terceiro plano. Quarto. Quinto. E você vai sempre empurrando (risos). Até que você vai ter que arrumar um emprego mais ou menos, né, já que você não conseguiu fazer tudo aquilo que você esperava. Tipo, eu nunca tive praticamente aula de física, se fosse num colégio particular, eu podia muito bem ir lá e reclamar que meu filho não está tendo aula, que estou pagando e que não está tendo retorno. Aqui não dá...

Machado (Pardo): Não vai dar em nada. (GDE2, grifos nossos)

Na conversação realizada entre os jovens, podemos notar que a experiência escolar é por eles ajuizada tendo em vista as suas expectativas cognitivas em relação ao preparo para o Enem. Nesse caso, os estudantes parecem se sentir *desiludidos*, *indignados* e *frustrados* por se encontrarem na etapa final da escolaridade média e não terem recebido o ensino que o instrumentalizassem para a realização a prova do Enem. Isso é prejudicial para a continuidade de estudos em nível superior, conforme o entendimento de Edimilson, Consuelo e Elisa.

Em suas críticas, é apontada a falta de qualidade do ensino ofertada na escolaridade média devido à inadequação do trato pedagógico, segundo eles. A esse respeito, Edimilson considera que a principal tarefa da escolaridade média deveria ser o preparo para o Enem, pois, para ele, esse nível de ensino “tinha que ter mais isso, fazer o papel um pouquinho mais de cursinho”.

Nessa perspectiva, as especificidades da educação pública e privada parecem não estar muito evidentes para o jovem. Mas será que o entendimento sobre os fins da educação pública está claro para os demais atores? De fato, a crítica feita pelo jovem incide basicamente sobre dois aspectos principais. O primeiro deles trata-se das práticas de ensino desenvolvidas na escola. Já o segundo consiste em exaltar a qualidade de ensino ofertada na escola privada em detrimento da pública.

No que concerne às práticas de ensino realizadas na escola, o jovem as avalia como sendo *descoladas* da vida cotidiana. Ao refletir sobre todo o seu percurso formativo no ensino médio, Edimilson se indigna pelo fato de não conseguir responder uma questão da prova do Enem: “estudei primeiro, segundo e terceiro ano de física e não sabia responder uma questão sobre trocar um chuveiro”. As jovens negras Consuelo e Miriam se solidarizam com o seu colega explicando que o teste cobra mesmo é conhecimento geral, ou melhor, *coisas mais do cotidiano*. No entanto, o que está claro para os estudantes a respeito dos requisitos exigidos no teste, parece não ser tão evidente assim nas práticas de ensino. Não obstante, ponderamos que não se trata apenas de realizar uma adequação da escolaridade média às exigências dos diferentes testes relacionados aos *rankings escolares*.

É preciso ter clareza sobre qual é a finalidade do ensino médio em nosso país. De fato, os jovens passam a vislumbrar o ajuste das práticas desenvolvidas no ensino público à *nova realidade* do Enem, conforme o faz as instituições privadas, ante a ausência de esclarecimento a respeito dos fins desse nível de ensino.

Com isso, Edimilson atribui à escola particular a oferta de ensino médio de melhor qualidade. Ele associa as relações de consumo com a qualidade dos serviços prestados. O jovem entende que é *direito* do *consumidor* exigir a *qualidade* do ensino. Com base nessa percepção, o estudante transpõe a aplicabilidade dessa mesma lógica para o ensino público. Contudo, ele considera que a escola pública encontra-se em desvantagem, pois “o Enem não está influenciando não. Se você estudou uma coisa que teve no Enem foi uma coincidência”. Machado endossa a sua opinião dizendo que “não vai dar em nada”.

O debate realizado pelos jovens remete-nos à antiga *querela* constante no pensamento social brasileiro entre o público e privado. Do ponto de vista histórico, verifica-se uma determinada sobrevalorização do privado em detrimento do público. Esse entendimento encontra-se amplamente difundido no imaginário social. Na conversação, é possível identificar o dilema vivenciado por eles. Ele diz respeito à expectativa juvenil pela continuidade de estudos. Contudo, como muitos dos(as) jovens negros(as) e brancos(as) não possuem recursos financeiros para custear o cursinho preparatório, ou até mesmo se

matriculem em escolas particulares, encerra por reivindicarem a oferta de ensino médio público de melhor qualidade.

Apesar de legítima a reivindicação feita pelos estudantes, é preciso não perder de vista o entendimento sobre o *direito* à educação. Na perspectiva do *direito*, as práticas de ensino realizadas na escola média pública são hoje desafiadas a *dialogar* com os *novos sujeitos* inseridos em seus processos de escolarização. A esse respeito, mais do que cumprir a função preparatória para o ingresso no ensino superior e/ou técnico, a atual educação média necessita “assumir sua dimensão humanista mais ampla, não aceitando um triste papel de depósito de mão-de-obra ociosa, ela precisa garantir, condições para que todos os alunos desenvolvam confiança e autoestima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social”. (MENEZES, 2001, p. 204)

Podemos inferir que a incompreensão desse *direito* por parte dos jovens causa a *desvalorização* de sua experiência escolar. E mais, na ausência de um esclarecimento a respeito da *identidade* do ensino médio, restam às práticas de ensino, conforme o entendimento deles, se adequarem tão-somente à lógica de preparatório para o Enem. A esse respeito, a jovem negra Elisa desabafa “pô, cara, eu queria entrar na federal. Você pensa assim: pô, né”.

A formação da juventude para o verdadeiro exercício pleno da cidadania só é possível, nesse caso, a partir de uma concepção de educação média pública entendida de fato enquanto *direito social*. A diversidade sociorracial e de gênero percebida enquanto *valor* se dá de igual modo a partir do reconhecimento do *direito à diferença*. O Colégio Estadual, nesse caso, é desafiado a dialogar com os *novos sujeitos* sobre os fins da educação. Parece ser, então, necessário à escola pôr em evidência quais são as funções educativas da escolaridade média pública. E mais, na recém-história *democrática* brasileira, a função de problematizar o imaginário social acerca da sobrevalorização do privado em detrimento do público é tarefa também das instituições públicas de ensino.

A esse respeito, André Botelho (2012) ressalta a importância de se perceber qual é a representação social que os próprios atores possuem acerca do público e privado. Afinal, a sociedade civil, conforme as suas palavras, vem sendo representada como uma esfera capaz de sustentar uma vida pública. Não obstante, se levarmos em consideração o modelo sócio-histórico de cidadania *concedida*¹⁰⁸ no Brasil, “as persistentes desigualdades da sua estrutura

¹⁰⁸ Conforme a interpretação de Teresa Sales (1994), a construção da cidadania brasileira é concebida, do ponto de vista político, enquanto concessão da *cultura da dádiva*. Em outras palavras, historicamente a nossa cidadania é *concedida* por meio de uma cultura da dádiva política a qual intenta mascarar a desigualdade

social parece estar se mostrando potente o suficiente para manter a esfera pública estreita e a participação democrática reduzida na atualidade”. (BOTELHO, 2012, p. 58)

Se a escola é entendida socialmente como sendo uma das instituições sociais responsáveis por assegurar a formação *da e para a cidadania*, é preciso, então, entre outras coisas, promover a discussão *para e com* os jovens acerca do processo histórico de constituição das instituições públicas e privadas no Brasil. E mais, para que os estudantes reconheçam a experiência social e escolar do ensino médio e, verdadeiramente, sintam-se representados nela, é imprescindível que exista uma maior proximidade entre instituição de ensino e o ator. Essa mesma visão parece ser compartilhada com o pesquisador Botelho (2012, p. 57), quando ele diz que:

Se a nossa democracia não existe sem as instituições consolidadas na Constituição de 1988, cognominada “Cidadã”, também não se encerra ordeiramente nelas, já que as próprias instituições não existem para além dos sentimentos, crenças e práticas sociais que ordenam e dão significados à vida política. Por isso mesmo, não se trata de corroborar uma visão do baralhamento entre público e privado como problema imutável, como se constituísse uma essência dos brasileiros, ou um impasse intransponível à consolidação da democracia entre nós. Mas a tenacidade histórica dessa particular relação tampouco permite concluir que ela seja sem consequências para a democracia, não apenas do ponto de vista formal da existência de instituições democráticas, mas também das formas sociais de sua organização, exercício e realização no dia a dia.

A *desvalorização* da experiência escolar pelos jovens carrega, nesse sentido, uma crítica. Essa crítica diz respeito, sobretudo a determinado entendimento que os estudantes possuem acerca da função da educação média pública brasileira. Eles lidam com práticas de ensino que destinam a promover uma *educação no sentido restrito*. Contudo, os jovens são submetidos, cotidianamente no contexto social, a superar complexas *provas/desafios*. Provas essas que são produzidas e reproduzidas por diferentes *agências sociais*. A materialidade de tudo isso na vida dos jovens se dá a partir do conjunto de *exigências* por meio de expectativas imperativas. Sendo assim, sem muita escolha, eles reivindicam uma melhor escolarização média pública que seja capaz de lhes oferecer condições de *sobrevivência* na vida social.

Mas, como a finalidade da educação média pública é entendida por seus docentes? A esse respeito, analisemos a maneira que os profissionais da educação debatem o tema sobre a avaliação escolar.

sociorracial existente na sociedade brasileira. Segundo Sales (1994, p. 35), “o drama do mando e subserviência, que funda uma cidadania apenas concedida como dádiva ao homem livre e pobre, não sofreu mudanças no tempo desde a sua inserção na ordem escravocrata até os dias de hoje”.

Natalino (Negro): De que maneira os resultados das avaliações, por exemplo, Enem, SIMAVE, SAEB, etc., têm sido trabalhados aqui na escola?

Efigênia (Preta): A gente tem incentivado bastante, né.

Antônia (Parda): Eu acho que tem.

Efigênia (Preta): A Antônia, por exemplo, eu vi que ela chegou lá na sala e convocou todo mundo dizendo: “Gente, vamos incentivar os alunos a fazer, né”.

Antônia (Parda): O ano passado eu fiz um projeto aqui, mas como a Secretaria é um órgão tão difícil, gente! A Secretaria começa com uma coisa e ela mesma apaga tudo. No outro ano você não vê mais. Era *o projeto Plantão Enem*.

Lino (Pardo): Esse era o meu medo em relação ao Reinventando o Ensino Médio.

Antônia (Parda): Pois é. *No plantão Enem o que eu trabalhei*. Vocês não estavam aqui no ano passado?

Lino (Pardo): Não.

Efigênia (Preta): Seria tipo um Pré-vestibular?

Antônia (Parda): *É. Nossa! Mas o que eu trabalhei. Eu fazia chamada do plantão Enem pros meninos assistirem na TV todos os sábados*. Eu pregava em todas as salas pra eles lembrarem. E eu fazia alguns temas que eu assistia ao programa também. Tirava do programa um tema. E discutia com eles. *Nossa, foi um trabalho maravilhoso. Eu cansei mesmo, mas foi ótimo. Agora chegou esse ano quando eu estou pensando que tem o projeto Plantão Enem, acabou. Agora aqui a gente incentiva muito os meninos*.

Natalino (Negro): Com relação ao Enem?

Antônia (Parda): Ao Enem, ao PROEB. Nós conscientizamos eles que a prova do PROEB é bom pra eles, é bom para o professor. E é bom para a escola.

Efigênia (Preta): Para a escola.

Maria Beatriz (Parda): O PROEB foi essa última?

Antônia (Parda): Essa última foi o SIMAVE. *Porque avalia os meninos, né*.

Maria Beatriz (Parda): Eu apliquei essa prova. Eu apliquei a de (...), a prova é vergonhosa. Ela não é nem pra nível fundamental. Os próprios alunos falavam: “professora, eles estão chamando a gente de burro com essa prova”. Então avalia o quê? E é bom pra quê?

Lino (Pardo): O que eles querem?

Maria Beatriz (Parda): Pra mim é bom pro Estado pra criar estatística. E falar que a educação está boa.

Antônia (Parda): É.

Lino (Pardo): *Maquiar*.

Efigênia (Preta): E se o aluno deixa de fazer é pior ainda.

Maria Beatriz (Parda): Se eu fosse professora de (...) eu me sentiria mal. Eu me senti envergonhada estar contribuindo pra aquela estatística falsa. É vergonhosa.

Natalino (Negro): O resultado dessas provas é trabalhado aqui na escola?

Efigênia (Preta): Eles fazem uma estatística e depois um gráfico, né. (GDD, grifos nossos)

Podemos notar que o embate de posicionamentos entre os docentes fica evidenciado nesse debate. O diálogo entre eles evidencia o impacto da avaliação escolar no desempenho no ofício docente. A princípio, as docentes Antônia e Efigênia ajuízam que a realização das avaliações institucionais é importante para todos, conforme ressalta Antônia, “é bom pra eles [alunos], é bom para o professor. E é bom para a escola”. No caso específico dessa docente, percebe-se que ela é uma das principais *incentivadoras* na escola da realização das avaliações escolares junto aos *alunos*. A motivação dessa docente em relação aos testes é tão elevada a tal ponto dela implementar o Plantão Enem na instituição. Apesar de todo o desgaste ocasionado com o preparatório *Pré-Enem*, Antônia reconhece que valeu a

pena, pois toda ideia é a de “conscientizarmos” os estudantes a respeito dos diferentes testes e provas os quais serão submetidos.

Sem adentrar o aspecto motivacional, o qual mobiliza a realização do trabalho docente, é preciso ter clareza acerca das funções da escolaridade média pública, conforme dissemos anteriormente. Sem esse esclarecimento por parte desses profissionais, possivelmente incorremos o risco de reforçar, mesmo que de modo inconsciente, determinada prática de ensino médio de caráter *instrumental*, *utilitária* e *meritocrática* junto aos estudantes.

Em tempos de avaliação institucional sistêmica, cabe ao profissional da educação, a nosso ver, o posicionamento crítico no sentido de indagar qual é a finalidade e o uso das diferentes avaliações? Não desconsideramos a importância das avaliações institucionais. É preciso avaliar a qualidade do ensino público ofertado. Não obstante, saber os fins e usos dos processos avaliativos da educação pública brasileira torna-se cada vez mais necessário. A esse respeito, o pesquisador Rodrigo Travitzki (2013), buscou compreender limites e possibilidades do Enem, enquanto indicador de qualidade escolar. Os resultados obtidos pelo pesquisador revelam que “a análise conceitual e empírica nos leva a concluir que a média no Enem não é um indicador adequado de qualidade escolar para fins de responsabilização (accountability) nem para informar o quanto a escola contribui para a democracia” (TRAVITZKI, 2013, p. 262).

A prudência com relação aos testes que contribuem para a produção de *rankings escolares* emerge aqui como sendo uma das atitudes recomendada. E mais, é importante não desconsiderar que o pressuposto inicial da existência do Enem consistia em avaliar os *resultados produzidos pela escola*, “mas o problema é que a média no Enem não se mostrou um meio eficaz de mensurar tais resultados”. (*Idem*) Assim sendo, o Enem tem sido hoje cada vez mais apropriado pelas instituições de *ensino particulares* enquanto instrumento com fins mercadológicos. A apropriação do Enem pela iniciativa privada tem contribuído para reforçar ainda mais a ideia da *qualidade precária* da educação média ofertada nas redes públicas de ensino. De fato, o próprio Inep, ao divulgar o *ranking* referente às melhores e piores escolas que ofertam a escolaridade média no país, contribui para acirrar no imaginário social ainda mais essa dualidade.

