

Gelson Antônio Leite

**Juventude e socialização: os modos de ser jovem
aluno das camadas médias em uma escola
privada de Belo Horizonte – MG**

**Belo Horizonte
2011**

Gelson Antônio Leite

**Juventude e socialização: os modos de ser jovem
aluno das camadas médias em uma escola privada de
Belo Horizonte – MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2011**

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

Dissertação intitulada **Juventude e socialização: os modos de ser jovem aluno das camadas médias em uma escola privada de Belo Horizonte – MG**, de autoria do mestrando **Gelson Antônio Leite**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão – UFMG/Orientador

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – UFMG

Prof. Dr. Márcia Stengel – PUC Minas

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2011.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta jornada, gostaria de agradecer:

aos meus pais, Manoel e Irany, pelo amor essencial que sempre recebi e por terem sido os primeiros professores que a vida me ofereceu;

aos meus irmãos, Eliane, Gilmar, Edilene e Gesio pelo constante incentivo. Agradeço imensamente o carinho e a preocupação de vocês, principalmente por compreenderem minha ausência nesses últimos tempos;

a Virgínia, companheira de todas as horas, pelo carinho, incentivo e compreensão;

ao professor Geraldo Leão, pela competente orientação, pela oportunidade de crescimento profissional e acadêmico, por compreender os tempos que se seguiram, pelos saberes que construímos e que, agora, compartilho com vocês;

ao professor Juarez Dayrell, pelas contribuições e enriquecedoras conversas durante o mestrado;

aos professores Jose Carlos de Souza Aguiar e Mauro Passos, que foram grandes incentivadores deste trabalho;

aos jovens alunos pesquisados, que permitiram que eu adentrasse suas relações, me concederam-me tempo, compartilharam opiniões e se deixaram ser observados;

ao Colégio Arnaldo, pela confiança e abertura para a realização desta pesquisa. Agradeço a todos os educadores que acolheram e colaboraram com esse estudo;

aos amigos do Observatório da Juventude da FAE/UFMG, por contribuírem durante a trajetória desta pesquisa;

aos amigos mestrandos e doutorandos, por terem vivenciado ou estarem vivenciando situações parecidas com as minhas, tornando esse processo menos solitário;

aos amigos professores com quem trabalho, pela amizade acolhedora, diálogos e pelas experiências que compartilhamos.

Resumo

A pesquisa buscou compreender os modos de ser jovem aluno de camadas médias de uma escola privada, confessional, do ensino médio de Belo Horizonte, problematizando os significados atribuídos a sua condição juvenil e a sua condição de aluno. Pretendeu-se, ainda, discutir algumas formas de sociabilidade no espaço escolar e seus projetos de futuro. O referencial teórico usado nesta pesquisa foi articulado numa composição de autores vinculados ao campo das Ciências Sociais, especialmente da Sociologia da Educação e da Juventude. A pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa, procurando apreender os processos pelos quais os jovens pesquisados constroem significados para o seu modo de ser jovem no espaço escolar. A pesquisa de campo teve uma duração de seis meses. Foram utilizados variados instrumentos de coletas de dados: observação de campo, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. A observação de campo foi feita em duas turmas do 2º ano do ensino médio, com uma duração de quatro meses. O questionário foi aplicado para 73 alunos, contemplando essas duas turmas. As entrevistas semi-estruturadas foram feitas com nove jovens tendo em média a duração de uma hora cada. Além disso, foi realizado um grupo de discussão com seis jovens com duração de duas horas. Os resultados sugeriram que, para os jovens das camadas médias pesquisados, a escola ocupa um tempo privilegiado em suas vivências cotidianas, influenciando significativamente suas formas de sociabilidade. Constatamos, também, que as estratégias familiares são condicionantes fundamentais no processo de escolarização desses jovens e nas elaborações dos seus projetos de futuro. Quanto aos significados atribuídos a essa fase da vida, os jovens utilizaram, principalmente, as noções de responsabilidade e de autonomia, demonstrando maneiras diferentes de representação da condição juvenil.

Palavras-Chave: Juventude, Classe média, Escola

Abstract

The research tried to comprehend the ways of being a young student of the middle class of a private school, confessional, of high schools from Belo Horizonte, questioning the assigned meanings of his/hers juvenile condition and his/hers student condition. It was further intended to discuss some sociability ways in the scholar space and its future. The theoretical reference used in this research was articulated in a composition of bound authors from the Social Sciences field, specially the ones in the Sociology of Education and Youth. The research utilized a qualitative approach, looking for the apprehension of the process by which the researched young people build meanings for their own way of being young in their scholar space. The field research had a 6 months duration. Various instruments of data collection were used: field observation, questionnaire application and semi-structured interviews application. The field observation was applied in two high school classes in their junior year, with a duration of four months. The questionnaire was applied for 73 students, contemplating these two classes. The semi-structured interviews were performed with nine students, and the duration was about of one hour each. Besides, it was also performed a group of discussion with six students with the duration of two hours. The results suggested that the school occupies a privileged time in the middle class young students' everyday life, causing a significant influence their sociability ways. We also found out that the family strategies are fundamental conditions in the schooling process of these young students and in the elaboration of future projects. Besides, the young students signified this phase of their lives by using, mainly, of the responsibility and autonomy notions, showing the different manners of representation of the juvenile condition.

Key-word: Youth, Middle class, School

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Tabela 01 – Ensino Médio | 46 |
| Tabela 02 – Ocupação dos responsáveis e companheiros (as) | 57 |
| Gráfico 01 – Matrículas no Ensino Médio regular (1996 – 2006) Brasil | 43. |
| Gráfico 02 – Região de BH em que mora | 48 |
| Gráfico 03 – Moradia | 50 |
| Gráfico 04 – Com quem mora..... | 51 |
| Gráfico 05 – Quantidade de carros..... | 53 |
| Gráfico 06 – Escolaridade do responsável..... | 55 |
| Gráfico 07 – Escolaridade do companheiro..... | 55 |
| Gráfico 08 – Ocupação do responsável..... | 56 |
| Gráfico 09 – Ocupação do responsável..... | 58 |
| Gráfico 10 – Idade dos jovens..... | 60 |
| Gráfico 11 – Sexo dos jovens..... | 60 |
| Gráfico 12 – Cor e raça..... | 62 |
| Gráfico 13 – Trabalho..... | 63 |
| Gráfico 14 – Religião..... | 64 |
| Gráfico 15 – Lugares mais frequentados..... | 64 |
| Gráfico 16 – Mídia mais utilizada..... | 66 |
| Gráfico 17 – Tipo de atividades em que se gasta mais tempo na internet..... | 67 |
| Gráfico 18 – Programa de TV mais assistido..... | 67 |
| Gráfico 19 – Problema que mais preocupa..... | 68 |
| Gráfico 20 – O assunto que mais interessa atualmente..... | 70 |
| Gráfico 21 - Melhor coisa em ser jovem..... | 71 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 22 – Pior coisa em ser jovem..... | 73 |
| Gráfico 23 – Horas de estudo semanais..... | 84 |
| Gráfico 24 – Horários na semana..... | 85 |
| Gráfico 25 – Horas de estudo no fim de semana..... | 85 |
| Gráfico 26 – Horários nos finais de semana..... | 86 |
| Gráfico 27 – Onde conheceu os amigos..... | 91 |
| Gráfico 28– Tempo diário com os amigos..... | 92 |
| Gráfico 29 – Onde encontra os amigos..... | 93 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|--|
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| GD | Grupo de Discussão |
| IBASE | Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBOPE | Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 Introdução | 11 |
| 1.1 Apresentação..... | 11 |
| 1.2 Juventudes: uma categoria sócio-histórica..... | 12 |
| 1.3 A pesquisa, o campo e percursos metodológicos..... | 19 |
| 1.3.1 Situando a escola: o campo de pesquisa..... | 19 |
| 1.3.2 Percursos metodológicos..... | 25 |
| 2 As classes médias e a escolarização | 30 |
| 2.1 O debate sobre as classes médias..... | 30 |
| 2.2 A centralidade da educação para as camadas médias..... | 36 |
| 2.3 Um breve olhar sobre o Ensino Médio..... | 41 |
| 3 Caracterizando as famílias e os jovens | 48 |
| 3.1 O perfil das famílias e dos jovens..... | 48 |
| 3.1.1 Moradia..... | 48 |
| 3.1.2 Arranjo Familiar..... | 50 |
| 3.1.2 Automóveis..... | 52 |
| 3.1.4 Escolaridade..... | 54 |
| 3.1.5 Ocupação..... | 56 |
| 3.2 O perfil dos Jovens..... | 59 |
| 3.3 Ser jovem..... | 68 |
| 4 Modos de ser jovem aluno das camadas médias | 76 |
| 4.1 A condição de aluno no processo de escolar..... | 76 |
| 4.2 A sociabilidade no espaço escolar..... | 89 |
| 4.3 Projetos de vida..... | 99 |
| 5 Considerações finais | 106 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| ANEXOS | 122 |