O Enem tem influenciado a prática do trabalho docente. No entanto, é preciso problematizar como a experiência *subjéctiva* dos *novos sujeitos* faz parte ou não desses testes padronizados da educação pública. Nessa mesma direção, a discussão sobre a diversidade étnico-racial e de gênero é suscitada neles? De que maneira? A esse respeito, Travitzki

(2013, p. 262), entende que o Enem pode contribuir para a melhoria das escolas brasileiras, pois reforça a importância do exame e seus princípios. Contudo, ele considera que existem limites técnicos nesse instrumento. Eles dizem respeito, sobretudo, ao “[...] aumento ou a manutenção desigualdade gerada pelos mecanismos de mercado e a colonização do mundo vivido pela razão instrumental”. (*Idem*)

Com isso, descolonizar o processo da razão instrumental e estar atento à apropriação da lógica de mercado parecem ser as principais precauções a serem adotadas no combate das desigualdades ocasionadas pelo Enem. Nesse sentido, o *valor* do Enem é entendido por Travitzki (2013, p. 262), da seguinte maneira:

O valor deste indicador, não sendo educacional ou político, é predominantemente instrumental e mercadológico, dado que o Enem promove o ingresso nas universidades de todo Brasil. Tendo em vista a complexidade do problema da qualidade escolar e sua importância não só para a economia como para a democracia, não parece prudente parar por aqui. É preciso tomar o ranking do Enem como ponto de partida, não como ponto de chegada, no que se refere às políticas públicas com vistas à transparência de informação e aprimoramento da qualidade escolar. E, mais ainda, é importante ter em mente que o problema central não é avaliar adequadamente as escolas, mas sim melhorá-las. É neste esforço, visto como um todo, como uma multiplicidade de ações e princípios bem articulados, que vale a pena investir nosso intelecto, nosso tempo, nossa criatividade e nossa esperança.

Lino e Maria Beatriz contestam a esse respeito à adesão de maneira irrefletida à realização de testes educacionais no ensino médio. Na opinião da docente, as provas do SIMAVE naquele ano, não foram feitas para avaliar de fato a aprendizagem dos estudantes. Muito pelo contrário, ela acredita que a prova foi simplesmente para cumprir a função de produzir números, “pra mim é bom pro Estado pra criar estatística. E falar que a educação está boa”. O sentimento de indignação e, ao mesmo tempo, de impotência pode ser identificado na fala de Maria Beatriz. Ao se deparar com a situação de desigualdade social e escolar, a docente desabafa ante a presença de seus colegas “senti envergonhada estar contribuindo pra aquela estatística falsa”. Tendo em vista a indignação realizada por essa docente, é possível indagar: Afinal, como romper com a *lógica produtivista* tão acentuada entre nós?

Miguel Arroyo (2014) entende, a esse respeito, que o currículo do ensino médio necessita tratar as dimensões socioculturais dos *sujeitos* hoje presentes nesse nível de ensino. O principal compromisso do *direito* à educação média, assim sendo, necessitaria ser com a dignidade humana, cognitiva, cultural e afetiva dos(as) jovens negros(as) e brancos(as). Contudo, para reconhecer a humanidade do outro é preciso que antes a reconheçamos em

nós. Significa entender que, recorrentemente, os profissionais da educação também são vistos e tratados de maneira desumana. Desse modo, a realização do processo de ensino-aprendizagem que tem em vista a experiência social e escolar dos *sujeitos* necessita fundamentar em dimensões éticas, políticas, estéticas, identitárias, pedagógicas, afetivas, entre outras.

Nesse sentido, os *novos sujeitos* hoje inseridos nos processos de escolarização média desafiam um novo entendimento não só do *direito* à educação, mas também do *direito* à experiência da diversidade étnico-racial, etária, de gênero, entre outras. Se levarmos em consideração o saber e o fazer da *realidade social* observada, é possível dizer que essa compreensão ainda não é apreendida em sua integralidade, nem pelos discentes, nem pelos profissionais da educação. Concordamos com Arroyo (2014), nesse sentido, que a referência central da inovação curricular da Educação Média é os *sujeitos* da prática pedagógica, os docentes e os jovens estudantes. Isso significa que termos *novos sujeitos* implicaria a realização de *novas práticas de ensino*. Nessa perspectiva, determinada concepção avaliativa geradora de desigualdades deveria ser vista sob suspeita, pois, afinal, seguindo essa linha de raciocínio, o fim último da educação (sentido amplo) seria, então, assegurar a formação plena e cidadã *para e com os sujeitos*. A necessidade de reconhecer a pluralidade dos *novos sujeitos* do ensino médio, segundo Arroyo (2014, p. 59), é, então, tarefa primordial.

Com a chegada à educação média dos Outros adolescentes, jovens, adultos e de Outros docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as diferenças feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. Se a diversidade, a heterogeneidade e a pluralidade de educandos e de educadores chegam às escolas, como pautar as escolas, a docência e os currículos de modo a respeitar e incorporar essas heterogeneidades e diferenças? Como garantir seu direito à igualdade e seu direito às diferenças? Elaborar currículos, tendo como referente de sentido o reconhecimento desses jovens populares, que hoje chegam à educação média, como sujeitos de direitos, torna-se mais complexo e desafiador. De forma semelhante como vem sendo desafiador o reconhecimento dos docentes como sujeitos de direito à sua diversidade.

A esse respeito, o mal estar ocasionado nos docentes em relação à situação de *desigualdade escolar* se deu a partir das práticas avaliativas sistêmicas. O sistema de avaliação escolar, nesse caso, é interpretado pelos docentes a partir de opiniões convergentes e divergentes sobre o mesmo fenômeno. Se para alguns deles, as avaliações sistêmicas é interpretada como sendo algo necessário, outros se sentem pouco confortáveis por estarem contribuindo com a produção de *estatísticas falsas*. Nesse sentido, se a experiência social e escolar dos jovens for levada em consideração, conforme apontado por Maria Beatriz, é

possível entender que os *rankings escolares* têm contribuído para a produção e reprodução de *novas desigualdades escolares*.

Por conseguinte, é preciso saber como as avaliações sistêmicas têm impactado a relação de trabalho dos profissionais que atuam na educação pública. A esse respeito, a docente Efigênia argumenta que os resultados obtidos nas avaliações sistêmicas não são incorporados, a princípio, como instrumento pedagógico para se repensar as práticas de ensino. Segundo ela, a escola trabalha com os dados do seguinte modo: “eles fazem uma estatística e depois um gráfico”. Se a denúncia realizada por sua colega Maria Beatriz sobre a *produção de estatística* for levada aqui em consideração, aparentemente, ela parece estar com toda a razão.

Não obstante, a própria Efigênia parece perceber que o atual momento marcado pelo *ranking escolar* é delicado quando reconhece: “e se o aluno deixa de fazer é pior ainda”. Apesar dela não esclarecer em que medida o estudante pode ser prejudicado pelo fato não fazer as avaliações, foi possível notar que existe um acordo tácito estabelecido entre a escola e os discentes de distribuição de *pontos extras* como forma de estimular uma maior adesão por parte dos discentes na realização dos testes escolares.

Diante disso, cabe reiterar que, na ausência de uma prática pedagógica de *formação humana* e para a *cidadania*, notamos que os(as) jovens negros(as) e brancos(as) estabelecem uma relação com a experiência social e escolar de maneira *instrumental*, *utilitária* e *meritocrática*. Com efeito, a escolaridade média é apreendida pelos jovens de maneira *pragmática*. A experiência social e escolar é também reapropriada por eles, conforme visto. Contudo, ante o não entendimento do *direito* à educação (sentido amplo), bem como o direito à *diversidade* nas práticas de ensino, leva-os a *desvalorizar* a sua experiência da escolaridade média. De fato, não está claro também para eles a *identidade* desse nível de ensino. Sendo assim, muitos deles entendem que as práticas de ensino deveriam se adequar à lógica de preparatório para o Enem. Tanto a *tradição escolar* como alguns profissionais da educação compartilham também dessa mesma percepção.

Nessa perspectiva, compreender o ensino médio *como etapa final da educação básica*, conforme previsto no texto da Ementa Constitucional nº. 59 de novembro de 2009¹⁰⁹, requer investir numa *nova racionalidade*, segundo as palavras de Emilio Fanfani (2009, p.

¹⁰⁹ A Ementa Constitucional nº. 59, promulgada em 11/11/2009, altera o texto constitucional no que diz respeito aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever o ensino de quatro a dezessete anos, garantindo com isso a *obrigatoriedade* de todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). O texto da Ementa está disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/23582974/emenda-constitucional-n-59-de-11-de-novembro-de-2009>>

53), de mudança de sentido a qual afeta diretamente “as velhas maneiras de fazer as coisas nas instituições”. Em outros termos, significa entender que o ensino médio é mais do que preparatório para o Enem. Por se tratar da última etapa da educação básica, esse nível de ensino é desafiado a *repensar e realizar novas práticas de ensino* ante a presença de *novos sujeitos*, as quais sejam capazes de reconhecer não só o *direito à educação*, mas também o *direito à diferença*.

5.5 Porto de passagem: experiências de *amadurecimento* juvenil no ensino médio

Para constituir *novos valores* da escolaridade média para os atores parece ser, então, necessário investir numa nova concepção de educação, entendida no *sentido lato*. Interessante notar que esses jovens fazem parte de uma geração nascida na década de 1990, período histórico marcado pela instabilidade financeira do país; pelo recém-processo de redemocratização; pela luta dos movimentos sociais para a ampliação de acesso e permanência da educação básica, etc. Os *novos sujeitos* presentes hoje no ensino médio vivenciam uma experiência social e escolar distinta das gerações anteriores. Isso significa que muitos deles tiveram acesso à experiência institucional escolar de maneira mais prolongada comparada a de seus familiares.

Nesse sentido, a socialização escolar média é entendida para muitos deles enquanto um *porto de passagem*. Esse *porto*, segundo eles, deveria ser capaz de assegurar-lhes condições mínimas de *segurança*, tendo em vista os diferentes desafios a serem enfrentados na nova fase da vida social. Assim sendo, a partir das interações ocorridas através da socialização escolar, os jovens intensificam a constituição dos vínculos *socioafetivos*. De fato, para muitos deles, esse vínculo é uma das dimensões mais *valorada* da experiência social e escolar.

Vejamos, então, como o *amadurecimento na e da vida* é tematizado pelos próprios jovens.

Edison (Preto): *Não era apenas o que o ensino médio mexe no vestibular. Eu acho que o ensino médio especificamente nessa escola, véio, é pra o amadurecimento da vida*, assim, porque você lá do Fundamental, é tipo uma prisão, né, entre aspas, todo mundo te cuida. Aí você chega aqui, o portão está aberto. Tem todo tipo de pessoa: gay, lésbica, roqueiro.

Heloísa (Branca): Sapatão...

Leda (Parda): *A escola aqui é bem diversificada.*

Edison (Preto): Todo tipo de pessoa. *É uma espécie de amadurecimento, velho.*

Natalino (Negro): E a escola ajudou vocês em alguma coisa?

Alzira (Branca): No namorado dela. (risos)

Heloísa (Branca): *Arrumar meu namorado.* (risos)

Joel (Branco): Ajudou, sim, em algumas coisas, ajudou. *A gente está levando alguma coisa daqui, né. É amizade principalmente, né.* (GDE1, grifos nossos)

É possível notar que o jovem negro Edison é capaz de identificar a diferença entre a experiência escolar obtida no ensino fundamental e a adquirida agora na escolaridade média. Isso parece reiterar a nossa percepção de que lidamos com jovens com elevado grau de institucionalização escolar. Significa dizer que os estudantes desse nível de ensino, ao contrário de outros, já dão conta de perceber as *regras do jogo escolar* de maneira bastante nítida.

Podemos notar, ainda, que há o reconhecimento por parte dos(as) jovens, tanto negros(as) quanto brancos(as), de que o ensino médio os possibilitou a *redescoberta* de si e do outro. Nesse caso, percebe-se que esses *sujeitos* ressignificam o tempo-espaço escolar. Assim sendo, a instituição escolar é apreendida por eles(as) não apenas como um *lócus* de ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares. Mas ela é entendida também como sendo capaz de promover encontro *com e na diferença*.

Independentemente se a diversidade é ou não tematizada nas práticas de ensino, ela está inscrita nos corpos, nas atitudes, nas mentes, etc., dos atores. A esse respeito, a jovem negra Leda reconhece que “a escola aqui é bem diversificada”. Para a maior parte dos jovens, a experiência social e escolar média serve ou deveria servir exatamente para o *amadurecimento na e da vida*.

Embora não seja consensual, os estudantes reconhecem que essa experiência foi muito importante para fazer amizades. Isso é explicitado na fala do jovem branco Joel quando diz: “a gente está levando alguma coisa daqui, né. É, amizade, principalmente”. A esse respeito, as informações do GRÁFICO 8, referente à vivência do jovem no ensino médio, mostram-nos que 87,2% dos estudantes avaliam que a escolarização média foi muito importante para eles fazerem amigos.



GRÁFICO 8: A importância da experiência escolar do ensino médio

Fonte: Informações retiradas de questionário de pesquisa.

Ao cruzarmos os resultados acima com os que foram obtidos na TABELA 4, constatamos um interessante dado de pesquisa. Segundo as informações contidas nessa tabela, apenas 2,9% dos estudantes julgam que o vínculo de amizade é incentivado pela escola. Entretanto, segundo a opinião dos próprios atores, a experiência escolar os ajudou a constituir vínculos *socioafetivos*. Isso nos leva a ponderar que esses *sujeitos reapropriam da experiência social e escolar*.

Nesse caso, ponderamos que os atores por meio da experiência vivenciada em diferentes instituições sociais tentam obter determinado tipo de *segurança institucional*. Não significa entender com isso que todos eles compartilham da mesma compreensão. Trata-se apenas de explicitar, na verdade, determinado *desejo* manifestado pelos próprios jovens, haja vista a vivência dessa experiência.

Assim, muitos deles parecem que estão em busca de determinada *segurança* no mundo que se apresenta cada vez mais *inseguro*. Poderíamos indagar, nesse sentido: na atual sociedade contemporânea onde é possível encontrar *segurança*? Para a maior parte dos atores, a resposta seria possivelmente nas *instituições sociais*. É certo que se trata de uma *idealização* por parte deles. Não obstante, o sonho por alcançar determinada “estabilidade” é algo perseguido pelos estudantes, conforme visto, em muitos casos, a escolha por estudar no Colégio Estadual vai ao encontro dessa expectativa. De igual modo, a continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior, a realização de concursos públicos, etc.

Outras agências sociais como, por exemplo: religiosas, familiares, mundo do trabalho, entre outras, são, por muitos deles, *idealizadas* enquanto capazes de possibilitar-lhes também *segurança institucional*. Trata-se de indivíduos carentes e antiquados? Mais do que analisar uma característica comportamental dos jovens, consideramos que a principal questão de fundo aqui é outra.

Ela diz respeito à determinada crença por parte desses *sujeitos* referente às representações das instituições sociais. Em outras palavras, a maior parte dos jovens parece depositar *confiança* a respeito de uma possível *segurança*, a qual as instituições sociais socialmente propõem assegurar. Conforme visto, a maior parte dos estudantes *confiava* que a experiência escolar adquirida na escola fosse capaz de propiciá-los, ao mesmo tempo, uma formação para a cidadania e garantir-lhes a condição preparatória para a realização de provas como, por exemplo, o Enem. Nesse caso, a observância de suas expectativas não correspondidas pela instituição encerra por eles *desvalorizarem* essa experiência.

A ideia de *segurança* institucional *real*¹¹⁰ proporcionada pelas instituições tem sido cada vez mais fragmentada socialmente. De fato, as instituições sociais têm sido impelidas a repensar *novas* maneiras de lidar com o processo de *socialização* contemporânea dos indivíduos. Dubet (2002) entende esse momento social como fazendo parte do *declínio de programas institucionais*. Não significa entender, com isso, que as instituições estão deixando de existir, mas sim “um tipo particular de socialização, uma forma específica de trabalho sobre os outros”. (DUBET, 2002, p. 32)

Desse modo, muitos jovens parece se apoiar de maneira *idealizada* em determinada *segurança institucional*, a qual a atual realidade social não condiz mais com esse modelo. Mas será por que a busca pela *segurança institucional* persiste ainda hoje presente no imaginário social tanto dos jovens quanto de seus familiares? Dubet (2002, p. 30) nos lembra, a esse respeito, que “as instituições não são unicamente *atos* e práticas coletivas, mas elas são também marcos *cognitivo e morais* nos quais se desenvolvem os pensamentos individuais”. Nessa perspectiva, a *confiança* que os atores depositam nas instituições sociais está relacionada com determinada *crença imaginária* por parte deles da *validade*, ainda que desconfiados, de seus processos de socialização.

Contudo, a *confiança institucional* é vivenciada pelos indivíduos de maneira conflitiva. A esse respeito, vejamos como a instituição familiar é interrogada pelos jovens. Parece que a *confiança* é entendida por eles fazendo parte de uma *construção mútua e relacional*.

Heloísa (Branca): É assim... a minha mãe. *Na hora que eu falei com a minha mãe, ela já falou não de cara, ela nem pensou.* Depois eu discuti com ela muito, porque que ela nem pensou. Ela falou assim que não, é perigoso e ela tem medo de acontecer alguma coisa comigo.

Edison (Preto): Você nunca foi num show?

Heloísa (Branca): Sozinha não.

Joel (Branco): *Só pra superproteger.* Aí eu comecei a fazer exercício físico e tomar algumas coisas e minha mãe falou assim, que ela ouviu falar que dava câncer e matava. Só que, na verdade, a pessoa só pode falar de uma coisa quando ela participa daquela coisa se ela teve experiência ou procurar saber mais. *E a mãe dela deve achar isso só pra superproteger ela, entendeu. Igual a minha mãe faz comigo.*

Heloísa (Branca): É. *Desconfiança.*

Leda (Parda): Isso é chato porque ela tem que confiar.

Alzira (Branca): *Falta de confiança.*

Leda (Parda): E tipo, eu nunca mostrei desconfiança nela em relação a isso. *Eu sempre fui mais quieta.* Vai da mãe e do filho também.

Alzira (Branca): Quando você vai questionar, falam que é questão de falta de confiança. *Falta de confiança não em você, mas na outra pessoa.* Mas eu ainda acho que é uma falta de confiança.

Leda (Parda): Hum, hum...

¹¹⁰ A esse respeito, temos assistido no atual cenário político do país: a flexibilização das leis trabalhistas, a discussão sobre a redução da maioria penal, a redução orçamentária na educação pública, etc.

Heloísa (Branca): Pra você, porque, assim, se sua mãe te conhece e tem confiança em você. *Não é criança mais.* (risos)

Alzira (Branca): A gente não é criança mais. De certa forma a gente sabe escolher também. Claro que a gente faz coisa errada, mas a gente também não é bobo não, uê.

Heloísa (Branca): *Tem noção, né.*

Alzira (Branca): *É, a gente tem noção.* É igual, o meu pai quando eu era um pouco mais nova, mandava fazer qualquer coisa que ele achava errado, *ele queria me proibir de ir à igreja. Oh, mas na igreja? Mas era uma das coisas que eu mais gostava de fazer.* Aí um dia a mãe da minha colega que me levava na igreja, porque eu ia com elas. Ela nossa, muito amiga do meu pai, veio foi conversar com meu pai e falou com ele assim bem aberto, né. *Que se ele tivesse uma filha que prostituísse, que roubasse, usasse droga que ele não ia gostar. Então que não era pra ele ficar me proibindo de ir à igreja.* Enquanto eu estava na igreja, eu não estava, né...

Heloísa (Branca): Na rua...

Leda (Parda): Na rua. Fazendo bobagem.

Alzira (Branca): Pois é, aí ele parou de me proibir de ir à igreja, sabe.

Leda (Parda): Às vezes, o negócio da mãe proteger o filho é não ter confiança no filho, tipo assim, a minha mãe pode confiar em mim. (GDE1, grifos nossos)

Os jovens põem em evidência que a imposição de regras e controle com base na autoridade dos membros adultos da família não é aceita por eles de maneira passiva. Nesse caso, a reação por parte deles é diversa. Na conversação realizada entre os jovens, percebe-se que a *confiança* emerge enquanto tema e passa a ser debatida por eles. Eles expõem os dilemas vivenciados entre si para conseguir obter a *autonomia* e a *confiança* de seus familiares.

No caso específico das jovens negras e brancas, parece incidir sobre elas o discurso referente à *superproteção* e o *controle* dos corpos femininos. A *superproteção* ocorrerá tanto por parte do pai quanto da mãe. Interessante notar a esse respeito que as jovens negra e branca, Leda e Heloísa, inconformadas com isso lançam mão de dois argumentos para explicitar a sua não concordância com as atitudes tomadas por parte dos seus familiares. Leda reivindica a *confiança* por parte de sua mãe, pois, segundo ela, sempre demonstrou um comportamento social mais “comportada”. Segundo as suas próprias palavras, “eu sempre fui mais quieta”. Ela, nesse caso, nunca deu “motivos” *reais* para tal desconfiança. Heloísa, no seu turno, apela para o reconhecimento de sua atual condição juvenil. Ou seja, a jovem dá conta de perceber o *amadurecimento* ocorrido com ela, quando diz: “não é criança mais”. No entanto, isso é imperceptível por sua mãe.

Interessante notar aqui é que, em nenhum momento, as jovens associam a questão de gênero com a *superproteção* recebida por seus familiares. Isto é, para elas a diferenciação de tratamento se relaciona basicamente à *desconfiança*. A produção de *controle* sobre os seus corpos femininos, enquanto uma construção social neste caso, não se apresenta como problematização nas falas das jovens (BUTLER, 2003). A esse respeito, é interessante observar o depoimento realizado por Joel. Apesar de o jovem reconhecer

também o tratamento de *superproteção* por parte de sua mãe, em nenhum momento, ele se refere se sentir coibido em relação a sua *autonomia e liberdade*. Postura essa também compartilhada pelo jovem negro Edison, chegando até mesmo indagar a sua colega: “você nunca foi num show?”

Diferentemente de épocas anteriores, os jovens estão imersos no mundo da tecnologia da comunicação e da informação que os permite confrontar o ponto de vista dos adultos com as informações hoje disponíveis na rede mundial de computadores (CASTELLS, 2005; LÉVY, 1999; SIBILIA, 2012). Nesse sentido, a *confiança* que os jovens depositam sobre a opinião dos adultos tem sido também balizada pelas informações que eles possuem, obtidas através da rede. Podemos notar a esse respeito que Joel contra-argumenta com a sua mãe em relação aos produtos destinados à melhoria do desenvolvimento físico do corpo. Segundo ele, para a pessoa falar sobre algo é preciso ter conhecimento de causa do que se fala, pois, do contrário, o seu discurso é deslegitimado.

Tendo em vista a conversação realizada pelos jovens, é possível perceber que existe uma determinada disputa entre os diferentes referenciais de controle da conduta juvenil. Se antes as principais instituições sociais que exerciam o controle sobre os jovens eram, basicamente, a família, a escola e a igreja, entre outros. Hoje essas instituições *tradicionais* são cada vez mais confrontadas com as informações produzidas e reproduzidas pelos meios de comunicação. E mais, é preciso não perder de vista que os próprios indivíduos jovens são também produtores e reprodutores de informação na contemporaneidade.

A esse respeito, Alzira explicita o dilema vivenciado com o seu pai, tendo em vista a sua participação na igreja. Ir à igreja é, segundo ela, a coisa que mais gosta de fazer. Contudo, devido à *desconfiança*, o seu pai a proíbe de participar da celebração religiosa. A jovem conta, então, com o intermédio de uma pessoa adulta amiga da família. Interessante notar as representações sociais que a mãe de sua colega elege como sendo os *desviantes* do comportamento moral social. A rua é mencionada também como lugar perigoso. Ela é apreendida no imaginário das jovens como *locus* que incita a *fazer bobagens*, conforme as palavras de Leda.

No fim das contas, o pai da jovem se rende à pressão, exercida tanto exterior quanto interiormente, permitindo com isso que Alzira volte a participar novamente das celebrações. Mas será que isso se deu devido ao fato de que os processos de socialização transmitidos pela instituição religiosa geram *confiança*? Ou, pelo fato de que a igreja pode ser considerada um refúgio seguro ante as inúmeras perversidades vistas, as quais ocorrem

fora dela? A esse respeito, Giddens (2009, p. 70) entende que *confiança*, do ponto de vista da teoria sociológica, diz respeito à “atividade social dependente de certas conexões especificáveis entre o agente se movimenta no decorrer da vida cotidiana”. Essas conexões referem-se aos vínculos emocionais, socioculturais e cognitivos que são instituídos a partir da relação estabelecida entre ator e instituição.

De maneira geral, a *confiança* e *autoconfiança* fazem parte de nossas vidas desde a infância. Giddens (2009) defende que uma importante chave-mestra para compreendermos a maneira pela qual os sujeitos lidam com a *confiança* e *autoconfiança* na relação com as instituições sociais, é preciso estar atentos ao que ele nomeia como *rotinização*: “um exame da rotina dota-nos de uma chave-mestra para *explicar as formas características de relação do sistema de segurança básica com os processos reflexivamente constituídos inerentes ao caráter episódico dos encontros*” (*Idem*, grifos nossos). Nesse caso, paira sobre o *imaginário* dos familiares dos estudantes a busca pela *segurança*, principalmente, no que toca às promessas, muitas vezes irrealizadas pelas próprias instituições.

Nesta perspectiva, na conversação dos jovens, é possível perceber que há, por parte da família, a valorização da *confiança* institucional em detrimento da pessoal. A observância desse fato merece ser melhor problematizada. Por ora, é perceptível notarmos o dilema enfrentado pelos jovens com os seus familiares no que concerne à *confiança* e à *superproteção*. A família geralmente lança mão do discurso do *perigo* e da *proteção* para tentar exercer o controle e a disciplina sobre os corpos femininos. Situação essa que gera indignação, sobretudo nas jovens.

Essa atitude além de não promover a *autoconfiança* dos atores, encerra ainda por distanciá-los. Nesse sentido, a *segurança institucional*, antes proporcionada pelo grupo familiar, passa a ser confrontado pelos jovens com as produzidas por outras instituições sociais. O caso da igreja, nesse sentido, é emblemático. A esse respeito, interessante notar que a própria família já foi entendida, segundo as palavras de Christopher Lasch (1991), como sendo “refúgio num mundo sem coração”. É justamente esse tipo de entendimento que os jovens parecem tencionar, em última instância, com os seus familiares.

De fato, o dilema vivenciado pelos jovens diz respeito não só a uma questão relacionada à *confiança* e à *superproteção* recebida por parte da sua família. Ele parece pôr em evidência também determinada insegurança por parte deles em relação ao enfrentamento de *provas/desafios*, aos quais eles são submetidos no mundo da vida social. Nessa perspectiva, se a família, em um determinado momento histórico, “proporcionava à juventude um vislumbre de um mundo que os transcendia, cristalizado no rico imaginário do

amor maternal”, nos dias atuais “o capitalismo, em suas últimas etapas, eliminou, ou pelo menos suavizou essa contradição”. (LASCH, 1991, p. 24)

Com isso, é possível perceber que os jovens se sentem pressionados pela própria família em relação às expectativas pela continuidade de estudos e à inserção no mercado de trabalho. Isso nos leva a inferir que, mais do que um *refúgio*, a família encontra-se também *sitiada*. Nesse sentido, a experiência do *amadurecimento* juvenil se dá de maneira cada vez mais individualizada. A ruptura imaginária da família coesa vem deixando de existir, segundo o psicanalista Jurandir Costa (2004), já há vários anos na sociedade brasileira. A representação social da família moderna, nesse sentido, “ao invés de propiciar carinho e proteção, estaria fomentando a guerra entre sexos e gerações”. (COSTA, 2004, p. 11)

Tendo em vista, os impasses proporcionados pela vida social urbana, o autor pondera ainda que as regras de convivência, as quais mantinham os indivíduos unidos em um projeto de vida comum, vêm, com passar do tempo, se perdendo.

A família estaria vivendo em rude impasse. Perdeu seus antigos valores sem conseguir criar nada que pudesse substituí-los. A mobilidade sociocultural do universo citadino privou-a de seus vínculos tradicionais e, ao mesmo tempo, da possibilidade de estabelecer novos relacionamentos sólidos. Sem auxílio, portanto, ela estaria perdida. Sem cuidados especializados, não encontraria saída para os conflitos em que se debate. (COSTA, 2004, p. 11)

O conflito vivenciado pelos jovens, em torno da busca pela *segurança institucional* por meio de sua experiência social e escolar, parece evidenciar, portanto, determinada especificidade acerca da socialização juvenil contemporânea. Nesse sentido, parece-nos importante problematizar cada vez mais, juntamente com os estudantes, sobre o sentimento *socioafetivo* que é também produzido e reproduzido por diferentes instituições sociais.

A experiência da escolaridade média é, para a maior parte deles, *valorada* no sentido de possibilitar-lhes o encontro *socioafetivo* com o outro. Não obstante, ela é também indagada pelos estudantes, sobretudo, por não cumprir com a sua *função social institucional*, a qual os possibilitaria *idealmente* determinada *segurança* na vida social.

A terminalidade da educação básica mobiliza expectativas de diferentes atores sociais no sentido de exigir dos *alunos* determinadas atitudes *maduras* ante a realidade social. No seu turno, entretanto, para a maior parte dos(as) jovens negros(as) e brancos(as), a experiência social e escolar do ensino médio é entendida como *porto de passagem*, o qual de maneira muitas vezes *individualizada*, eles vão *amadurecendo* a partir das interações

estabelecidas com outras agências sociais. Nesse caso, esse *porto* para eles(as) deveria ser capaz de assegurar-lhes condições mínimas de *segurança*. Haja vista as diferentes *provas/desafios* a serem enfrentadas em sua nova fase de vida social.

5.6 As lógicas de ação a partir da compreensão da experiência social e escolar brasileira

Entender a escolaridade média enquanto *etapa final* da educação básica constitui em um dos atuais desafios tanto para os *novos sujeitos* quanto para os profissionais da educação. Vimos a esse respeito que, em se tratando de compreender as especificidades ocorridas no sistema de ensino brasileiro, os atores sociais constroem a sua experiência escolar a partir das seguintes funções relacionadas à escolaridade média: *socialização*, *sobrevivência* e *o sentido restrito da educação*.

Assim sendo, ao contrário do sistema de ensino francês, o qual, desde o seu nascedouro, tinha como principal atribuição a tarefa de socializar os indivíduos para favorecer sua integração numa sociedade marcada por ideais republicanos, liberais e igualitários, no sentido durkheimiano, por assim dizer, de educação moral, os fins da educação média pública destinada historicamente à população menos favorecida socioeconomicamente verificada aqui são outros. No caso do Brasil, a histórica luta pelo *direito à educação*, assim como pelo *direito à diferença*, tem sido realizada por atores sociais que fazem parte de diferentes redes de solidariedade de combate às injustiças e às desigualdades por meio de ações individuais e coletivas.

Se revisitarmos a formação histórica do nosso país, é possível constatar que a proposta de construção da cidadania brasileira, de fato, tem sido impulsionada pelos próprios *sujeitos*. Interessante notar, a esse respeito, que os atores os quais reivindicam por justiça social, em muitos casos, eles próprios se encontram na condição de *excluídos*¹¹¹ das próprias instituições sociais. Assim sendo, partindo da compreensão acerca do *valor* da experiência social e escolar do ensino médio de jovens negros(as) e brancos(as), acreditamos que as lógicas de ação aqui verificadas se estruturam fundamentadas também a partir de outras *racionalidades*.

Trata-se, nesse sentido, de buscar entender o modo peculiar de produzir e reproduzir *subjetividades*, se levarmos em consideração a formação sociopolítica e cultural da população latina americana (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005). Nessa

¹¹¹ O termo *exclusão* é entendido aqui a partir da ambiguidade que o constitui. Em se tratando de entender o fenômeno social, a condição exclusão e/ou inclusão possivelmente está presente nele. Neste caso, a sociedade exclui para incluir, nas palavras de Bader Sawaia (2012, p. 8), de modo que “esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

perspectiva, é preciso que a instituição escolar cada vez mais compreenda a operacionalidade de outras *racionalidades*, as quais estão inscritas nos modos de agir das pessoas e, ao mesmo tempo, se correlacionam com as concepções concebidas por outras instituições sociais.