1 Introdução

1.1 Apresentação

A temática da juventude vem adquirindo evidência nas últimas décadas, devido aos novos cenários globais e locais do mundo contemporâneo, causando profundas indagações e inquietações sobre qual é o lugar social reservado aos jovens. Essas inquietações têm levado um número cada vez maior de pesquisadores a procurar compreender a condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades próprias.

Compartilhando também dessas inquietações, esta pesquisa pretendeu desenvolver uma compreensão dos modos de ser jovem de alunos de camadas médias, problematizando, dentro do espaço escolar, as formas de sociabilidades, os significados atribuídos a sua condição de aluno e os seus projetos de futuro.

Trata-se de um trabalho que é fruto da minha experiência pessoal e profissional. Tendo participado de movimentos pastorais juvenis durante sete anos, de 2000 a 2007, período durante o qual tive a oportunidade de participar de projetos voltados para a juventude, a temática, já na época, havia me despertado especial atenção. Profissionalmente, inserido como docente em escolas privadas voltadas para o atendimento das camadas médias, as problemáticas ligadas à juventude me instigavam a novos estudos.

Já há algum tempo, temos percebido, através da relação em sala de aula e de outros momentos no contato cotidiano com esses jovens, a necessidade de compreender e aprofundar, de forma sistemática, o conhecimento da condição juvenil desse grupo. Nesse sentido, a construção dessa pesquisa é uma forma concreta de buscar respostas às minhas inquietações e, ao mesmo tempo, de colaborar na compreensão dos modos de ser de alguns jovens pertencentes às camadas médias brasileiras.

Tais jovens ainda são pouco explorados como sujeitos de pesquisa pelos meios acadêmicos, carecendo de uma compreensão adequada e específica dentro da sociologia da juventude e de outras ciências. Nesse contexto, a problematização que propusemos fazer, a partir das questões levantadas, é traçar um perfil desses jovens, por meio de análises que se referem a sua condição de aluno, a algumas formas de sociabilidade no espaço escolar e aos seus projetos de vida. Esperamos que, com essas análises, a pesquisa contribua para os estudos no campo das juventudes e da educação, proporcionando aos pesquisadores a compreensão de alguns aspectos do universo social dos jovens das camadas médias.

Em tempos atuais, a juventude tem se mostrado uma parcela da sociedade que é posta em evidência. Características sociais, econômicas e políticas desse grupo de indivíduos despertam, progressivamente, interesse de estudiosos que buscam compreender o que é ser jovem na contemporaneidade, a partir de dados contextuais colhidos da camada social de onde advêm, das manifestações grupais ou individuais que revelam e dos significados que atribuem à vida cotidiana. Algumas questões serviram de ponto de partida para esse estudo: Quem são esses jovens? Que significado eles atribuem à sua condição juvenil? A socialização escolar em que estão inseridos interfere no seu modo de ser jovem? Os processos de socialização escolar e familiar interferem em seu projeto de vida?

Nesse contexto, o intuito desta pesquisa foi investigar e compreender, dentro da perspectiva dos próprios jovens, a sua condição juvenil, isto é, a maneira de ser, a situação desses jovens perante a vida e perante a sociedade (DAYRELL, 2007).

Tendo em vista a amplitude do próprio objeto de estudo, lançamos mão de alguns estudiosos que já problematizaram a categoria juventude e sua condição juvenil, trazendo diferentes olhares da área da Sociologia e da Educação.

1.2 Juventudes: uma categoria sócio-histórica

Quando se trata de definir a categoria juventude, diferentes olhares aparecem em cena, sendo tema de debates em diversos setores da sociedade moderna e contemporânea. Dentre as diversas definições, compreendemos a categoria juventude como uma categoria sócio-histórica, isto é, valendo-se de sua inserção em determinado contexto histórico. Para a nossa pesquisa, a juventude é um elemento central e sua tematização percorre todo desenvolvimento deste estudo.

A definição de juventude que tratamos aqui não exclui sua conexão com a adolescência e suas particularidades enquanto fase do ciclo da vida. Portanto, compreendemos a definição de adolescência como a primeira fase da juventude. Segundo CORTI e SOUZA (2004), essa definição de adolescência permite considerar as peculiaridades das duas etapas sem dissociá-las. Para a autora, “esta diferenciação, mesmo não sendo simples, pode possibilitar conhecimento mais aprofundado tanto dos adolescentes quanto dos jovens propriamente ditos, reconhecendo suas peculiaridades e também suas conexões” (CORTI e SOUZA, 2004, p. 13).

Após a Segunda Guerra Mundial, a juventude passa a ocupar um crescente destaque em diversos campos das sociedades ocidentais: na ciência, no Estado, na Igreja, no mercado e nos meios de comunicação. Segundo Barbiani (2007), a partir desse período, consolida-se um discurso jurídico, um discurso escolar e uma florescente indústria, reivindicando a existência dos jovens como sujeitos de direitos e como sujeitos de consumo. Na análise de LAGREE (1992) apud CORROCHANO (2008), a história da Sociologia da Juventude caminha paralelamente à história dos questionamentos sociais relativos à população juvenil. Nesse sentido, recorreremos a algumas discussões feitas a partir de diferentes olhares dentro da sociologia da juventude e da educação. No entanto, a nossa intenção aqui não é de reconstruir a maneira como a sociedade e as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo a Sociologia, lidaram e interpretaram a “juventude”. Apenas serão apontadas algumas perspectivas de análise sobre esse momento da vida.

Segundo o sociólogo José Machado Pais (1990, p. 140), existem duas principais tendências dentro da sociologia da juventude:

Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniforme e homogêneos (...) que fariam parte de uma «cultura juvenil».....de uma geração definida em termos etários; (...) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada em comum.

Essas duas tendências abordadas por Pais expressam, de modo geral, a corrente geracional e a corrente classista da sociologia da juventude. As duas correntes dividem-se entre alguns autores que enfatizam os aspectos geracionais e outros que acentuam as diferentes situações de classe. De modo geral, na abordagem geracional, a juventude seria uma fase da vida específica, definida em termos etários, culturais e na relação com a vida adulta, enquanto, na visão classista, a juventude seria associada às diversas formas de reprodução social e cultural, em razão das diferentes origens de classe.