Assim sendo, a partir do diálogo estabelecido com os atores sociais, foi possível identificar as seguintes lógicas de ação: *tradicionalização*, *pluricultural* e *socioafetiva*. A singularidade de cada uma delas está intrinsecamente relacionada com a formação sociocultural do nosso contexto social. Nesse sentido, o próprio Dubet (1996) deixa bastante claro, no seu trabalho, que a sua preocupação inicial é interpretar a *realidade* francesa. Desse modo, consideramos sensato construir outras categorias de análises de maneira a aproximar da realidade empírica observada. Não significa, com isso, que é preciso desconsiderar as lógicas de ação elaboradas pelo autor. Ou, até mesmo, entender que elas não têm validade interpretativa em nossa *realidade*. A problematização aqui é outra. Na verdade, ela diz respeito, sobretudo, ao esforço reflexivo de dar conta de compreender a complexa *realidade* brasileira. Assim sendo, ao elegermos essas lógicas de ação significa, portanto, uma tentativa de explicitar o modo como os(as) jovens negros(as) e brancos(as) *trabalham* subjetivamente com os sistemas *comunidade*, *mercado* e *sistema cultural*, os quais Dubet (1996) faz referência no seu trabalho.

De fato, situarmos que os estudantes se relacionam com as funções da escolaridade média diferentemente do contexto francês pode ser entendido como um primeiro esforço. Sendo assim, apresentar agora o modo pelo qual entendemos que as lógicas de ação se efetivam na vida desses *sujeitos* no contexto social brasileiro significa dar um passo a mais nessa direção. Com o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1965) consideramos, nesse sentido, que é necessário realizar a *redução sociológica*. Nessa perspectiva, a observância das condições específicas socioculturais, políticas, econômicas, educacionais, etc., aqui verificadas impõe ao investigador(a) brasileiro a prática da *redução sociológica* como um procedimento técnico. Trata-se, nesse caso, que o(a) pesquisador(a) realize o trabalho *reflexivo* referente à transposição de paradigmas construídos em outros contextos sociais. Segundo Guerreiro Ramos (1965, p. 94), “são necessárias escalas brasileiras de consumo, embora devam ser obtidas à luz dos mesmos princípios científicos gerais de que se serviram os técnicos estrangeiros”.

Assim sendo, a lógica *tradicionalização* diz respeito à compatibilização de *valores* verificados na experiência social dos atores. Nesse caso, a *tradição* e a *secularidade* são vivenciadas de maneira bastante peculiares no contexto social brasileiro. O padrão *secular* de comportamento social mundial verificado através do fenômeno da globalização é

confrontado por eles com outros *valores*. Esses *valores* fazem parte da experiência social dos jovens, os quais são adquiridos a partir da relação estabelecida entre os atores e as instituições *tradicionais* sociais.

A esse respeito, o modo pelo qual os atores lidam com as referências, por exemplo, do sagrado, parece pôr em evidência o uso da lógica da *tradicionalização*. Conforme discutimos, os(as) jovens negros(as) e brancos(as) vivem em mundo que muitos especialistas descrevem como sendo um espaço de milhares de interconexões, mas que, na realidade, é preciso acrescentar, não rompe com todas as referências do mundo sagrado, ou mais precisamente, do mundo da tradição (MARTINS, 2008; ORTIZ, 1988; PIERUCCI, 2012; SCHWARCZ; BOTELHO, 2009; SCHWARCZ; STARLING, 2015).

A partir da lógica *tradicionalização* é possível entender determinadas tensões entre a tradição e os processos de *modernização*. Desse modo, ela contribui para compreender não só os *sujeitos* que temos diante nós, mas também as singularidades da formação sociopolítica e histórica do nosso país.

Já a lógica *pluricultural* está vinculada às políticas afirmativas identitárias ocorridas nas últimas décadas no Brasil devido, principalmente, à atuação sociopolítica dos movimentos sociais. Essa lógica tem impulsionado a experiência social de novos processos de subjetivação dos atores. A esse respeito, vimos que 39,1% dos jovens são favoráveis à adoção de políticas afirmativas. Essa lógica traz como pano de fundo a disputa histórica sociopolítica e cultural acerca do entendimento da identidade nacional (MUNANGA, 1999).

Sabemos que o atual contexto geopolítico de expansão mundial da economia de mercado tem ocasionado a (re)produção de *novas desigualdades*, comprometendo, com isso, a seguridade dos *direitos sociais*. A atuação sociopolítica dos diferentes movimentos sociais, nesse sentido, tem sido fundamental. Os movimentos sociais têm se constituído em uma matriz formadora capaz de renovar o pensamento e a prática educacional brasileira através das experiências e lutas democráticas pela emancipação (ARROYO, 2003).

Assim sendo, faz parte do projeto sociopolítico de diferentes redes de solidariedade de combate às injustiças e às desigualdades, a proposta de *reinterpretar* noções tais como: igualdade, direito, cidadania, construção da identidade, respeito à diferença, equidade de oportunidades, etc. (ALMEIDA; JEZINE, 2007; GOHN, 2004 e 2009; SCHERER-WARREN, 1998).

Desse modo, se elegermos a atuação sociopolítica, por exemplo, do movimento negro e a sua demanda por políticas compensatórias no sentido de garantir o acesso e a permanência à educação básica, técnica e superior, significa entender ser essa uma de suas

principais bandeiras de luta. Afinal, a educação, em geral, e a educação escolar, em específico, sempre estiveram no topo das reivindicações desse movimento (GONÇALVES; SILVA, 2000). A construção da equidade social e racial promovida pelo movimento negro no âmbito da educação, nesse sentido, nos coloca em contato com o ensino médio como um campo estratégico de luta onde as camadas populares buscam construir seu *direito* à educação com vistas também à seguridade do *direito* à diversidade.

A reivindicação pelo *direito* à afirmação identitária impulsionada pelos atores sociais através de ações individuais e coletivas não é nova no Brasil. Todavia, verifica-se que ela foi engendrada, na maioria das vezes, do lado de fora dos muros da universidade, bem como das instituições sociais *ditas oficiais* (GONZALES, 1984; NASCIMENTO, 1978; RAMOS, 1957). Nessa perspectiva, a lógica *pluricultural* suscita a *reflexividade* tanto por parte da população brasileira quanto das instituições sociais. Trata-se, na verdade, do atual desafio de compreender a complexidade do significado de *ações afirmativas* referentes à promoção da igualdade sociorracial tendo em vista o nosso contexto sociocultural, político e educacional. A esse respeito, podemos observar que a lógica *pluricultural* emerge da experiência social dos atores de modo bastante incipiente.

No que concerne à lógica *socioafetiva*, ela pode ser percebida na maneira com que os atores sociais lidam com *outrem*. Nesse caso, constata-se que a exacerbada valorização do uso *racional* como se verifica em contextos sociais como, o europeu, por exemplo, é visto aqui de modo *estranho*. O motivo para tal estranhamento se refere, principalmente, ao tipo de *tradicionalização* verificado em nosso processo de formação social. Desse modo, as atuais *cobranças* feitas por esse tipo de *racionalização* têm sido vivenciadas pelos(as) jovens negros(as) e brancos(as) de modo *conflitiva*. Além disso, ele tem sido causador de verdadeiros danos sociopsíquicos na vida desses *sujeitos*.

Não significa dizer, com isso, que não fazemos o uso da *racionalidade*. Trata-se de entender melhor qual o tipo de *racionalidade* a que estamos nos referindo quando tratamos de compreender o contexto social brasileiro. Se levarmos em consideração, por exemplo, o legado da cultura africana e indígena, possivelmente, nota-se outras maneiras de compreender a *realidade* do mundo. A esse respeito, ao tratar especificamente da cultura negra, Muniz Sodré (1983) entende que a cultura no Brasil deve ser entendida como o confronto contraditório tendo em vista duas matrizes culturais: a ocidental, representada por determinada *racionalidade* europeia; e uma outra não ocidental concebida pela cosmovisão dos povos africanos.

Nessa perspectiva, em se tratando de compreender a *racionalidade*, é preciso não perder de vista a maneira pela qual a cultura negra *reapropria* do uso da lógica, então dominante, no sentido de manter, preservar e transmitir para outras gerações o que hoje entendemos como sendo o legado da cultura afrobrasileira. Para compreender essa complexidade, Sodré (1983) lança mão das metáforas *sedução* e *encantamento*. Ou seja, para fazer frente à determinada imposição da *cultura* hegemônica fundamentada em princípios universais, dominantes e hierárquicos, a cultura negra consolida-se a partir de estratégias de *sedução* e *encantamento* como forma de *resistência*. Isso pode ser entendido, segundo o autor, como *movimento do jogo*. Sendo assim, a cultura negra é entendida por Sodré (1983, p. 178) da seguinte maneira:

A cultura negra é um lugar forte de diferença e de sedução na formação social brasileira. No ritual - essa estratégia das aparências -, os gestos, os cantos, o ritmo, a dança, as comidas, todos os elementos simbólicos, se encadeiam sem relações de causa e efeito (não há um signo determinante), mas por contiguidade, por contato concreto e instantâneo. A magia e a música partilham a mesma linguagem, a mesma ausência de significação, a mesma pluralidade de espaços. A linearidade da escrita, a abstração racionalista, o isolamento hedonista do indivíduo (que desemboca numa alucinada “liberação” sem fronteiras), a obsessão do sentido último, encontram na cultura negra o seu limite.

As reflexões acima são fundamentais para entender a experiência social e escolar dos *sujeitos* tendo em vista o contexto social brasileiro. Em outras palavras, ampliar o modo de perceber a *realidade social* torna-se cada vez mais necessária. A lógica *socioafetiva* comporta, nesse sentido, a *dualidade* razão e emoção. O lugar da emoção na constituição da subjetividade de fato, ainda hoje, tem se mantido em segundo plano na investigação dos processos cognitivos¹¹². Com Maturana (2014), compreendemos, portanto, que a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional. Com isso, é preciso “reconhecer que todas as ações humanas, independentemente do espaço operacional em que se dão, se fundam no emocional porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção. O raciocinar também”. (MATURANA, 2014, p. 203)

Nessa perspectiva, é possível entender, por exemplo, que, quando os(as) jovens negros(as) e brancos(as) argumentam sobre a inexistência das desigualdades sociorraciais no Brasil, a defesa desse ponto de vista não se encerra apenas a partir do uso da lógica racional. É importante ponderar que eles também o fazem levando em consideração também determinado sentimento emocional. Sentimento esse o qual foi apreendido socialmente que é errado discriminar. O *conflito* social é assim, de certa maneira, atenuado uma vez que a

¹¹² Vale a pena conferir a esse respeito o trabalho de Sílvia Lane e Yara Araújo (2000).

hierarquia sociorracial é tratada emocionalmente de modo *naturalizada*. Nesse caso, as agências socializadoras religiosas, familiares, escolares e os meios de comunicação, etc., emergem como sendo as principais instituições sociais, as quais atuam diretamente na formação emocional dos jovens.

Desse modo, evidenciar o emocional como parte integrante da subjetividade humana significa, portanto, a capacidade de reconhecer as outras formas de organização de pensamento. Essas outras maneiras de pensar estão intrinsecamente relacionadas à cosmovisão originária da população africana e indígena. Essa cosmovisão é relegada socialmente, ainda hoje, em nosso país. Nesse sentido, situar a lógica *socioafetiva* como fazendo parte do *trabalho subjetivo* dos atores significa levar em consideração a nossa especificidade sociocultural a qual é baseada na *dualidade* razão e emoção.

Concordamos com o pensamento do filósofo africano Leopoldo Sedhar Senghor (1978), nesse sentido, quando ele reconhece a importância de levar em conta a dimensão *afetiva* na produção de nossas subjetividades. Com base na teoria do conhecimento na cultura africana Senghor (1978) assevera que

Eis então o negro-africano, o qual simpatiza e se identifica, o qual morre a si para renascer no outro. Ele não assimila. Ele se assimila. Ele vive com o outro em simbiose, ele conhece o outro... Sujeito e objeto são, aqui, dialeticamente confrontados no ato mesmo do conhecimento, que é ato de amor. “Eu penso, então eu existo”, escrevia Descartes. A observação já foi feita, pensa-se sempre alguma coisa. O Negro-Africano poderia dizer: “Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou”. Ora, dançar é criar, sobretudo quando a dança é dança do amor. É este, em todo o caso, o melhor modo de conhecimento. (AZOMBO-MENDA; KOSSO, 1978, p. 30, *apud* OLIVEIRA, 2006)

Afetividade pode ser entendida aqui enquanto *comunhão*. Comunhão que constitui *solidariedades* a favor do bem comum de *outrem*. De fato, a essência desse *espírito* solidário repousa enquanto *valor* na experiência social dos(as) jovens negros(as) e brancos(as). Contudo, ele tem sido constantemente ameaçado pela imposição da compreensão da realidade social tão-somente de modo *racionalizada*. Imposição essa a qual, na maioria das vezes, destina a atender o interesse do saber-poder¹¹³ hegemônico historicamente instituído.

Por fim, parece-nos oportuno, nesse momento, retomar o nosso desafio inicial de pesquisa. Trata-se de apresentar a maneira pela qual os atores sociais combinam as diferentes lógicas de ação. Entendemos que as lógicas de ação são combinadas a partir da influência do

¹¹³ Sobre o saber, o poder e a formação discursiva da *verdade*, conferir os trabalhos de Michel Foucault (1979 e 2010).

inconsciente sob os pensamentos e sentimentos conscientes. Em outros termos, significa reconhecer a influência *subliminar* na vida social. A palavra *subliminar* origina-se do latim e significa “abaixo do limite”. Nessa perspectiva, os *sujeitos* constroem a sua experiência social e escolhem a partir de ações tanto consciente quanto inconsciente.

A esse respeito, a observância dos aspectos socioculturais e políticos, os quais são (re)produzidos na sociedade, torna-se importante. Nessa perspectiva, Leonard Mlodinow (2013), defende que a *realidade subliminar* é capaz de influenciar a nossa experiência consciente do mundo. Segundo ele, a nossa *mente subliminar* “preenche as lacunas quando julgamos as pessoas, e a categoria a que a pessoa pertence é parte dos dados que usamos para fazer isso” (MLODINOW, 2013, p. 181).

É possível ponderar, nesse sentido, que a dificuldade apresentada pelos atores em reconhecer as desigualdades sociorraciais brasileiras é influenciada pelos efeitos dessa *realidade*. Afinal, a hierarquia sociorracial historicamente tem sido tratada de maneira *naturalizada* na sociedade. O que dizer, nessa direção, sobre a exaltação do caráter social *meritocrático* feita pelas próprias instituições públicas de ensino médio? A *cultura do esforço* difundida hoje por diferentes instituições sociais encerra por reforçar *habilidades e competências* individuais desprezando, com isso, a *reflexibilidade* crítica acerca do acúmulo histórico de desigualdades.

Partindo do pressuposto de que a *realidade subliminar* impulsiona a combinação das lógicas de ação é possível vislumbrar, a partir do diagrama abaixo, a maneira pela qual elas encontram-se organizadas.

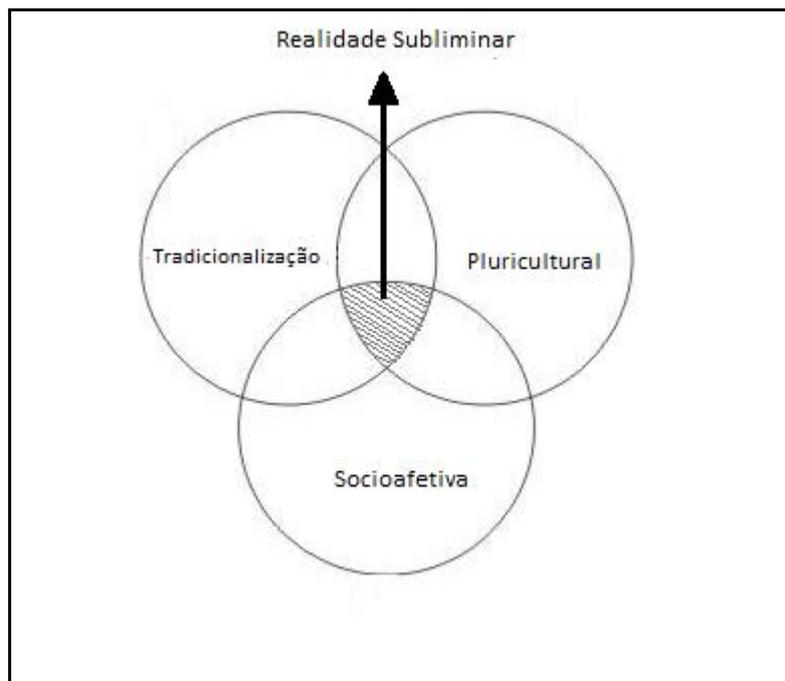


FIGURA 5 - Diagrama: Combinação de Lógicas de Ação
Fonte: Elaboração do autor.

Portanto, para entender a experiência dos atores sociais brasileiros é necessário conceber outras lógicas de ação que se relacionam com as singularidades socioculturais do nosso país. É preciso reconhecer, de fato, as contribuições realizadas por Dubet (1996) no sentido de elaborar as lógicas de ação. Não obstante, em se tratando de compreender a nossa *realidade*, consideramos que as lógicas *tradicionalização*, *pluricultural* e *socioafetiva* podem contribuir para desvelar, cada vez mais, esse *enigma chamado Brasil*.

Passemos, então, agora, para as considerações finais do trabalho. Nelas buscamos explicitar os principais achados de pesquisa acerca dos temas os quais foram aqui discutidos.

Considerações Finais

A sociologia não é especialização, ofício profissional, senão na fase da evolução histórica em que nos encontramos, em que ainda perduram as barreiras sociais que vedam o acesso da maioria dos indivíduos ao saber. A vocação da sociologia é resgatar o homem ao homem, permitir-lhe ingresso num plano de existência autoconsciente. É, no mais autêntico sentido da palavra, tornar-se um saber de salvação.

Guerreiro Ramos

Com o término do trabalho inúmeras lembranças vêm agora à mente. Nesse sentido, como é difícil colocar o ponto final. O consolo encontrado, nesse momento, é o de saber que é preciso dar por encerrado tão-somente as reflexões ora aqui iniciadas. Consideramos, então, que o esforço prático e reflexivo realizados para a elaboração desta pesquisa trata-se, na verdade, de um ponto de partida. Recordamos, nesse sentido, que a *criatividade* e a *imaginação* constituíram capacidades necessárias para a sua concepção.

Desde o início, fomos instigados a exercitar, de fato, a nossa capacidade *criativa* e *imaginativa*. O convite realizado era o de embarcar em uma verdadeira aventura *sociológica* e *pedagógica*. Aceitamos o desafio de pronto. Nesse sentido, aventurar a compreender o *valor* da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros(as) e brancos(as) significou realmente embarcar numa *aventura sociológica* e *pedagógica*. O resultado dessa aventura não nos trouxe certezas. Muito pelo contrário. Colocamos o ponto final cheios de dúvidas. A certeza aqui é a de que apenas encontramos uma trilha. E nela buscamos construir o conhecimento. Conhecimentos esses que nos trouxeram inúmeras aprendizagens pessoais.

Assim sendo, com a realização desta pesquisa, foi possível entender que os *valores* que os(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) atribuem a sua experiência social e escolar do ensino médio estão intrinsecamente relacionados com as suas expectativas social e cognitiva.

Eles são obrigados a responderem, nesse sentido, não só às demandas sociais, mas também conceber a sua individualidade. Os jovens são impelidos socialmente a terem de se constituírem enquanto *sujeitos*, durante todo o tempo, por meio do trabalho *subjetivo sobre si*.

Constatamos que a experiência social e escolar é construída pelos estudantes a partir das seguintes *funções* da escolaridade média: *socialização*, *sobrevivência* e *sentido*

restrito da educação. Para tal, os *sujeitos* utilizam de lógicas de ação: *tradicionalização*, *pluricultural* e *socioafetiva*. Cada uma delas está relacionada com as singularidades sociorracial, política e educacional, etc., verificadas no contexto social brasileiro.

Na instituição escolar, a esse respeito, a única dimensão social que é reconhecida desses atores limita-se ao desempenho do papel social de *aluno*. Desse modo, as práticas de ensino realizadas na escolaridade média são notoriamente *escolarizadas*. As diferentes dimensões educativas presentes no processo de ensino e aprendizagem *com e para os novos sujeitos* presentes hoje, nesse nível de ensino, não são contempladas com a efetivação dessas práticas.

A pesquisa revelou que, por meio da *marca escolar*, a escola investigada encerra por reforçar, mesmo que de maneira não intencional, o ideário social do *mérito*. O ideário meritocrático está presente não só através da valoração do peso da *tradição institucional*, mas também no *imaginário* dos profissionais da educação. Em termos práticos, isso se dá a partir do estímulo de dar notoriedade aos jovens que apresentam melhores desempenhos. Percebe-se, além disso, que através da exaltação de personalidades que ali estudaram, as quais são consideradas socialmente bem sucedidas.

Essas práticas acontecem, porém, de maneira desvinculada de uma discussão crítica sobre as novas configurações de inserção juvenil no mundo de trabalho. Assim, a realização de uma leitura crítica sobre as históricas desigualdades social e racial verificada no país, de igual modo, é também desconsiderada.

Nessa perspectiva, foi possível notar que a maior parte dos(as) jovens, tanto negros(as) quanto brancos(as), estabelecem uma relação *instrumental*, *utilitária* e *meritocrática* com a sua experiência social e escolar do ensino médio.

Não obstante, podemos perceber que essa experiência é também reapropriada por eles. Isso se dá a partir da constituição dos vínculos *socioafetivos* estabelecidos pelos atores por meio da socialização escolar. Esses vínculos consistem em uma das dimensões mais *valorada* dessa experiência para muitos deles(as).

A pesquisa evidenciou que para a maior parte dos estudantes a escolaridade média é entendida como *porto de passagem*. Segundo os próprios *sujeitos*, esse nível de ensino contribui para o *amadurecimento*. Podemos perceber, com isso, que o *amadurecimento* dos jovens se dá de maneira individualizada a partir das interações estabelecidas com outras agências sociais.

Inferimos que devido ao fato dos jovens não reconhecerem a seguridade do *direito* à educação no *sentido amplo*, bem como o *direito* à diversidade nas práticas de ensino realizadas, leva-os a *desvalorizar* a sua experiência da educação média.

Nesse sentido, é praticamente unânime entre eles(as) considerarem que práticas de ensino adotadas como sendo o principal motivo de *desvalorização* dessa experiência. De fato, a presença desses *novos sujeitos* na escola não implicou o desenvolvimento de práticas pedagógicas, por assim dizer, condizentes, para atingir as juventudes.

Percebemos com isso que a *identidade* desse nível de ensino não é evidente nem para os estudantes, nem muito menos ainda para os profissionais da educação. Em decorrência disso, muitos desses atores ajuízam que as práticas de ensino desenvolvidas pelas escolas de ensino médio público do país deveriam se adequar, basicamente, à lógica preparatória para o Enem.

Nessa perspectiva, a *desvalorização* da experiência escolar pelos jovens é portadora de determinada crítica. Ela está relacionada ao entendimento que estudantes possuem acerca da *função* da educação média pública brasileira. Eles lidam com práticas de ensino que destinam a promover uma educação no *sentido restrito*. Porém, os atores são submetidos cotidianamente no contexto social a superar complexas *provas/desafios*. Desse modo, ante a impossibilidade de encontrarem determinada *segurança institucional* por parte da escola, eles encerram por *desvalorar* essa experiência.

A pesquisa revelou que o efeito da *prova/desafio* social e escolar é decisivo para os jovens. Afinal, eles almejam alcançar em seus projetos de vida, ainda que de maneira idealizada, a “estabilidade financeira”. Identificamos, com isso, que, para maioria deles, a continuidade de estudo em nível técnico *e/ou* superior é condição *sine quo non* para a realização de seus projetos. O certificado da escolaridade média é por eles *valorado* tendo em vista essa perspectiva. Os estudantes percebem que a certificação média é hoje pré-requisito mínimo exigido pelo mercado de trabalho. Nesse caso, a escolaridade média valeu pelo menos para alguma coisa, segundo a opinião deles(as).

A investigação evidenciou ainda que o *valor* apreendido da experiência social e escolar da educação média para os *novos sujeitos* traz, no seu cerne, a ideia de *mobilidade social* por meio do *esforço* individual e meritocrático a ser realizado tão-somente pelo *indivíduo*. Isso não nos parece, de certo modo, estranho. Afinal, os estudantes são submetidos no contexto social a atenderem, cotidianamente, determinada imposição meritocrática. A lógica do *mérito* é produzida e reproduzida, nesse sentido, por diferentes agências sociais. Nesse caso, sem muita escolha, esses *sujeitos* parecem reivindicar uma

melhor escolarização média pública que seja capaz de lhes oferecer condições de *sobrevivência* na vida social.

Em se tratando de compreender a escolaridade, enquanto propulsora de mobilidade em nosso contexto social, é preciso levar em conta, entretanto, o peso das desigualdades sociorracial e educacional. De fato, por mais que a elevação dos níveis de escolaridade permite o *status social* de prestígio e, inegavelmente, o maior rendimento financeiro, o entendimento sobre os efeitos da desigualdade sociorracial extrapola, e muito, essa compreensão.

Na elaboração dos seus projetos, os estudantes não levam em conta de maneira geral a situação sociopolítica, histórica e educacional a qual foi relegada a população negra brasileira. Mesmo diante da reconhecida luta histórica realizada pelo movimento negro a favor de criar condições sociais as quais a população negra consiga pleitear em pé de *igualdade*, posições de alto prestígio no mercado de trabalho, sabemos que a efetivação da *igualdade*, de fato, pode ser considerada, ainda hoje, um desafio a ser conquistado.

E mais, é importante não perder de vista o *modus operandi* do racismo à brasileira. Os efeitos do racismo continuam ainda atuantes nas relações interpessoais em nossa sociedade. Nessa perspectiva, a pesquisa evidenciou que as relações étnico-raciais e de gênero são tratadas tanto pelos estudantes quanto pelos profissionais da educação de maneira *naturalizada*.

A esse respeito, conseguimos identificar a existência de uma *normatividade da branquitude* que é instituída nas relações intersubjetivas dos atores. A identificação dessa *normatividade* foi decisiva para a nossa pesquisa. Afinal, o *valor* que é dado pelos(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) à experiência da escolaridade média é baseado na operacionalidade desse *status normativo* social.

A diversidade étnico-racial e de gênero são *invisibilizadas* enquanto abordagens temáticas nas práticas de ensino. Independentemente disso, a diversidade, no seu turno, se concretiza nos atores por meio de seus corpos, atitudes, mentes, etc. A diferença é percebida pelos jovens através do *estranhamento*, a princípio. Todavia, o convívio entre eles(as) ocasiona aproximações, distanciamentos, reflexões e aprendizagens. Tudo isso, é claro, de maneira ambígua, contraditória e especulativa.

Assim sendo, a investigação mostrou que, do ponto de vista das relações raciais e de gênero, os *valores* da experiência do ensino médio, para os(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as), apresentam similitudes e distanciamentos. No que toca às singularidades

notamos, sobretudo, determinado entendimento *instrumental*, *utilitário*, e *meritocrático* por parte deles(as) dessa experiência.

Quanto às peculiares constatamos que os(as) jovens negros(as) vislumbram a *experiência* da escolaridade média muito mais a partir da *expectativa* da *sobrevivência* do que os(as) jovens brancos(as). Importante ressaltar, especificamente, a situação referente aos jovens autodeclarados “pretos”. De maneira geral, eles estão em menor número na escola. A ocorrência desse fato pode ser motivada por vários fatores sociais. Se levarmos em consideração, por exemplo, o genocídio dos jovens negros brasileiros, é possível considerar que essa alarmante situação social tem contribuído sobremaneira para se perceber também a ausência dos jovens negros nos processos de escolarização média.

Além disso, o modo de interagir desses jovens nos diferentes agrupamentos juvenis se dá de maneira peculiar. Nesse caso, para eles se integrarem aos grupos considerados de mais prestígio da escola, é necessário de maneira *subliminar* que esses estudantes adotem determinada postura *embraquecida*. Contudo, mesmo que os jovens negros se adaptem à *normatividade da branquitude*, ainda assim, o corpo negro masculino é visto *sob suspeita*.

No caso das jovens negras, percebemos que muitas delas lidam com essa *normatividade* a partir da sua defesa. A ideia de *igualdade universal* entre as pessoas é defendida pelas jovens de maneira bastante contundente. Pudemos observar que essa característica se dá de maneira mais acentuada nas mulheres negras do que nos homens negros.

Isso nos levou a refletir sobre os dilemas enfrentados pela juventude negra no sentido de construir de maneira positivada a sua identidade étnico-racial. Haja vista a imposição da *normatividade da branquitude* verificada não só nas interações juvenis ocorridas através da socialização escolar, mas também na sociedade como um todo.

A esse respeito, os próprios atores reconhecem no seu meio familiar a reprodução de práticas racistas. Diante dessa situação, os(as) jovens(as) negros(as) são submetidos a construir a sua identidade étnico-racial, muitas vezes, de maneira individualizada a partir do contato com as diferentes instituições sociais.

Todas essas singularidades que acontecem com eles(as) são *(in)visibilizadas*, de certo modo, na experiência escolar dos(as) jovens brancos(as). Em outras palavras, a imposição dessa *normatividade* não os afeta diretamente. Muito pelo contrário, ela garante, até mesmo *ideologicamente*, o *status social* para pessoas com as mesmas características. A

exemplo disso, difícil é identificar a imagem de alguma personalidade negra apresentada entre as pessoas as quais estudaram na escola e que hoje são bem sucedidas socialmente.

O trabalho de pesquisa mostrou que o discurso meritocrático emerge de maneira mais acentuada nos jovens brancos(as). Podemos constatar isso por meio do posicionamento mais contundente contrário à adoção das cotas étnico-raciais tanto nas universidades públicas quanto no mercado de trabalho. O argumento de que *todos são iguais* é, nesse momento, acionado. Muitos deles(as) até concordam com a existência de cotas, desde que seja pelo recorte social. Foi possível identificar, nesse sentido, determinado *ressentimento* por parte desses(as) jovens. Ponderamos que esse *ressentimento* relaciona-se com o atual cenário de políticas de promoção da igualdade racial.

A *discriminação positiva* mexe de maneira direta com o imaginário social. Ela tem suscitado os indivíduos a *desnaturalizarem* determinadas atitudes meritocráticas as quais, muitas vezes, os impedem de enxergar as situações de desigualdades sociorraciais verificadas historicamente no contexto social brasileiro. O *ressentimento* dos(as) jovens brancos(as) parece que advém daí. Podemos inferir que a existência dessas políticas, desse modo, tem os levados a refletirem acerca das hierarquias sociorraciais efetivadas em nossa sociedade.

Compreendemos, nesse sentido, que os(as) jovens, tanto negros(as) quanto brancos(as), têm de lidar com dilemas consubstanciados pelo *racismo institucional* em sua experiência social e escolar do ensino médio. Na maioria das vezes, esse enfrentamento ocorre de maneira individualizada. A face da desigualdade que é, então, por todos eles(as) reconhecida restringe tão-somente à socioeconômica. Os efeitos das desigualdades sociorracial e educacional, nesse caso, aparecem pouco problematizados em sua experiência. Com isso, a exaltação dos *valores* sociais *ditos* universais é notória nesse sentido.

O trabalho evidenciou, portanto, que compreender os *valores* da experiência social e escolar do ensino médio para jovens, tanto negros(as) quanto brancos(as), emerge enquanto tema central. Ponderamos a esse respeito que esse nível de ensino necessita caminhar em direção à construção de *novos valores*. Os *novos valores* da escolaridade média implica, nesse sentido, investir numa *nova* concepção de educação. Educação entendida no seu *sentido lato*.

Por se tratar da última etapa da educação básica, as práticas de ensino hoje adotadas no ensino médio são desafiadas a realizar uma educação destinada *para* e *com* os jovens negros(as) e brancos(as). Ficou evidente para nós que a presença desses *novos sujeitos* na escolaridade média demanda, na verdade, uma *nova racionalidade* por parte das

instituições de ensino. Nesse caso, é preciso que todos os *sujeitos* possam contribuir na concepção do saber e do fazer *pedagógico* da educação média.