Para PAIS (1993: 32) não devemos ficar reféns de uma única teoria. Para dar conta dos “paradoxos da juventude”, faz-se necessário articular as duas perspectivas. Nessa

articulação, ele propõe que a juventude “seja olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)”. A perspectiva conceitual de Pais é antropológica, marcado pelo uso da etnografia, da história de vida e ainda da observação das práticas cotidianas juvenis. Nesse sentido, a contribuição de Pais remete ao tratamento do conceito de cultura juvenil que vem sendo analisado na perspectiva dos modos de vida dos jovens que expressam certos significados e valores, não só institucionais, mas também simbólicos, individuais, tornando assim o conceito de juventude um conceito dinâmico. Na visão de Pais (1993:56):

(...) um conjunto de símbolos específicos que simbolizam a pertença a um determinado grupo; uma linguagem com seus específicos usos, particulares rituais e eventos, através dos quais a vida adquire um sentido. Esses “significados compartilhados” fazem parte de um conhecimento comum, ordinário, cotidiano.

Nessa mesma direção dos significados cotidianos, o sociólogo afirma:

Ao perspectivar as culturas juvenis através do quotidiano dos jovens, penso poder estar em boa posição para tentar decifrar a natureza das continuidades ou descontinuidades intergeracionais. Ou seja, por essa via, penso estar capacitado a responder se essas descontinuidades surgirão como efeito do peso da cultura juvenil (tomada em sentido lato); da *estrutura de classes* que define o meio social de origem dos jovens, ou ambos os casos ou razões outras (PAIS, 2003, p.68-69).

Desse modo o conceito de culturas juvenis perpassa pelas práticas de lazer e de sociabilidade, ou seja, é em torno do tempo livre e espaços de lazer juvenil que os jovens têm autonomia para escolher onde e com quem estar. É aí que se constroem o que entendemos como “culturas juvenis”.

Para o antropólogo CARLES FEIXA (2006), a noção de juventude que sustenta o conceito de culturas juvenis está pautada na idéia de diversidade e singularidade. A singularidade significa que os indivíduos vivem um período específico do ciclo da vida, num determinado momento histórico e cultural. A diversidade, que sublinha a heterogeneidade interna, implícita nessa categoria, justifica a opção pelo uso do termo no plural, bem como demarca os muitos modos de ser jovem.

Os estudos das culturas juvenis agregam, na discussão, um importante instrumento de análise tendo em vista o meio social em que essa categoria se insere. Nessa perspectiva, o

conceito de juventude deve contemplar a diversidade cultural e social, conforme afirma Reguillo (2003, p. 104):

(...) los jóvenes no representan una categoría unívoca. La juventud es una categoría construida culturalmente, no se trata de una “esencia” y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil, está necesariamente vinculada a los contextos sociohistóricos, producto de las relaciones de fuerza en una determinada sociedad.

Em trabalhos pioneiros sobre a juventude no Brasil, Marialice Foracchi incorporou o debate da condição juvenil com a sociedade moderna, chamando atenção para o conceito de geração e a coexistência de gerações, como também os processos de transição para a vida adulta e a situação de estudante como categoria social. A autora centraliza o significado da categoria juventude frente ao contexto histórico-social, problematizando a definição físico-biológica, na medida em que:

(...) não sendo passível de delimitação etária, a juventude representa, histórica e socialmente, uma categoria social gerada pelas tensões inerentes à crise do sistema. Sociologicamente, ela representa um modo de realização da pessoa, um projeto de criação institucional, uma alternativa nova de existência social (FORACCHI, 1972, p. 160).

Nesse sentido, Foracchi chama atenção para a necessidade de que as análises não se restrinjam à origem social, devendo considerar também as relações institucionais em que os grupos de jovens se encontram inseridos ou se relacionando, a exemplo dos movimentos estudantis universitários ou secundários, a estrutura da sociedade em que se encontram e as atitudes relacionadas a suas escolhas pessoais.

As discussões sobre juventude foram se ampliando e se apropriando de diversos caminhos metodológicos e introduzindo novos conceitos e noções na compreensão dessa categoria. Nesse sentido, diversos autores vêm abordando a temática da juventude a partir da ideia de condição juvenil. Esse conceito refere-se à maneira pela qual uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida. Entretanto, a ideia transcende essa dimensão: diz respeito também à situação, isto é, à forma como esse dado momento de vida é experimentado pelos sujeitos com suas diferenças sociais, sejam elas de classe, gênero, etnia, dentre outras (ABRAMO, 2005; MARGULIS, 2000; DAYRELL, 2010; SPOSITO, 2009).

Na construção dessa concepção, Giovanni Levi, em seu livro sobre “A história dos jovens”, entende que os indivíduos não pertencem a grupos etários; eles passam por faixas

etárias. Ao atravessarem essas faixas, o que pode ser com maior ou menor espaço de tempo, estabelecem, com a sociedade, uma condição de jovem, que caracteriza a juventude, “determinando tanto as atitudes sociais, a atitude dos outros no seu confronto, quanto à visão que os jovens têm de si mesmo” (LEVI, 1996:9). Nesse mesmo sentido, Margulis & Urresti (2000) compreendem a juventude também pela ótica da sua condição, procurando entender seu modo particular de estar no mundo, de se encontrar arremessado em sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações:

(...) a juventude é uma condição que se articula social e culturalmente em função da idade – como crédito energético e moratória vital, ou como distância da morte –, com a geração a que pertence – enquanto memória social incorporada, experiência de vida diferencial –, com a classe social de origem – como moratória social e período de retardo –, com o gênero – segundo as urgências temporais que pesam sobre o homem ou a mulher –, e com a configuração da família – que é o marco institucional em que todas as outras variáveis se articulam. (MARGULIS & URRESTI, 2000, p. 29)

Para esses autores, a juventude é um modo de ser constituído pelas dimensões culturais e sociais. A condição juvenil é constituída pela cultura, mas tem, por sua vez, uma base material vinculada com a idade, com a facticidade que essa categoria encerra. O “estar no mundo” também é “atravessado” pelas condições de classe, gênero, território, etnia e geração e nas formas como cada uma delas se expressa hoje. A juventude deve ser tomada com um conjunto social diversificado, perfilando-se diferentes tipos em função de seu pertencimento de classe social, situação econômica, interesses e oportunidades ocupacionais e educacionais. Dessa maneira, colocam em xeque as análises homogeneizantes, que desvinculam essa categoria das condições materiais e históricas, as quais condicionam o seu significado, desconsiderando que a condição histórico-cultural da juventude não se oferece de igual forma a todos os seus integrantes.

Helena Abramo (2005) chama a atenção para a indeterminação, apesar de sua forte presença nos debates políticos, do termo "juventude" e investiga os sentidos da atual condição juvenil, levando em conta suas diferenças e desigualdades. Seu ponto focal remete à crítica da perspectiva que a considera como uma mera fase de vida transitória entre a infância e a fase adulta. Para Abramo (2005), há uma tensão quanto à formulação precisa do termo, mas a noção de condição juvenil nos remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação entre a infância e a vida adulta, sendo um período de “moratória”¹ que permite a

¹ “Moratória” é entendida pela autora não só como adiantamento e suspensão das atividades produtivas para que o jovem possa estudar (situação vivenciada com mais frequência pelos jovens das classes mais favorecidas

preparação para exercer as dimensões de produção, reprodução e participação na sociedade. A autora chama a atenção de que é sempre importante lembrar que os conteúdos, a duração e a significação social dos atributos das fases de vida são culturais e históricas e que a “juventude nem sempre apareceu como etapa singularmente demarcada” (ABRAMO, 2005, p. 41), mas mostra, também, que a experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais como somente uma preparação para a vida adulta.