Muitos desafios deverão ser superados nesse sentido. A partir da realidade observada, destacaríamos alguns deles, a saber: a meritocracia, o racismo institucional e a compreensão das singularidades socioculturais desses *sujeitos*. Assim sendo, se levarmos em consideração a atual realidade do ensino médio no país, parece ser então necessária a realização de práticas pedagógicas as quais sejam capazes de reconhecer e de valorizar o *direito* à educação articulada com o *direito* à diversidade étnico-racial e de gênero.

Recorrendo mais uma vez às lembranças da nossa aventura *sociológica* e *pedagógica* a qual foi aqui realizada, percebemos que novas questões foram abertas ao longo do nosso caminhar. Esperamos quem sabe numa próxima aventura embarcar em cada uma delas.

Por fim, ao finalizar esta aventura, estamos certos de que o tema encontra-se em aberto. Esperamos que as discussões realizadas possam contribuir, de alguma forma, para os campos de estudos da Juventude, do Ensino Médio e das Relações Raciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 5-6, p.25-49, set./out./nov./dez., 1997.

ABREU, Jayme. Escola média do século XX. Um novo fator em busca de caminhos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, p. 5-26, 1961.

ALMEIDA, Maria de Lourdes; JEZINE, Edineide (Orgs.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas: Alínea, 2007.

ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes; ERNICA, Maurício. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. *Educação & Pesquisa* [online], vol.41, n.1, p. 137-152, 2015. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0137.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla. (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 157-203.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo Sem Fronteiras*, v.3, n.1. p. 28-49, jan./jun. 2003.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da História).

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 1963.

BARBOSA, M. L.; VEIGA, L. Eficiência e Equidade: os impasses de uma política educacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, vol.14, n 2, p. 211-242. jul./dez. 1998.

BARROS, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Abandono e evasão no ensino médio no Brasil: magnitude e tendências. In: ENGEL, Wanda (Org.). *A crise de audiência no ensino médio*. São Paulo: Instituto Unibanco/Educação para Todos/Grandini & GCP Publicidade e Propaganda, 2010.

BARROS, Surya A. Pombo. Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Souza; Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

BEAUVOIR, Simone. *O pensamento de direita, hoje*. Trad. Manuel Barata. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1955] 1972.

BELCHIOR, Fátima. O valor do diploma no Brasil. *Desafios do Desenvolvimento*, Rio de Janeiro: Ipea, p. 22-28, set., 2007.

BELL, Daniel. On Meritocracy and Equality. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977. p. 607-635.

BENTO, M. A. S.; BEGHIN, N. Juventude negra e exclusão radical. In: Ipea. Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada (Org.). *Políticas sociais: acompanhamento e análise* Brasília: IPEA, 2005. p. 194-197.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-57.

BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. Trad. José Barcellos. São Paulo: Ed. Paulinas, [1969] 1985. (Coleção Sociologia e Religião).

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Trad. Floriano Fernandes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Moises; Ana Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Boletim juventude informa / Secretaria Nacional da Juventude e Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Ano 1, n. 1, Brasília: SNJ, 2014. (Coleção juventude. Série juventude informa).

BOSI, Alfredo. *A dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTELHO, André. Público e privado no pensamento social brasileiro. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Cidadania, um projeto em construção*: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 48-59.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Um enigma chamado Brasil: 27 intérpretes e um país*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

BRANDÃO, Z.; CARVALHO, C. P. Processos de Produção das Elites Escolares. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 19, p. 507-522, abr./jun. 2011.

BRANDÃO, Zaia. Sucesso e fracasso escolar no contexto das relações família e escola. In: DALBEN, Ângela *et al.* *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 647-662. (Didática e prática de ensino).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 27 out. 2010.

_____. Censo Escolar da Educação Básica de 2009. Disponível em: <www.inep.gov.br/censo/escolar/DOU_preliminares_2009.htm>. Acesso em: 27 out. 2010.

BROOKE, N.; SOARES, F. *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BURGESS, R.G. *A pesquisa de terreno*. Oieras: Ed Celta, 1997.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: o feminismo e a subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAILLET, Valérie. Experiência escolar dos alunos. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 392-397.

CAPALBO, Creusa. *Metodologia das ciências sociais: a fenomenologia de Alfred Schutz*. Rio de Janeiro: Antares, 1979.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de motivos à reforma do ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº. 134. Brasília. MEC/INEP, 1974.

CARRANO, Paulo César. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento*, Niterói, p. 11-27, maio 2000.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Trad. Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 211-227.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. (Coleção Vozes da Diáspora Negra).

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-233.

CORROCHANO, Maria Carla. *O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo*. 2008. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORTI, A. P. Uma diversidade de sujeitos: juventude e diversidade no ensino médio. In: DAYRELL, J. (Org.). *Juventude e Escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. MEC/Salto para o Futuro, 2009. p. 15-27.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Que ensino médio queremos?* Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre o ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 75-88.

COSTA, Márcio. Prestígio e Hierarquia Escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas de uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 19, p. 57-85, set/dez, 2008.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Trad. Guilherme João Teixeira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 15-32.

DALBEN, Ângela. Tensões entre formação e docência: buscas pelos acertos de um trabalho. In: DALBEN, Ângela *et al.* *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 166-187. (Didática e prática de ensino).

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: SPÓSITO, M; CARRANO, P.; FÁVERO, O; NOVAES, R. *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p 155-178.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo *et. al.*. Relatório Final Pesquisa “Diálogos com o Ensino Médio”. Brasília: MEC/Observatório Jovem/Observatório da Juventude, 2010.

DAYRELL, Juarez; PAULA, Simone Grace *et al.* *A realidade do Ensino Médio em Belo Horizonte*. Relatório Final. Belo Horizonte: Observatório da Juventude da UFMG, FAPEMIG, PROPIC/FUMEC, 2010.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins de. (Org.). *Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre idade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 49-67.

DIAS, Deise de Souza. *Jovem aluno trabalhador do ensino médio: a articulação entre o trabalho e educação*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DIEESE — Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011: juventude. 3. ed. / Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/juventude.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

DUARTE, Clarice. Educação como direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, v.28, n.100, out. 2007.

DUBET, François. *El Declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François. Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience. In: Touraine, Alain. *Penser le sujet*. France: Fayard, 1995. p. 103-121.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada, 1998.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37-4, p. 511-535, 1996.

DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Trad. Raquel Weiss. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, [1903] 2008.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Trad. Maria de Fátima Oliva Couto. São Paulo: Hedra, [1907] 2010.

DURKHEIM, Émile. Juízos de valor e juízos de realidade. In: DURKHEIM, Émile. *Sociologia e filosofia*. Trad. Fernando Andrade, São Paulo: Martin Claret, [1911] 2009.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 24-33. (Colección Sur Sur, CLACSO).

ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FALCÃO FILHO, J. L. M. Escola; ambientes, estrutura, variáveis e competência. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 283 -312, jul./set. 2000.

FANFANI, Emilio Tenti. La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. In: TIRAMONTI, Gullermina. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, 2009. p. 53-69.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23^a. Anais..., 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1118t.PDF>>. Acesso em: 27 nov. 2011.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, R. *As avaliações e os desafios do ensino médio*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010.

FERNANDES, Reynaldo. Estão os jovens brasileiros abandonando o ensino médio. In: ENGEL, Wanda (Org.). *A crise de audiência no ensino médio*. São Paulo: Instituto Unibanco/Educação para Todos/Grandini & GCP Publicidade e Propaganda, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FILHO, José Tiago Reis. *Ninguém atravessa o arco-íris: um estudo sobre os negros*. São Paulo: Annablume, 2000.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 93-113.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Política social de alto risco. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne et.al. (Orgs.). *Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 277-281.

FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2014.

GATTI, Bernardete. Licenciaturas, Educação Básica e pesquisa educacional no Brasil. *Dialogia*, São Paulo: Universidade Nove de Julho, n. 16, p. 15-44, jul. 2012.

GAULEJAC, Vincent de. O âmago da discussão da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. *Cronos*, Natal, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2005.

GENTILI, Pablo. *Desencanto e utopia: a educação no labirinto de novos tempos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIOVANNI, Luciana Maria. François Dubet: a experiência escolar em jogo. *Revista Educação*, São Paulo, n. 1, especial, Pedagogia Contemporânea, p. 44-59, set. 2009.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto. *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 [1955], p.76-114. (Coleção Psicologia e psicanálise).

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Trad. Fábio Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. *Revista Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 18, p. 9-18, set. 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 45-79.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei n. 10.639*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../praticas_pedagogicas.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*, RJ: Heinrich Böll Action Aid, 2009, p. 39-74. Disponível em: <<http://www.boell-latinoamerica.org>>.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67-91.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. De preto a afrodescendente: da cor da pele à categoria científica. In: BARBOSA, Lúcia; SILVA E GONÇALVES, Petronilha; SILVÉRIO, Valter. *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 15-24.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JR, Celestino Alves. (Orgs.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 57-71.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, E. M. *et al.* *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Natalino Neves da; BROOKE, Nigel. Brazil. In: STEVENS, Peter; DOWORKIN, A. Gary. *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. England: Palgrave Handbooks, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.15. p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Rio de Janeiro, Aponcs, p. 223-244, out. 1984.

GORENDER, J. Estratégias dos estados nacionais diante do processo de globalização. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n.25, p.93-112, set./dez.1995.

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, José Ribeiro Soares. *Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação*. Brasília: OIT, 2012.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HABERMAS, Jurgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012. v.1.

HANS, Joas. Interacionismo Simbólico e a Escola de Chicago. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). *Teoria social hoje*. Trad. Gilson Sousa. São Paulo: UNESP, 1999. p. 129-133.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson V. *Origens e destino: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

Henriques, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HERINGER, Rosana. Promoção da Igualdade Racial no Brasil: um objetivo democrático. Teoria e Pesquisa. *São Carlos*, n.42, p.285-301. jan./jul. 2003.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção o que você precisa saber sobre).

HÉRRAN, C; NEUBAUER, R. (Orgs.). *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília: MEC/SEE/BID, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro. Políticas Educacionais e regulações do trabalho docente. In: DALBEN, Ângela et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 730-749. (Didática e prática de ensino).

IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, Octávio. A questão racial no Brasil. In: LOVELL, Peggy A. (Org.). *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991. p. 15-32.

IANNI, Octávio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de Gênero — Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/>>. Acesso em: 20 set. 2014.

JAY, Martin. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre um tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009. (Espacios del Saber).

JESUS, Lori H. *Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do ensino médio da cidade de Tapurah/MT*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2005.

JURASKI, V. C. O Projeto Educacional em Nietzsche: Reflexões sobre a Educação na Alemanha no Século XIX. *Erechim*, v. 36, n.136, p.51-60, dez. 2012.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KAPLAN, Abraham. *A conduta na pesquisa: metodologia para as ciências do comportamento*. São Paulo: Edusp, 1969.

KAUFFMAN, E. *O Sucesso científico da Alemanha nos séc. XIX e XX*. Encontro Nacional de Pesquisadores de História (ANPUH), 13., Rio de Janeiro, 2012.

KLEIN, Ruben. A falta de participação dos jovens na educação média. In: ENGEL, Wanda (Org.). *A crise de audiência no ensino médio*. São Paulo: Instituto Unibanco/Educação para Todos/Grandini & GCP Publicidade e Propaganda, 2010.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 25-49, jan./abr. 2002.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 set. 2014.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 49, p. 11-42, 2005.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 2. ed. Trad. Fátima Correia et.al. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LANE, Sílvia; ARAÚJO, Yara. (Orgs.). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2000.

LARMORE, Charles. *As práticas do eu*. Trad. Maria Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição sitiada? Trad. Ítalo Tronca *et. al.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. B dos. Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). *Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2011. p. 99-116.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e o tempo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n.2, dez. 2005. Disponível em: <www.usp.br/temposocial>. Acesso em: 23 abr. 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.92, n.231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade da decepção*. São Paulo: Manole, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. (Coord.). *Estado da Arte da Produção Acadêmica sobre o Ensino Médio no Brasil — período de 1998 a 2008*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás/SEB/MEC, 2009.

MAGNOLI, Demétrio. Afro-descendentes. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne *et.al.* (Orgs.). *Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 219-222.

MARCONDES, Mariana *et al.* (Orgs.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília: Ipea, 2013.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTUCCELLI, Danilo. *Existen individuos en el sur?* Santiago: LOM Ediciones, 2010.

MARTUCCELLI, Danilo. *Forgé par l'épreuve: L'individu dans la France contemporaine*. France: Armand Colin, 2006. (Collection Individu et Société).

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007. (Cristal del Tiempo).

MARTUCCELLI, Danilo; ARAÚJO, Kathya. La individuación y el trabajo de los individuos. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n. especial, p. 77-91, 2010.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 1950.

MEAD, Georg. *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1934 [1967]. Disponível em: <<http://spartan.ac.brocku.ca/Iward>>. Acesso em: 03 maio 2013.

MENEZES, Luis Carlos. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 33-49. (Colección Sur Sur, CLACSO).

MILLS, Charles Wright. Educação e classe social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; PEREIRA, Luiz. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, [1951] 1964.

MILLS, W. *Elite do Poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MLODINOW, Leonard. *Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas*. Trad. Claudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MOORE, Carlos. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas — perspectivas e considerações. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 313-341.

MORAES, Reginaldo C. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

MORAES, Zélia Heringer de. *Representações Midiáticas: um estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio*. São Paulo: FCC/DPE, 2003.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NEVES, L. S. O ensino secundário em Minas Gerais: a construção de uma cultura pedagógica no Império. In: OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). *Histórias de Práticas Educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 166-193.

NJAINE, K.; CARELI, J.; VIVARTA, V. *Violência na Mídia*. UNICEF, 1999. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_04.pdf>.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 42-56, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Élités économiques et excellence scolaire au Brésil: la remise en question d'un mythe. *Revue Internationale d'Éducation*, Paris, n. 39, p. 67-77, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramon C. Escola pública e famílias populares: uma relação dissonante. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 39, p. 41-60, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ALMEIDA, Ana Maria F. (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. (Ciências Sociais da Educação).

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p 35-60, mai./jun./ago. 2000.

Ó PAÍ Ó. Direção e Roteiro: Monique Gardenberg. Produção: Augusto Casé, Paula Lavigne, Sara Silveira. Globo Filmes. Origem: Brasil. Gênero:Comédia. Duração: 98 min.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). *Histórias de Práticas Educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Dalila A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante. In: POMBO, Olga (Org.). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000. p. 87-103.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. Brasília: Ipea, 2003. (Texto para discussão, n.996).

OSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, Vanilda. Nova relação entre educação, economia e sociedade. *Contemporaneidade e Educação*, v.4, n.6, p. 120-149, 1999.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de capital humano. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p. 185-191, jul. 2001.

PAIXÃO, M. *Relatório das Desigualdades Raciais: Relatório Final*. Rio de Janeiro: LAESER, 2010. Disponível em: <<http://www.laeser.ie.ufrj.br>>. Acesso em: 23 maio 2011.

PAIXÃO, M. *Relatório das Desigualdades Raciais: Relatório Final*. Rio de Janeiro: LAESER, 2010. Disponível em: <<http://www.laeser.ie.ufrj.br>>. Acesso em: 23 maio 2011.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5-6, p. 15-24, set./out./nov./dez. 1997.

PEREGRINO, Mônica. Os estudos sobre jovens na interseção da escola com o mundo do trabalho. In: SPÓSITO, Marília Pontes. (Coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. p. 87-120. v. 2.

PÉREZ, Cruz Pérez. Sobre el concepto de valor. Uma propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Madri, Bordón*, v. 1, p. 99-112, 2008.

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

PIERUCCI, Antônio Flávio. Religiões no Brasil. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 60-70.

PIZA, Edith. *O caminho das águas: personagens femininas negras escritas por mulheres brancas*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-129. (Colección Sur Sur, CLACSO).

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica a sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RAMOS, Simone C.. *Representações e Ensino de História: imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

REGIMENTO ESCOLAR. Colégio Estadual. Belo Horizonte, Minas Gerais, 30/08/2011.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

REY, Fernando Gonzáles. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. Raquel Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI M. C.. Fronteiras Urbanas da Democratização das Oportunidades Educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. *et al* (Org). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*, Rio de Janeiro: Letra Capital/Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 117-137.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 25, ano 9, p. 26-37, 1994.

SAMPAIO, E. O.. Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, v.4, n.6. p. 77-83, mar., 2003.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito-escola e efeito-vizinhança. In: CARNEIRO, S. M. de Sá. (Org.) *Cidade: Olhares e Trajetórias*, R.J: Garamond, 2009.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. O processo de formação do sujeito e o self na psicologia social de Mead. *Psicologia Política*, São João Del-Rei, nº. 4, v. 7, p. 17-44, 2004.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Fora do jogo? Jovens negros no mercado de trabalho. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, p. 26-37, 2011.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARTI, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 115-129.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SAWAIA, Bader. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos em cena... e as teorias por onde andam? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.9. p. 16-29, set./out./nov./dez. 1998.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Andréia Rosalina. *Associação José do Patrocínio: dimensões educativas do Associativismo Negro entre 1950 e 1960 em Belo Horizonte*. 2005. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 65-78.

SILVA, Hesley M.. *Jovens do ensino médio noturno: demandas em relação à escola*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SILVA, Max Ronaldo da. *A meritocracia como fator de estímulo no desempenho da educação brasileira: problematizações e novas possibilidades*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. *Paidéia*, revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano 8, n. 1,1 p. 13-29 jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/.../888>>.

SILVA, Natalino Neves da. *Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA*. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnica e racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 141-164.

SIMMEL, Georg. *Sociologia*. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.

SODRÉ, Muniz. *A verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983. (Coleção Cultura Brasileira).

SOUZA, Jessé. *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. *O economicismo e a invisibilidade das classes*. Disponível em: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8631&Itemid=459>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold. *Simmel e a modernidade*. Brasília: Editora UnB, 2005.

SPÓSITO, M; CARRANO, P.; FÁVERO, O; NOVAES, R.. *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v.2.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.29, p. 7-13, jun. 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Educação Popular).

SPÓSITO, Marília; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

STEVENS, Peter. Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 2, p. 147-185, jun., 2007.

STEVENS, Peter; DOWORKIN, A. Gary. *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. England: Palgrave Handbooks, 2014.

TAYLOR, Charles (Org.). *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e sociedade).

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. A “Gymnastica” no Ginásio Mineiro. Internato e Externato (1908-1916). In: OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). *Histórias de Práticas Educativas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 236-259.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. *Uma escola sem muros: colégio estadual de Minas Gerais (1956-1964)*. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TELLES, Vera S. *Direitos sociais, afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TOMMASI, L.; WARD, J.; HADDAD, S. *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. Elia Edel. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. *La production de la société*. Paris: Seuil, 1973.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do ator*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Trad. Gentil Tilton. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. *A procura de si: diálogo sobre o sujeito*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. (Coleção Epistemologia e sociedade).

TRAVITZKI, Rodrigo. *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. Tese (Doutorado — Programa de Pós-Graduação em Educação) São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2013.

TÚBERO, Rosana. *Evasão de alunos negros no ensino médio – olhares de professores*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

VALLE, Lílían. *A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo: Editora Letras e Letras, 1997.

VALVERDE, Danielle O. *Para além do ensino médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do jovem negro/a na educação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. *Ética*. Trad. João Dell'Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: A cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Trad. Gabriel Cohn. Brasília: Editora UnB, 2009 [1976].

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 128-153. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

ZANDONA, Eunice P. *Trajetória escolar de jovens negros do ensino médio: perspectivas em relação ao ensino superior*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2008.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, 2005, p. 24-36.



Faculdade de Educação



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu _____, carteira de identidade nº _____, endereço _____ e telefone _____, diretor(a) da Escola Estadual _____, endereço _____, telefone _____ autorizo a realização da pesquisa “*O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros e brancos*”.

Declaro que li e conheci na íntegra o Projeto de Pesquisa acima citado, de autoria do doutorando Natalino Neves da Silva, (tel.: 3409 5323, e-mail natalgerais@yahoo.com.br), aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG sendo orientada pelo Prof. Drº. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (tel.: 3409 6168, e-mail: laog@fae.ufmg.br).

Nesse processo, tive a oportunidade de discutir o projeto com o pesquisador Natalino Neves da Silva, entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido/a, dando o meu consentimento livre e esclarecido.

Declaro, também, de que estou ciente de que os dados coletados na pesquisa, obtidos nas suas diferentes etapas além de compor o texto da tese de doutorado do pesquisador, poderão ser utilizados pelo mesmo na escrita de diferentes artigos e trabalhos científicos que serão encaminhados para publicação em periódicos da área da educação e das ciências sociais e para apresentação em eventos científicos da área.

Os/as participantes da pesquisa o fazem por vontade espontânea, e são livres para, a qualquer momento que desejarem e em qualquer fase da pesquisa, recusarem a participar ou retirar seu consentimento de participação, sem qualquer prejuízo aos mesmos e ao pesquisador.

Caso surja qualquer problema, além de contactar o pesquisador Natalino Neves da Silva e o professor responsável, os participantes poderão também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP.: 31.270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais. Tel.: 3409 4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Assinatura do Responsável

Data



Faculdade de Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE VOLUNTÁRIOS COM IDADE INFERIOR A 18 ANOS

Caros Pais ou Responsáveis:

Eu, Natalino Neves da Silva, (tel.: 3409 5323, e-mail natalgerais@yahoo.com.br), orientando do prof. Drº. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (tel.: 3409 6168, e-mail: laog@fae.ufmg.br), estou realizando uma pesquisa em nível de doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE-UFMG.

Esta pesquisa tratará de temas como ensino médio, juventude e experiência escolar. Tenho como objetivo investigar em que medida as aspirações educacionais e profissionais de jovens negros e brancos articulam-se com as suas experiências escolares do ensino médio.

Venho solicitar a sua autorização para participação de seu filho(a) neste trabalho que será realizado através de conversas, entrevistas e observações das aulas.

No desenvolvimento desta pesquisa estarão sempre presentes o respeito e a atenção integral aos direitos dos adolescentes.

Esclareço ainda que todos os registros realizados na pesquisa serão disponibilizados aos (as) Senhores (as) e que poderão interromper, a qualquer momento, a participação de seu filho(a).

Caso surja qualquer problema, além de contactar o pesquisador Natalino Neves da Silva, os participantes poderão também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP.: 31.270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais. Tel.: 3409 4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Desde já agradeço.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o meu filho _____ a participar da pesquisa acima referida.

Sim

Não

Autorizo o uso da imagem de meu filho em publicações e apresentações acadêmicas relativas a essa pesquisa.

Sim

Não

Autorizo o uso do nome verdadeiro de meu filho em publicações e apresentações acadêmicas relativas a essa pesquisa.

Permito que o nome verdadeiro seja usado.

Não permito que o nome verdadeiro seja usado. O nome que eu quero que seja usado é _____.

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

Nº DO QUESTIONÁRIO: _____

(3º) ANO DO ENSINO MÉDIO:

TURNO: (M)

DATA DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO: ____/____/____

Algumas Convenções:

No questionário, as instruções para o(a) entrevistador(a) estão entre colchetes [] e não devem ser lidas para o(a) entrevistado(a); o que vier entre parênteses () é de leitura facultativa; o(a) entrevistador(a) deverá ler todas as perguntas e as frases de passagem; as respostas deverão ser lidas e acompanhadas pelo entrevistado, quando indicado, no cartão de resposta; as abreviaturas usadas no questionário são:

- RU = Resposta Única;

- NA = Não se Aplica;

- NS = Não Sabe;

- NR = Não Respondeu.

Mesmo que esteja indicado que as respostas devam ser lidas, nunca leia as respostas abreviadas com NA, NS ou NR.

Fique atento à existência de filtros ao longo do questionário e siga corretamente as indicações neles contidas.

HORA DE INÍCIO: ____: ____

Caro e cara estudante,

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o Ensino Médio. A pesquisa tem o objetivo central conhecer o valor da escolarização do Ensino Médio para o jovem. Queremos conhecer o perfil do jovem que frequenta esta modalidade de ensino e de sua percepção sobre a escola de ensino médio, isto é, saber como você pensa e vive sua experiência escolar neste momento. Peço sua colaboração no sentido de responder nossas perguntas de forma sincera.

Gostaria de dizer que sua participação é muito importante para nós. Garanto que suas respostas são sigilosas e seu nome não será associado a elas. As informações coletadas são codificadas em números e lançadas no computador para, então, serem analisadas. Agradeço-lhe pela entrevista. Natalino N. Silva.

— MÓDULO I – INTRODUÇÃO

I1. Sexo: 1. [] Masculino 2. [] Feminino

I2. Qual é a sua data de nascimento? ____/____/____

I3. Onde você nasceu? Cidade: _____ Estado: _____

— MÓDULO II – PERCEPÇÕES, EDUCAÇÃO E EXPECTATIVAS

P1. A vivência do ensino médio (é/foi):

| | | |
|--|----------------------|---------------------|
| 1. Para a escolha da carreira profissional | () Muito importante | () Nada importante |
| 2. Para a continuidade dos estudos | () Muito importante | () Nada importante |
| 3. Para entender as coisas do dia-a-dia | () Muito importante | () Nada importante |
| 4. Para fazer amigos | () Muito importante | () Nada importante |
| 5. Para conseguir trabalho | () Muito importante | () Nada importante |

P2. Você considera que as suas expectativas escolares e profissionais são motivadas no ensino médio?

() Sim () Não

P3. Em sua opinião o que se espera de um aluno do ensino médio?

| | Em 1º lugar | Em 2º lugar | Em 3º lugar | NS | NR |
|--|-------------|-------------|-------------|-----|-----|
| 1. Estudar/adquirir conhecimentos. | () | () | () | () | () |
| 2. Fazer amigos. | () | () | () | () | () |
| 3. Oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. | () | () | () | () | () |
| 4. Não tem nada de bom. | () | () | () | () | () |
| 5. Outros. O que? _____ | | | | | |

P4. Em sua opinião, ser jovem para as pessoas é?

| | Em 1º lugar | Em 2º lugar | Em 3º lugar | NS | NR |
|--|-------------|-------------|-------------|-----|-----|
| 1. Não ter preocupações/responsabilidades. | () | () | () | () | () |
| 2. Aproveitar a vida/viver com alegria. | () | () | () | () | () |
| 3. Ter liberdade. | () | () | () | () | () |
| 4. Poder trabalhar. | () | () | () | () | () |
| 5. Outros. O que? _____ | | | | | |

P5. Pensando no futuro, com qual afirmativa você concorda mais? [RU]

1. Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir.
2. Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido, sem saber o que fazer.
3. Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso.
4. Não importa o futuro, e sim agora. Não importa se tenho um futuro ou não.

P6. Considerando as coisas que você pensa em fazer no ano que vem (2014), o que mais se parece com os seus planos [RU]?

1. Começar a trabalhar.
2. Continuar trabalhando.
3. Fazer vestibular.
4. Fazer um curso profissionalizante pós-médio
5. Fazer um cursinho Pré-Enem.
6. Fazer um curso superior.
7. Não sei se vou conseguir passar de ano.
8. Abrir um negócio próprio. Qual? _____
9. Não fazer nada.

P7. Você pretende fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ainda neste ano?

() Sim () Não

P8. Gostaria de saber se você já...

| | Sim | Não | NR |
|---|-----|-----|----|
| 1. Participou de curso de língua estrangeira. | 1 | 2 | 99 |
| 2. Participou de curso preparatório (cursinho) para Enem. | 1 | 2 | 99 |
| 3. Participou de curso Pré-Vestibular? | 1 | 2 | 99 |
| 4. Fez aula particular. Qual matéria? _____ | 1 | 2 | 99 |

P9. Você considera que o ensino médio...

| | Sim | Não | NR |
|--|-----|-----|----|
| 1. Ajudou a fazer novas amizades? | 1 | 2 | 99 |
| 2. Trouxe algo de novo? | 1 | 2 | 99 |
| 3. Contribuiu para ampliar seus conhecimentos? | 1 | 2 | 99 |
| 4. Pensar por si mesmo? | 1 | 2 | 99 |

MÓDULO III - SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Gostaria de saber um pouco sobre como é sua vida e de sua família. Gostaria de lembrá-lo(a) mais uma vez que suas respostas não serão associadas a sua pessoa e que este questionário é sigiloso. Os dados que estamos reunindo serão usados apenas para fins de doutoramento. Portanto, você pode ficar à vontade e responder sinceramente nossas perguntas.

SS1. Gostaria de saber **QUANTAS PESSOAS**, além de você, moram na sua casa? _____

SS2. Quem são as pessoas que moram com você? [**MARCAR MAIS DE UMA**]

- | | |
|----------------------------------|------------------------|
| 1. Pai; | 6. Tio, tia; |
| 2. Mãe; | 7. Avô ou avó; |
| 3. Padrasto; | 8. Sobrinhos; |
| 4. Madrasta; | 9. Moro sozinho |
| 5. Irmãos, irmãs, Quantos? _____ | 10. Outro. Quem? _____ |

SS3. Qual é o grau de escolaridade de seu pai? [RU]

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca estudou | 5. Ensino Médio completo |
| 2. Ensino Fundamental incompleto | 7. Superior incompleto |
| 3. Ensino Fundamental completo | 8. Superior completo |
| 4. Ensino Médio incompleto | 9. Pós-graduado |

SS4. Qual é a profissão do seu pai(padraço)? _____.

SS5. Qual é o grau de escolaridade da sua mãe? [RU]

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| 1. Nunca estudou | 5. Ensino Médio completo |
| 2. Ensino Fundamental incompleto | 7. Superior incompleto |
| 3. Ensino Fundamental completo | 8. Superior completo |
| 4. Ensino Médio incompleto | 9. Pós-graduado |

SS6. Qual é a profissão da sua mãe(madrasta)? _____.

SS7. Você possui computador?

1. Sim 2. Não

SS8. Com que frequência você costuma acessar a internet?

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. Não tenho acesso à internet. | 4. Acesso de segunda a sexta. |
| 2. Acesso todos os dias. | 5. Acesso raramente. |
| 3. Acesso apenas no final de semana (sábado e Domingo). | 6. Outros. Qual? _____ [ANOTAR]: |

SS9. Qual é o PRINCIPAL lugar de onde você acessa a internet? [RU]

- | | |
|-----------------|----------------------------------|
| 1. Minha casa. | 4. Meu trabalho. |
| 2. Minha escola | 5. Casa de amigos ou namorado(a) |
| 3. Lan House | 6. Outros. Onde? _____ [ANOTAR]: |

MÓDULO IV – TRABALHO, PROFISSIONALIZAÇÃO

TP1. ATUALMENTE, você está... [RU]

- | | |
|--|--|
| 1. Empregado(a) com carteira assinada. | 4. Autônomo(a) ou conta-própria (bicos, diarista, etc.). |
| 2. Empregado(a) sem carteira assinada. | 5. Estudante |
| 3. Estagiário. | 6. Outros? _____ |

MÓDULO V – PARTICIPAÇÃO E LAZER

PL1. O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?[MARCAR TRÊS]

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. Estudar | 6. Encontrar com os amigos(as) |
| 2. Jogar bola/futebol | 7. Acessar as redes sociais |
| 3. Ir à missa/igreja/culto/congregação espírita | 8. Assistir TV |
| 4. Ir ao Shopping | 9. Namorar |
| 5. Ir para a Lan House | 10. Outros. O que? _____ [ANOTAR]: |

PL2. Você encontra com outros alunos da escola para se divertir?

1. Sim 2. Não

MÓDULO VI – TEMAS DA DIVERSIDADE

TD1. Você já ouviu falar sobre:

| | |
|---|---|
| 1. A legalização da união de pessoas do mesmo sexo. | () Sim () Não () Concordo () Discordo |
| 2. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA.) | () Sim () Não () Concordo () Discordo |
| 3. A inclusão de pessoas com deficiência na escola. | () Sim () Não () Concordo () Discordo |
| 4. A adoção de cotas raciais nas universidades. | () Sim () Não () Concordo () Discordo |
| 5. A liberação da maconha. | () Sim () Não () Concordo () Discordo |
| 6. As manifestações. | () Sim () Não () Concordo () Discordo |

MÓDULO VII – PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO

PI1. Como você se identifica quanto a sua cor ou raça?