Dentro dessa discussão sobre a condição juvenil, Sposito e Carrano (2003) chamam atenção para a diferença entre condição juvenil e situação juvenil. Para os autores, condição juvenil está relacionada ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, enquanto situação juvenil é tradução dos diferentes percursos que a condição juvenil experimenta, a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, entre outros.

Na análise de Dayrell (2007), a condição juvenil diz respeito à maneira de ser, a situação de alguém perante a vida e à sociedade, bem como às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Para Dayrell, não existe um único modo de ser jovem, ainda que a diversidade dessas manifestações tenha como base as condições sociais (classes sociais, de gênero e de territórios). Os códigos culturais (etnias, identidades religiosas e valores) também ocupam espaço importante na condição juvenil.

A abordagem de Dayrell (2003, p.42) ressalta a dimensão da diversidade, ou seja, a noção de juventude não deve se prender a critérios rígidos, mas deve ser compreendida como “parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Com isso, o conceito de juventude se distingue por diversificadas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais.

Mediante essas discussões, compreendemos a categoria juventude como uma categoria sócio-histórica, isto é, valendo-se de sua inserção em determinado contexto histórico. A juventude é uma construção histórica; por isso, não se pode elaborar uma definição universal e homogênea, ou seja, ela se transforma conforme a sociedade em questão. O conceito de juventude se distingue por diversas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais. Nesse aspecto, é necessário construir uma noção da juventude ressaltando-se a dimensão da diversidade, isto é, não existe uma juventude, mas, sim, juventudes, no plural,

economicamente), mas incluindo, também, os variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal, social, cultural, política *etc.*

ênfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade (DAYRELL, 2003).

Dessa forma, a condição juvenil dos jovens de classe média, que problematizamos neste trabalho, não está às margens da discussão conceitual. Os jovens de classe média se configuram também como um conjunto social que é determinado pelas características sócio-culturais que unificam e expõem, tanto os jovens dos setores populares quanto os jovens das elites, às diversificadas maneiras de existir, em diferentes tempos e espaços sociais, e aos processos históricos e transformações surgidas no mundo contemporâneo.

Desde a década de 1950, a juventude da classe média ocidental vem sendo associada a comportamentos recorrentes vinculados à transgressão. Essa associação vem sendo construída pelos veículos de comunicação, tendo como exemplo o clássico filme *Juventude transviada*², da década de 50, que expressa o fenômeno na classe média norte-americana (CARMO, 2001).

Depois das mobilizações estudantis e das manifestações pacifistas e contraculturais das décadas de 60 e 70 (IANNI, 1968), a transgressão juvenil na classe média vem adquirindo, para alguns autores, uma dimensão de problema social que até então era somente associado aos jovens das camadas populares (MORGADO e MOTA, 2006). No Brasil, alguns fatos pontuais de transgressão cometidos por jovens das classes médias repercutiram-se de maneira expressiva pelos meios de comunicação, como a morte do índio Galdino Jesus do Santos, que foi queimado vivo por jovens de classe média de Brasília³. Além disso, há o caso dos jovens de classe média do Rio de Janeiro que agrediram uma empregada doméstica num ponto de ônibus.⁴ Ressalta-se, também, o caso da jovem Suzane Von Richthofen, de 19 anos, estudante de Direito, que participou do assassinato dos pais, juntamente de seu namorado, na cidade de São Paulo. (*Folha de S. Paulo*, 09/11/2002, C-3).

A condição juvenil dos jovens de classe média vem sendo pouco investigada nos meios acadêmicos, como mostra o último estado da arte sobre juventude (SPOSITO, 2009). Nesse sentido, o olhar sobre essa parcela da juventude brasileira apresenta diversas lacunas analíticas, carecendo de um maior aprofundamento teórico que possa agregar novos elementos. Os jovens que pertencem às camadas médias da sociedade brasileira não constituem um universo homogêneo, mas diversificado, em decorrência das especificidades e experiências do contexto social a que pertencem. Nesse sentido, antes de qualquer análise, é

² O título original do filme era “Rebel Without a Cause”, lançado em 1955, do gênero drama, dirigido por Nicholas Ray.

³ Ver em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff171044.htm>. Acessado em: 23/06/2011.

⁴ Ver em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0202200827.htm>. Acessado em: 23/06/2011.

preciso situar-se seu modo de vida, partindo de seu contexto social, como território de múltiplas relações a serem analisadas, privilegiando dimensões transversais, como a escola, lazer, sociabilidade e projetos de vida.

Assim, a partir de inúmeras leituras realizadas, construímos o objetivo geral e específico da pesquisa, que nos serviram de norteadores para a coleta e análise de dados.

1.3 A pesquisa, o campo e percursos metodológicos

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender os modos de ser jovem de alunos de camadas médias em uma escola particular de Belo Horizonte - MG, problematizando as formas de sociabilidades, os significados atribuídos a sua condição de aluno e seus projetos de futuro.

Além disso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- ➔ levantar dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos jovens alunos;
- ➔ identificar os significados que os jovens alunos atribuem à sua condição de ser aluno;
- ➔ identificar e compreender quais são as formas de sociabilidade no cotidiano escolar desses jovens;
- ➔ compreender as elaborações de projeto de futuro que esses jovens estão construindo.

Para que os objetivos traçados fossem alcançados, situamos o campo de pesquisa e definimos alguns percursos metodológicos.

1.3.1 Situando a escola: o campo de pesquisa

O Colégio Arnaldo é uma escola privada de confessionalidade católica, fundada em 1912 pelos missionários alemães da Congregação do Verbo Divino.

A congregação foi fundada em 1875, em Steyl, na Holanda, pelo padre Arnaldo Janssen. Os missionários chegaram ao Brasil em 1895, no estado do Espírito Santo, com a missão de assistir, religiosamente, aos colonos de origem alemã que habitavam algumas regiões do estado. Em 1945, ao completar 50 anos de Brasil, os missionários já atuavam em

Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, nos territórios de Foz do Iguaçu, Distrito Federal e Rio de Janeiro, sendo o Espírito Santo considerado o berço da Congregação.

A história da congregação, na educação brasileira, iniciou-se em Juiz de Fora – MG, na renomada Academia de Comércio, que abrigou as primeiras experiências pedagógicas dos missionários verbitas. O modelo de educação verbita implantado no Brasil foi caracterizado pelo seu ideário científico. A congregação enviou, ao Brasil, muitos padres que eram físicos, biólogos formados na Europa, principalmente na Alemanha, para ensinar nas escolas verbitas. Nas escolas, havia avançados instrumentos para laboratórios de física, química que eram trazidos da Alemanha, demonstrando um grande apreço pelas ciências naturais. Nesse sentido, as escolas verbitas eram conhecidas pelo seu rigor no campo científico e intelectual e pela rígida disciplina da cultura alemã (CANÇADO, 1999).

Hoje, no Brasil, a congregação do Verbo Divino está à frente de três escolas: Colégio Cristo Redentor (Juiz de Fora/MG), Colégio Verbo Divino (Barra Mansa/RJ) e Colégio Arnaldo (Belo Horizonte/MG) e mais duas faculdades: Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (Juiz de Fora/MG) e Faculdades Arnaldo Janssen (Belo Horizonte/MG).