- | | |
|------------------------|--------------|
| 1. Amarelo(a) oriental | 4. Preto(a) |
| 2. Pardo(a) | 5. Branco(a) |
| 3. Indígena | 6. NS/NR |

Como lhe disse no início da entrevista seus dados serão mantidos em sigilo. Não vamos associar seu nome às suas respostas. Ainda assim, gostaria de lhe pedir alguns dados para fins de uma checagem posterior do questionário. Você poderia me dizer seu nome?

Nome do entrevistado(a): _____

Endereço _____ Nº : _____

Complemento: _____ Bairro: _____ Telefone: (____) _____ - _____

ENTREVISTADOR: _____

Obrigado (a)! HORA DE TÉRMINO: _____: _____

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA 309

Caro professor e cara professora,

A pesquisa que estou realizando na escola tem o objetivo de saber o que os jovens pensam a respeito do ensino médio. Convido você a responder o questionário com informações que dizem respeito a sua formação, as percepções que possui da docência, bem como a dos seus alunos, etc. Para a realização desta pesquisa, agradeço enormemente a sua participação. Garanto que suas respostas são sigilosas e seu nome não será associado a elas. As informações coletadas são codificadas em números e lançadas no computador para, então, serem analisadas. Agradeço-lhes pela entrevista. Natalino N. Silva.

MÓDULO I – DADOS PESSOAIS

DP1. Sexo: 1. Masculino () 2. Feminino ()

DP2. Qual é a sua data de nascimento? ____/____/____

DP3. Onde você nasceu? Cidade: _____ Estado: _____

DP4. Qual é o seu estado civil? (Marque com um X)

| | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Solteiro/a | <input type="checkbox"/> União estável |
| <input type="checkbox"/> Casado/a | <input type="checkbox"/> Viúvo/a |
| <input type="checkbox"/> Separado/a | <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ |

DP5. Você participa de quais religiões ou cultos?

| | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Católico | <input type="checkbox"/> Umbanda, Candomblé |
| <input type="checkbox"/> Evangélico | <input type="checkbox"/> Judaico |
| <input type="checkbox"/> Espírita | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____ |

MÓDULO II – DADOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

DAP1. Qual(is) curso(s) de graduação você fez?

Qual(is)? _____

DAP2. Você fez (ou está fazendo) algum curso de pós-graduação?

() Sim () Não () Qual? _____

DAP3. Quantos anos que você exerce o trabalho de professor/docente?

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> De 1 a 3 anos | <input type="checkbox"/> De 8 a 11 anos |
| <input type="checkbox"/> De 4 a 7 anos | <input type="checkbox"/> De 12 a 15 anos ou mais |

DAP4. A profissão docente foi a sua primeira escolha?

() Sim () Não () Outra. Qual? _____

DAP5. Atualmente, você trabalha em outras escolas?

| | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Somente nesta escola |
| <input type="checkbox"/> Na Rede Estadual | <input type="checkbox"/> Na Rede Municipal | |
| <input type="checkbox"/> Na Rede Federal | <input type="checkbox"/> Na Rede Particular | |
| <input type="checkbox"/> Em ONGs, etc. | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ | |

DAP6. Atualmente, você exerce alguma outra função profissional na escola?

Sim Não Outra. Qual? _____

DAP7. Qual disciplina você leciona para a 309 (3º ano diurno)?

MÓDULO III – PERCEPÇÕES, EDUCAÇÃO e EXPECTATIVAS.

P1. Pensando nos estudantes da 309 qual é a sua expectativa sobre o futuro deles/as?

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> Eles não sabem o que querem fazer. |
| <input type="checkbox"/> Eles não têm planos e não pensam muito sobre isso. |
| <input type="checkbox"/> Eles têm todo um futuro pela frente. |
| <input type="checkbox"/> Eles não importam com o futuro, e sim com agora. |

P2. Quais são as expectativas que você considera que os estudantes têm com o término do ensino médio?

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Acessar a universidade pública | <input type="checkbox"/> Somente trabalhar |
| <input type="checkbox"/> Acessar a universidade particular | <input type="checkbox"/> Trabalhar e estudar |
| <input type="checkbox"/> Curso preparatório Enem | <input type="checkbox"/> Não fazer nada |
| <input type="checkbox"/> Fazer um curso técnico | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____ |

P3. Você considera que o ensino médio contribuiu com as expectativas dos estudantes? Por quê?

P4. Qual é a contribuição da escola na formação dos estudantes? [Marcar mais de uma opção]

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Contribuiu para ampliar seus conhecimentos | <input type="checkbox"/> A obtenção do certificado do ensino médio |
| <input type="checkbox"/> Ajudou na formação ética e moral | <input type="checkbox"/> A realização das expectativas educativas dos alunos |
| <input type="checkbox"/> Contribui pouco na formação prática | <input type="checkbox"/> Contribuiu pouco devido o clima escolar |
| <input type="checkbox"/> Preparou para fazer o Enem | <input type="checkbox"/> Auxiliou a fazer novas amizades |

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Não contribuiu por falta de infraestrutura | <input type="checkbox"/> Contribuiu pouco devido o não participar estudantil |
| <input type="checkbox"/> Auxiliou os alunos em sua escolha profissional | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____ |

P5. Qual tem sido a importância das avaliações ENEM, PROEB, etc., na escola? [Marcar mais de uma opção]

| | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> São importantes | <input type="checkbox"/> São incorporadas como instrumento de análise |
| <input type="checkbox"/> Não são importantes | <input type="checkbox"/> Não tem ajudado a pensar a realidade escolar local |
| <input type="checkbox"/> Apontam as lacunas da educação média | <input type="checkbox"/> Contribuem para conhecer o desempenho dos alunos |
| <input type="checkbox"/> Precisam ser aprimoradas | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____ |

MÓDULO IV – RELACIONAMENTOS.

R1. Como você classificaria a sua relação com os estudantes da turma 309?

| | |
|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Bom | <input type="checkbox"/> Ruim |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

R2. Com relação à percepção educativa dos/as estudantes [Marcar mais de uma opção]

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> São interessados pela disciplina | <input type="checkbox"/> A indisciplina na sala dificulta a aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> São desinteressados pela disciplina | <input type="checkbox"/> São motivados e trazem sempre novas questões |
| <input type="checkbox"/> Apresentam dificuldades com os conteúdos | <input type="checkbox"/> Outros. Qual? _____ |

R3. Em sua opinião, o nível motivacional dos estudantes para a conclusão do ensino médio, encontra-se?

| | |
|--------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Alta | <input type="checkbox"/> Baixa |
| <input type="checkbox"/> Média | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

MÓDULO V – PERTENCIMENTO IDENTITÁRIO.

PI1. Como você se identifica quanto a sua cor ou raça?

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Amarelo(a) oriental | <input type="checkbox"/> Preto(a) |
| <input type="checkbox"/> Pardo(a) | <input type="checkbox"/> Branco(a) |
| <input type="checkbox"/> Indígena | <input type="checkbox"/> Não sabe/Não respondeu. |

Gostaria de contar com você na próxima etapa da pesquisa. Na etapa seguinte, você está sendo convidado(a) a participar de um “grupo de conversa” formado com os demais colegas docentes da turma 309. A ideia é refletirmos a respeito da construção das expectativas dos estudantes no ensino médio. A sua participação é muito importante para a realização da pesquisa.

As opiniões dos participantes do grupo serão mantidas em total sigilo. O seu nome ou imagem não serão associadas a elas.

Agradeço a sua colaboração e participação desde já! Abraços, Natalino N. Silva.

Concorda em participar da conversa:

1. Sim 2. Não

Em sua opinião qual seria o melhor local/horário para a realização da conversa:

- Durante o período de avaliação escolar.
- Fora do horário escolar.
- Outro: Qual? _____.

Plano de realização do Grupo de Discussão com os Discentes¹¹⁴

- 1) Gostaria que vocês se apresentassem (quem são vocês? O que gostam de fazer? O que fazem bem? etc.).
- 2) Como vocês já estão no final do ensino médio o que vocês pretendem fazer?
- 3) Chegando ao final do ensino médio gostaria de saber se existem expectativas por parte de seus familiares? Dos namorados/as? E de sua parte?
- 4) Falem um pouco sobre o que significou para vocês estar aqui na escola? E o contato com as pessoas?
- 5) Vamos conversar agora a respeito do que orienta as suas escolhas?
- 6) Vocês moram em bairros diferentes, porque vocês vieram estudar nesta escola?
- 7) Vamos conversar agora a respeito do desempenho escolar do aluno. O que vocês pensam sobre os testes como: as avaliações (internas e externas)? O Enem, o vestibular, etc.?
- 8) Comentem um pouco sobre o que vocês esperavam da escola? E o que vocês acham que a escola esperava de vocês?
- 9) Vamos falar um pouco agora sobre as normas e regras da escola. Vocês as conhecem? Como vocês lidam com elas? Quais são as regras e normas que vocês acham as mais chatas? E fora da escola como vocês agem com as normas e regras?
- 10) Gostaria de saber como vocês se comportam com a cobrança de conteúdo feita pelo/a professor/a na sala de aula? Vocês aceitam ou não?
- 11) Vamos conversar agora a respeito das desigualdades sociais. Como vocês a percebem? Vocês gostariam de compartilhar alguma experiência pessoal sobre isso?
- 12) Finalizando o ensino médio o que vocês gostaria que acontecesse? Quais são os seus desejos? O que vocês fazem para que eles se realizem?
- 13) Convido vocês a assistirem o trecho do filme “Ó Paí Ó”. Bem, gostaria que vocês comentassem um pouco a respeito da cena vista. Vocês consideram que este filme ajuda-nos a entender desigualdades?

¹¹⁴ A pesquisa que estou realizando na escola tem o objetivo de saber o que os jovens pensam a respeito do ensino médio. Vocês foram convidados a participar deste “grupo de conversa” cujo objetivo é conversarmos a respeito de suas expectativas e planos de futuro e, claro, do que vocês pensam a respeito do ensino médio. Para a realização da pesquisa, agradeço enormemente a participação de todos e todas vocês.

Plano de realização do Grupo de Discussão com os Docentes¹¹⁵

- 1) Gostaria que vocês se apresentassem (quem são vocês? O que gostam de fazer? O que fazem bem? etc.).
- 2) Vamos conversar um pouco se vocês se lembram de alguma situação vivenciada em sala de aula em que os/as alunos/as fizeram comentários a respeito de suas expectativas com o término do ensino médio.
- 3) Gostaria que vocês comentassem um pouco, se houve algum projeto desenvolvido na escola ou até mesmo nas disciplinas ministradas por vocês que, tem interferido, em alguma medida, para influenciar as expectativas profissionais e de continuidade de estudos dos alunos? De que maneira?
- 4) A partir da fala dos estudantes da turma 309, dá para vocês perceberem quem é que está orientado as suas escolhas e/ou projetos futuros deles/as. Falem de exemplos que vocês observam estas coisas?
- 5) Vamos conversar agora a respeito do desempenho escolar do aluno. De que maneira os resultados das avaliações externas como: Enem, SIMAVE, PROEB, etc., têm sido ou não trabalhadas aqui na escola?
- 6) O que vocês esperavam dos seus alunos/as, da turma 309, aqui na escola? E com o término do ensino médio quais são as suas expectativas com relação ao destino profissional e educativo deles/as?
- 7) Vamos falar um pouco agora sobre o *perfil* dos estudantes do ensino médio. Como vocês caracterizam os alunos da turma 309? (expectativas de gênero, diferença de idade, socioeconômica, racial, etc.)
- 8) Convido vocês a assistirem o trecho do filme “Ó Paí Ó”. Bem, gostaria que vocês comentassem um pouco a respeito da cena vista. Vocês consideram que este filme ajuda-nos a entender desigualdades?

¹¹⁵ A pesquisa que estou realizando na escola tem o objetivo de saber o que os jovens pensam a respeito do ensino médio. Vocês foram convidados a participar deste “grupo de conversa” cujo objetivo é conversarmos a respeito de suas impressões, percepções e expectativas sobre os/as seus alunos/as. Agradeço enormemente a participação de vocês.

ANEXOS

ESCRITORES(AS) AFROBRASILEIROS(AS)

- Abdias do Nascimento - Artista plástico, escritor, poeta, dramaturgo.
- Adão Ventura Ferreira Reis - Advogado, professor e poeta.
- Alzira Rufino - Enfermeira, Iyalorixá, poetisa, contista, editora e ativista política.
- Antonieta de Barros - Educadora, jornalista, escritora e primeira mulher eleita deputada.
- Carolina Maria de Jesus - Autora de diários e romance e poeta.
- Conceição Evaristo - Doutora em Literatura Comparada, professora, escritora e poeta.
- Consuelo Dores da Silva - Escritora.
- Cristiane Sobral - Mestre em Artes, atriz, escritora, poeta e professora.
- Cruz e Sousa - Escritor, diretor de jornal e arquivista da Central do Brasil.
- Edimilson de Almeida Pereira - Doutor em Comunicação e Cultura, professor e escritor.
- Edison de Souza Carneiro - Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais e escritor.
- Elisa Lucinda - Graduada em Jornalismo, poetisa, jornalista, cantora e atriz.
- Esmeralda Ribeiro - Escritora.
- Geni Mariano Guimarães - Professora, poeta e ficcionista.
- Heloísa Pires - Doutora em Antropologia Social, escritora, criou o Selo Negro Edições.
- Joel Rufino dos Santos - Doutor em Comunicação e Cultura, pesquisador e escritor.
- Jussara Santos - Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa e poeta.
- Laura Santos - Jornalista e colaboradora de periódicos e revistas literárias e escritora.
- Leda Maria Martins - Doutora em Literatura Comparada, professora, ensaísta e poeta.
- Lima Barreto - Jornalista e escritor.
- Luís Gama - Ativista político, intelectuais negro no Brasil do século XIX e escritor.
- Luiz Carlos Gomes - Escritor.
- Luiz Silva (Cutí) - Doutor em Literatura Brasileira, escritor e poeta.

Machado de Assis - Escritor de romances, contos, poesias, peças de teatro.

Maria de Lurdes Teodoro (Lourdes Teodoro) - Doutora em Literatura Comparada, Pós-doutorado em Arte e Psicanálise, na Universidade de Harvard, professora e escritora.

Maria do Carmo Ferreira da Costa (Madu Costa) - Pedagoga, escritora e cantora.

Maria Firmina dos Reis - Primeira professora concursada do Maranhão e considerada a primeira romancista brasileira.

Miriam Alves - Escritora e ativista.

Ruth Guimarães - Filósofa, jornalista, poetisa, cronista, romancista, contista e tradutora. Pertenceu a Academia Paulista de Letras.

DOCENTES NEGROS(AS)

Antônia Alpaídes Cardoso - Primeira diretora negra de escola do Estado de Santa Catarina. A matemática era sua área predileta e falava alemão fluentemente.

Antonieta de Barros - Educadora, diretora de escola, jornalista, escritora e primeira mulher eleita à Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Fundou o jornal A Semana.

Efigênia Pimenta - Professora e militante do Movimento Negro.

Lino Guedes - Escritor de diversos gêneros literários: conto, poesia, romance, ensaio, biografia.

Beatriz Nascimento - Historiadora, Pós-graduada em História, professora, articuladora do Grupo de Trabalho André Rebouças, poeta, autora do filme Ori (1989, 131 mim).

Fonte: DUARTE, Eduardo de Assis; SOUSA, Adélcio de (Orgs.). Seleta literafro. Belo Horizonte: Gráfica Editora Tavares LTDA, 2007. p. 33.

ANEXOS
FRAMES - FILME “Ó Paí Ó”



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UB3TvnYlluw>>

Ficha Técnica do Filme Ó Paí Ó. Gênero: Comédia. Duração: 98 min. Origem: Brasil. Direção e Roteiro: Monique Gardenberg. Produção: Augusto Casé, Paula Lavigne, Sara Silveira. Globo Filmes.