Em Belo Horizonte, a história do Colégio Arnaldo se contextualiza na necessidade de um colégio católico para meninos. Segundo Cançado (1999), havia, em Belo Horizonte, a Congregação das irmãs *Servas do Espírito Santo*, que trabalhavam na Santa Casa de Misericórdia. Essas religiosas estenderam seus trabalhos missionários com a fundação de um colégio para moças, Colégio Sagrado Coração de Jesus. Desse modo, os católicos da jovem capital mineira desejavam também que fosse fundado um colégio para meninos.

Todo esse anseio da comunidade por colégios católicos, segundo Cançado, baseava-se no fato de que “se falava na fundação de um nos moldes protestante Grambery, de Juiz de Fora. Essa ideia de um colégio não-católico e “anti-Caraça”, como dizia o anticlericalismo que não era pequeno na capital” (CANÇADO, 1999, p. 27). Nesse sentido, a Congregação do Verbo Divino resolveu vir para Belo Horizonte, onde alugou um imóvel na rua Timbiras, quase esquina com Bahia, por determinação da congregação. Ali, iniciou suas atividades no dia primeiro de fevereiro de 1912, com 30 alunos que tinham se matriculado no externato.

No entanto, a jovem capital mineira estava se abrindo às diversas tradições educacionais europeias para formar a juventude das classes elitizadas, como afirma Chaves Junior (2010, p. 123).

A cidade de Belo Horizonte, envolta em uma aura de modernidade, recebia congregações distintas para a educação de moças e rapazes, incentivava particulares, mantinha cursos secundários estatais e apresentava-se como espaço urbano adequado para o desenvolvimento de uma cultura educacional alinhada à representação de uma educação moderna, civilizadora, voltada para as luzes, de acordo com o espírito republicano. Formação que significava para as famílias interessadas na formação oferecida pelo educandário de origem européia um investimento financeiro importante.

Desde o início, o Colégio Arnaldo se caracterizou pela presença e rigidez dos padres alemães. Segundo Chaves Junior (2010, p. 121), no Estatuto do Colégio Arnaldo de 1923, capítulo V, no art. 22, faz-se menção específica ao caráter civilizador do colégio, ao impor a seguinte norma: “A falta habitual de aplicação ou docilidade, desobediência grave, insubordinação e, principalmente, actos contrários à moral, são casos de expulsão do estabelecimento”. Definições, como essas, eram padrões de conduta, irradiados do colégio para a juventude da cidade.

O rigor e a disciplina dos padres alemães foram experimentados por ilustres ex-alunos internos do colégio.

Pelos bancos do Colégio Arnaldo passaram muitos daqueles que se transformariam em dirigentes e intelectuais de Minas Gerais. Nomes como Abgar Renault, Milton Campos, Petrônio Magalhães, Lucas Machado, Josias Vaz de Oliveira, Eurico Rodrigues, Bernardo Café de Oliveira, Rafael Nunes Coelho, Gabriel Passos, Lauro Horta Andrade, Gustavo Capanema, Carlos Drummond Andrade, Guimarães Rosa faziam parte da clientela atendida por esse colégio católico, reconhecido por seu rigor acadêmico e disciplinar de origem alemã, o qual por vezes beirava o exagero, como explica o padre Matias Willens na *Crônica do Arnaldo*: “O novo Padre, [...] é exageradamente rigoroso com os alunos, às vezes ríspido e até grosseiro. Uma pena! É um homem competente, mas precisa saber se dominar” (CHAVES JUNIOR, 2010, p. 120).

No decorrer da sua história, o Colégio passou por significativas mudanças, principalmente nos anos 70, quando, segundo o atual Diretor⁵, o lema do colégio mudou de “vence quem se vence” para “liberdade com responsabilidade”. Essas mudanças ocorreram em função de uma nova visão pedagógica fundamentada na psicologia da educação norte-americana, que era uma forte tendência da época. Baseado nessa visão, o colégio modificou sua política pedagógica, aceitando alunos de diferentes níveis de aprendizado, causando uma

⁵ Informação fornecida pelo Diretor do Colégio em 01/03/2011.

mudança no perfil do alunato. Muitas famílias que pertenciam à elite retiraram os seus filhos do colégio devido a essas mudanças.

Desse modo, o colégio perdeu uma grande parcela de alunos pertencentes à elite e passou a atender alunos provindos da classe média e classe média baixa. Houve também, a partir desse período, uma sucessiva troca de diretores, devido à política vigente da congregação nos últimos anos.

Para o Diretor, desde os anos 70, houve muita tentativa de acertar e de melhorar a educação no Colégio Arnaldo, buscando reconquistar a tradição de uma instituição católica de excelência na cidade de Belo Horizonte.

No atual contexto, o colégio está em fase de reestruturação pedagógica com base em seu novo Projeto Pastoral Político Pedagógico⁶. Essa proposta fundamenta-se nos objetivos legais, culturais e político-sociais da educação nacional. Nesse sentido, o novo projeto contempla três dimensões centrais:

A dimensão Pastoral, entendida como compromisso com a formação integral do ser humano, despertando para a religiosidade, a transcendência e os valores evangélicos, fundados numa escola solidária que pratica a inclusão.

A dimensão Política, considerada como compromisso com a formação do ser humano para efetivar a cidadania através da participação, responsabilidade, senso crítico e criativo, fundado na ética, na igualdade, na liberdade e no profundo respeito à vida.

A dimensão Pedagógica, expressa, sobretudo, por meio compromisso com uma ação educativa que busca a construção do conhecimento, da autonomia, das habilidades e das competências fundamentais do ser humano interagindo cultura, ciência, arte, tecnologia, humanismo e cidadania. Formação de um sujeito preparado para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Projeto Pastoral Político Pedagógico 2010, p. 23).

A partir de 2009, o colégio inseriu, em todo seu currículo, o sistema de descritores, procurando adequá-lo às habilidades e competências exigidas nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM- e do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Nesse sentido, as orientações políticas e educacionais vigentes do colégio visam, de modo especial, ao alcance, por parte dos alunos, de uma melhor classificação nesses exames. Há uma demanda própria das famílias que, na hora de escolher a escola, verificam sua pontuação no ranking do ENEM e na quantidade de alunos aprovados no vestibular da UFMG.

⁶ O Projeto Pastoral Político Pedagógico do Colégio Arnaldo está em processo de revisão para publicação. Foi disponibilizada para esta pesquisa uma versão que ainda não está finalizada.

O Colégio atende, atualmente, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, funcionando em duas unidades em Belo Horizonte, na região Centro-sul de Belo Horizonte. O colégio tem, em média, 1.000 alunos matriculados, funcionando no turno da manhã e da tarde. Em uma das unidades, funciona, também, no turno da noite, uma faculdade da mesma mantenedora do colégio.

Além do ensino formal, são oferecidas pelo colégio atividades extracurriculares, tais como o projeto “Escola de Esportes” para formação de atletas, a formação de equipes esportivas para competições externas e o núcleo de danças.

No que se refere ao esporte, o colégio possui tradição em participar de competições escolares, incentivando os alunos a participar do esporte de competição. A escola possui diferentes premiações em competições de níveis municipal, estadual e até nacional.

O colégio oferece também projetos solidários de responsabilidade social, como “Incubadora de Talentos”, que custeia todas as despesas com a educação de alunos talentosos originados da rede pública municipal e estadual. Nesse projeto, o colégio oferece em média 30 bolsas integrais para o ensino médio, além das bolsas parciais para atletas e descontos promocionais. Outro projeto é “Viver o Vale”, que consiste em ações solidárias em comunidades carentes no Vale do Jequitinhonha. Há também visitas periódicas a uma creche de crianças carentes no bairro Taquaril, visitas ao hospital da Baleia e à Casa Aura, que abriga crianças com câncer.

Enquanto se estrutura, o colégio está equipado com salas de aulas, laboratórios de Biologia, Química, Física e Informática, além de um museu de História Natural, auditório e sala de multimeios. Há, também, o espaço de lazer com quadras poliesportivas, piscina e fazendinha. O museu de História Natural do colégio possui um rico e surpreendente acervo, disponibilizado para os alunos como suporte de aulas expositivas. O colégio também possui uma biblioteca com um acervo adquirido desde sua fundação, há quase cem anos.

O colégio Arnaldo está situado na região centro-sul de Belo Horizonte, onde se localizam os bairros mais tradicionais e economicamente privilegiados, além do principal centro comercial de Belo Horizonte. Nesse sentido, o colégio está inserido num contexto de grande movimentação de pessoas e carros que, diariamente, circulam pelo centro da cidade. O edifício do colégio apresenta uma estrutura bastante imponente na região, não só por ser uma arquitetura antiga, mas também pelo tamanho do espaço que ocupa, atingindo a dimensão de todo um quarteirão. No que se refere à estrutura interior, os espaços são significativamente amplos: corredores, laboratórios, salas de aula, capelas e quadras esportivas e piscina. A

piscina, por ser suspensa, abriga, debaixo dela, uma cantina com diversas mesas e cadeiras onde os alunos fazem suas refeições.

Rotineiramente, de segunda a sexta feira pela manhã, os alunos chegam ao colégio pela portaria lateral, onde são recebidos pelos seguranças e disciplinários da escola. A carga horária matutina constitui-se de cinco horas/aula destinadas ao Ensino Fundamental e seis horas/aula, ao Ensino Médio. Entretanto, o Ensino Médio é também contemplado com aulas no período da tarde, em alguns dias da semana. A ocupação dos espaços acontece de forma natural, do modo que todos chegam e se dirigem às salas de aula. Aqueles que chegam atrasados aguardam o próximo horário em uma sala específica e a família é notificada. Durante as aulas, os professores se destacam nos espaços das salas por ficarem num nível mais alto que os alunos, em cima de um tablado. Alguns professores utilizam, em suas aulas, equipamentos áudio-visuais móveis que são disponibilizados pelo colégio.

Os corredores são ocupados por disciplinários que, durante as aulas, prestam apoio aos professores e à coordenação e zelam pela disciplina. Também, durante o recreio, os estudantes são acompanhados pelos disciplinários, desde o momento em que se dirigem ao pátio, até o retorno à sala de aula. No recreio, os alunos se concentram na cantina, comprando lanches variados, ou se espalham na quadra, caminhando e conversando em grupos.

Em geral, os jovens demonstram gostar da escola, há alguns poucos casos de descontentamento. Observamos que a maioria dos alunos tem satisfação em pertencer à instituição, falam das atividades esportivas e extraclases. Já aqueles que não se demonstraram satisfeitos pontuaram falta de estrutura moderna e excesso de disciplina.

No que diz respeito à disciplina, o colégio tem implementado regras de conduta mais rígidas. Segundo a coordenação, tais medidas fazem parte de um processo de melhoramento no perfil dos alunos. Nesse sentido, o colégio tem sido mais rigoroso na seleção para admissão de novos alunos, como também no aumento do número de reprovações. Segundo alguns professores, estas medidas visam a um melhoramento nos resultados do Enem e na aprovação do vestibular da UFMG. Segundo os docentes, esse tem sido o objetivo principal da escola, com a justificativa de que as famílias vêm cobrando melhores resultados, no sentido de que alcance melhor colocação no ranking das escolas privadas de Belo Horizonte.

Segundo os resultados do ENEM, em 2007⁷, o colégio Arnaldo ficou em 42º lugar, em relação às escolas de Belo Horizonte. Em 2008, em 32º e, em 2009, 20º lugar. Esses resultados indicam uma melhora no ranking, porém a escola ainda não faz parte das dez mais

⁷ Ver em: <http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/>. Acessado em 19/07/2011.

bem colocadas no exame, que se mostra um fator importante na concorrência e disputa no mercado escolar. A colocação nesse exame é divulgada pelos meios de comunicação e tornou-se uma referência para as famílias, na hora de matricularem seus filhos.

Sendo uma escola que atende a diversas camadas da classe média e que possui um perfil de alunos bastante heterogêneo, o colégio se encontra num momento de transição, em busca de mais credibilidade no mercado escolar atual. Com o crescimento econômico e a ampliação da classe média, principalmente com o surgimento da “nova classe média”, a educação passa a ser um investimento desses grupos, causando novas configurações dentro do mercado escolar. Nesse sentido, parte dos alunos que estudam no colégio atualmente é oriunda de diversas regiões de Belo Horizonte, apesar de a maioria ser da região centro-sul. No entanto, será que a ampliação da classe média está relacionada ao perfil heterogêneo dos alunos? Quais traços pertencentes à classe média esses jovens alunos possuem?

1.3.2 Percursos metodológicos

Como opção metodológica, optamos pela pesquisa qualitativa, cujo objetivo é a compreensão do comportamento e a experiência humana, procurando apreender os processos pelos quais os homens constroem seus significados, visando à descrição dos mesmos (KUDE, 2001).

Segundo Minayo (2003, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado:

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Bauer e Gaskell (2003) destacam que a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Na pesquisa qualitativa, existe uma preocupação com o processo e o pesquisador está em contato direto e prolongado com a realidade e com os sujeitos a serem investigados. Nesse sentido, escolhemos essa abordagem tendo em vista a possibilidade de que oferecesse uma maior riqueza na descrição dos dados sobre os modos de ser jovem.

A pesquisa se dividiu em três etapas. A primeira etapa consistiu na coleta de dados, de caráter exploratório, quando se estabeleceu um contato inicial com a escola.

O espaço escolar que utilizamos como campo de pesquisa foi uma escola da rede privada de Belo Horizonte – MG, situada na região centro-sul, onde se encontra o maior IDH da região metropolitana de BH (0,914)⁸, segundo a Fundação João Pinheiro. Além disso, essa escola se abriu à pesquisa, sem que colocasse qualquer empecilho para a realização do trabalho. Talvez, isso tenha ocorrido devido a minha própria inserção profissional, já que trabalho em uma unidade dessa instituição como professor.

Nesse primeiro momento, selecionamos duas turmas do segundo ano do Ensino Médio. A escolha dessas turmas se deveu ao fato de que estavam na metade do curso, o que possibilitou que tivéssemos maior tempo de contato com esses sujeitos na escola. Além disso, escolhemos turmas matriculadas em uma unidade em que não havia relação de professor e aluno entre o pesquisador e os pesquisados, evitando confusões de papéis nesse ambiente de investigação. Escolhidas as turmas, levantamos informações sobre o perfil socioeconômico e a divisão do tempo semanal dos alunos, através de questionário, aplicado durante o mês de junho do ano de 2010. Foram usados dois tipos de questionários, em dias diferentes. No questionário do perfil socioeconômico (Anexo B), foram contemplados 73 jovens. Já no questionário sobre o quadro de horários (Anexo C), foram contemplados 71 jovens. Os dados obtidos foram agrupados em categorias, para que, posteriormente, fossem analisados.

Segundo Quadros (1990), as camadas médias da população brasileira constituem uma abrangente categoria social, marcada por forte heterogeneidade interna. Para Nogueira (1995, p. 13), há uma dificuldade em lidar com o conceito de classes médias.

Não pretendo encarregar-me aqui da problemática tarefa da discussão teórica do conceito de “classes médias”, posto que meu objeto são suas práticas educativas. Essa discussão – que comporta tratamentos metodológicos diversos e perspectivas ideológicas controversas – oferecia o risco de não me permitir sair dela.

Conforme as palavras da autora, pensamos que uma discussão exaustiva do conceito seria improdutiva e desviaria a pesquisa de seu objetivo principal. No entanto, na impossibilidade de estudar esse todo abrangente, delimitamos um segmento social específico, segundo critérios objetivos que permitiram operacionalizar a seleção dos jovens, conforme características pré-definidas.

⁸ Atlas da Região Metropolitana de Belo Horizonte é um conjunto de cerca de 200 indicadores, entre eles o IDH, para 1991 e 2000. http://www.fjp.gov.br/produtos/cees/idh/rmbh/atlas_rmbh.php

Nesse trabalho, consideramos como “classes médias” um grupo que ocupa posições semelhantes no espaço social e, citando Romanelli (1986), como pertencentes às camadas médias “os trabalhadores não manuais, assalariados ou não”. Sem esquecer a heterogeneidade desse grupo, buscamos levar em conta, quando possível, as questões de renda, mas, principalmente, a ocupação, como indicador. Também levamos em conta outros indicadores, como nível de escolaridade do pai e da mãe, bairro de residência, além do estabelecimento de ensino frequentado pelos jovens.

Portanto, o primeiro critério na seleção do grupo pesquisado foi que o pai e/ou a mãe fossem detentores de um diploma de curso superior. Como segundo critério, que um deles atuasse como profissional liberal ou funcionário público no mercado de trabalho. Assim, ao grau de escolaridade superior no processo de seleção dos jovens pesquisados, estarão conjugados os critérios de ocupação profissional e, indiretamente, o nível de renda das famílias.

Baseando-se na idéia de Triviños (1987), decidimos, intencionalmente, fazer a seleção dos jovens, considerando aqueles que eram essenciais à pesquisa, de acordo com o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do objeto de estudo, facilidade para se encontrar com as pessoas e a disponibilidade dos sujeitos para participar das entrevistas. Além disso, levamos em consideração critérios tais como, o gênero, de forma que os jovens do sexo feminino e masculino tivessem representatividade de número semelhante; também procuramos jovens que tivessem perfis diferentes, como atletas, jovens mais comprometidos com os estudos, jovens menos comprometidos com os estudos, jovens envolvidos com os projetos sociais do colégio. Dessa forma, foram selecionados nove jovens para o desenvolvimento da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa, ocorreu a coleta de dados por meio das entrevistas, da observação e do grupo de discussão.

Foram realizadas nove entrevistas individuais e semi-estruturadas (Anexo D) no colégio, fora do horário de aula, em que solicitamos aos entrevistados que relatassem suas experiências como jovens estudantes. Eles não demonstraram qualquer tipo de resistências às questões propostas. As entrevistas tiveram duração média de uma hora. Esse tipo de entrevista confere aos sujeitos que serão investigados um maior grau de liberdade de expressão. Nas palavras de Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada seria aquela em que:

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo

campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

É importante destacar que, antes da realização da pesquisa de campo, foi entregue, formalmente, à escola um pedido de autorização para a pesquisa, como também, antes das entrevistas, quando solicitamos formalmente aos jovens e aos seus responsáveis legais o consentimento para realização das mesmas. Além disso, informamos os objetivos da pesquisa, sua condição de um trabalho acadêmico e esclarecemos que as identidades dos entrevistados seriam preservadas, com a utilização de nomes fictícios para garantir o anonimato.

Destacamos que, no processo de coleta de dados, existiria uma atenção constante com relação às informações coletadas. Dessa forma, análises prévias seriam realizadas com o fim de que, caso houvesse lacunas nas entrevistas, outros momentos seriam marcados para o aprofundamento das questões.

A observação, ocorrida três vezes por semana, durante quatro meses, nas salas de aula e recreio, visou descrever alguns momentos de sociabilidade e os afazeres ligados a sua condição de estudante. Consistiu em uma observação não-estruturada, na qual o observador não procura um comportamento específico, apenas observa e simplesmente registra as diferentes ocorrências (VIANNA, 2003). Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de observação consiste na possibilidade de o observador integrar-se à cultura dos sujeitos observados e ver o mundo por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação.

Realizamos ainda um Grupo de Discussão que seguiu um roteiro pré-estruturado (Anexo E), em que retomamos algumas lacunas que não foram esclarecidas durante as entrevistas. Foram contemplados seis jovens, no Grupo de Discussão, os mesmos que foram entrevistados, com exceção de três, que não puderam comparecer no dia e hora combinados, fora do horário escolar. Essa atividade durou em média duas horas. O Grupo de Discussão, utilizado na presente dissertação com a sigla GD, é uma técnica de investigação que possibilita a coleta de dados por meio da interação entre pessoas, que discorrem sobre várias temáticas. Trata-se de uma escolha metodológica em que as discussões são mediadas por um moderador, que busca incentivar os sujeitos participantes a discutirem sobre determinado tópico.

O Grupo de Discussão é uma técnica eficiente, principalmente quando o conhecimento prévio de algumas situações é pequeno e os assuntos são complexos (Bowling, 1997). Por

meio desse recurso, é possível refletir sobre tópicos que retomaram questões da entrevista, quando o moderador introduziu temáticas que lhe interessavam, para serem discutidas.

A terceira fase da pesquisa consistiu na sistematização e análise dos dados. As informações coletadas foram sistematizadas da seguinte forma: as gravações foram transcritas e foram feitas análises de conteúdo do *corpus* constituído pelas entrevistas, de modo a observar as regularidades, recorrências e especificidades no conjunto das experiências escolares narradas. As observações anotadas em caderno de campo foram organizadas e digitadas, contendo as descrições das pessoas, lugares, acontecimentos, dos comportamentos, ações, atitudes, conversas etc. Nesse sentido, Triviños (1987) lembra que cada comportamento envolve significados, valores que são próprios dos sujeitos e de seu ambiente sociocultural e econômico.

A análise das entrevistas visou interpretar e tornar compreensível o perfil dos jovens, a condição juvenil e os projetos de futuro. Uma técnica que contribuiu para essa análise foi a criação de categorias. Para Bogdan e Biklen (1994), à medida que o pesquisador vai tomando conhecimento dos dados, ele vai classificando os mesmos, agrupando-os em categorias de codificação.

Assim, após as leituras, as coletas e as análises de dados, concretizamos a pesquisa na presente dissertação, dividida em três capítulos.

No capítulo 1, intitulado *As classes médias e a escolarização dos filhos*, discutimos a complexa definição de classe média, lançando mão de autores que nos auxiliaram a problematizar e a compreender elementos que constituem as camadas médias brasileiras. Além disso, refletimos sobre as relações que a família estabelece com o universo escolar e traçamos um breve olhar sobre o Ensino Médio no Brasil, apontando os principais desafios e desigualdades entre a esfera pública e privada.

O capítulo 2, intitulado *Situando as famílias e os jovens das camadas médias*, traçamos um perfil das famílias e dos jovens pesquisados, baseados em dados coletados pelos questionários aplicados. Os dados sugeriram que as condições familiares e as dos jovens possuem traços de pertencimento social.

Os modos de ser jovem aluno das camadas médias nomeiam o capítulo 3, no qual se analisam os diversos modos de ser jovem, compreendendo dimensões como a condição de aluno, a sociabilidade e os projetos de vida.

Por fim, as *considerações finais*, longe de pretenderem concluir a temática investigada, propuseram abrir novos caminhos de investigação, possibilitando que mais

estudiosos despertem o interesse por ter como sujeitos de pesquisa essa parcela da juventude brasileira.

2 As classes médias e a escolarização

2.1 O debate sobre as classes médias

A definição de classes médias utilizada nesta pesquisa se coloca em um contexto problemático da discussão do que a literatura brasileira entende pelo termo. Diversas pesquisas no Brasil Quadros (1991); Romanelli (1996); Nogueira (1995, 2010); Souza & Lamounier (2010); Neri (2010) relatam, em seus trabalhos, a dificuldade de lidar com o conceito, devido aos diversos tratamentos metodológicos e perspectivas ideológicas controversas adotadas pelos autores. Para Souza & Lamounier (2010, p.21), “tentar definir classe média em termos que possam ser aceitos por todos os pesquisadores é cortejar a frustração. Não existe uma definição consensual”. Nesse sentido, não se pretende aqui tratar, de forma exaustiva, o conceito de classes médias, porque isso desviaria o trabalho de seu objetivo principal e ofereceria o risco de proceder-se a uma discussão sem saída. A discussão sobre mobilidade social será aqui brevemente apresentada, com o objetivo de destacar elementos que ajudem a compreender a classe média brasileira e a construção do problema investigado ao longo da pesquisa.

A sociologia clássica se preocupou em entender as formas de organização da sociedade em classes, embora a discussão sobre classes sociais tenha perdido importância, nessa área do conhecimento, a partir do final dos anos de 1980. No entanto, o debate sobre as relações de classe ainda parece vivo na tentativa de buscar compreender a persistência das desigualdades sociais e da pobreza herdadas do século XX (SEN, 2005). Em estudos recentes sobre a mobilidade social no Brasil, Scalon (1999) afirma que, na base da construção de um sistema de classes, está a opção por um marco teórico e analítico que se dá em meio a uma discussão sobre o conceito de classe social, que teve início na sociologia clássica do século XIX, com Marx e Weber, e se torna cada vez mais viva na sociedade contemporânea.

Segundo Prado (2002, p.192), diante dos vários estudos sociológicos, existem três linhas teóricas clássicas que buscam compreender o que é classe social:

A marxista, baseada essencialmente no fator econômico, divide a sociedade em duas grandes classes, de acordo com a posse, ou não, dos meios de produção (...) Uma outra, (...) seria a weberiana. Além de considerar o fator econômico, ela considera também outras fontes de desigualdade, criando “grupos de status” que levam em conta recursos como o prestígio e o poder que, nos diferentes mercados simbólicos, possibilitam recompensas diferenciadas. A terceira linha teórica seria a funcionalista, desenvolvida principalmente por sociólogos norte-americanos. Não relacional, ela considera a estrutura social como um “continuum” de posições, de estratos, em que as recompensas se relacionam à possibilidade de realização, o “achievement”, vale dizer, ao mérito.

As tradições marxistas e weberianas apresentam importantes diferenças na conceituação de classe social que, na nossa concepção, são fundamentais para entender os diversos estudos que tratam da mobilidade social. Para Marx, classes sociais são coletividades estruturadas a partir de uma posição definida na ordem econômica, notadamente a propriedade ou não dos meios de produção, que está marcada por um conflito central de exploração. A tradição weberiana, por outro lado, supõe que classes sociais sejam grupos de indivíduos semelhantes que compartilham, conscientemente ou não, as mesmas situações de classe, cada qual permitindo aos agentes aproveitar chances de vida similares, isto é, um destino comum, uma dinâmica social parecida uns com os outros.

Podemos constatar, também, de forma bastante esquemática, as diferenças dessas duas tradições, por meio de Souza & Lamounier (2010, p. 13):

(...) a tradição marxista faz referência a um grupo estruturalmente bem delimitado, consciente de si e dotado de estilos de vida, padrões de comportamento e projetos de sociedade diferenciados em relação a grupos similares, ou seja, às demais classes. Na vertente oposta, a tradição weberiana atém-se a características objetivamente mensuráveis, como a educação, a renda e a ocupação entendidas como atributos individuais, deixando em suspenso a questão da “consciência de classe”.

De qualquer forma, a oposição dessas duas visões elucidadas por Souza & Lamounier (2010) sugere que o fenômeno de classe social, no sentido marxista, dificilmente se configura no contexto atual, caracterizado principalmente pelas sociedades de massa. O sentido marxista atribuído à classe social, como estratos sociais homogêneos e com nítida consciência de si, torna-se um evento de baixa probabilidade, diante dos processos de mudanças que tornaram o contexto atual muito heterogêneo em termos das experiências sociais e do pertencimento social dos indivíduos. O que se torna mais comum é a superposição de camadas ou estratos

identificáveis apenas em termos estatísticos. Esse argumento se torna evidente no que diz respeito aos estudos recentes sobre a nova classe média, como veremos adiante⁹.

A discussão sobre classes sociais assume novas proporções na sociologia contemporânea, agregando novas perspectivas de análises. A contribuição de Pierre Bourdieu, nessa discussão, representa um importante avanço na compreensão das classes sociais. Para além de Max Weber, que associa idealmente “estilo de vida” a estamentos, a grupos endogâmicos que bloqueiam o livre curso do mercado boicotando os princípios classificatórios eminentemente econômicos, Bourdieu mostra que, na sociedade de classes, os critérios fundamentais de classificação social não são apenas a propriedade e o mercado, mas também as categorias sócio-culturais. Desse modo, Bourdieu constrói a noção de classes como categoria analítica para identificar indivíduos culturalmente diferentes. Para o sociólogo, classes são uma formação de agentes que ocupam posições semelhantes no espaço social, levando-os a adotar atitudes e interesses semelhantes nesse espaço de relações (Bourdieu, 1989). Sua grande contribuição foi, provavelmente, assinalar que as práticas culturais consistem em uma dimensão essencial na formação das classes.

Bourdieu (2007, p.97) vai introduzir um novo conceito como princípio unificador e gerador das práticas de classe: o “habitus” de classe, como “forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe” para a construção da “classe objetiva”, entendida como:

(...) conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedade comuns, propriedades objetivas, às vezes, garantidas juridicamente – por exemplo, a posse de bens ou poderes – ou incorporadas, tais como os habitus de classe – e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios.

A concepção de “classe objetiva” introduzida por Bourdieu está fundamentada no conceito de “habitus¹⁰”, que é uma forma de disposição a determinada prática de grupo ou

⁹ Cf. SOUZA, Almaury. LAMOUNIER, Bolívar. A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier: Brasília, DF: CNI, 2010. NERI, Marcelo Côrtes. A nova classe média: o lado brilhante dos pobres. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

¹⁰ Conceito de *habitus* para BOURDIEU: "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem

classe, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de classe ou de grupos sociais que geram estratégias, respostas ou proposições objetivas ou subjetivas para a resolução de problemas postos de reprodução social.

Fica claro, portanto, que, para Bourdieu, a classe social é uma construção para além da propriedade¹¹ propriamente dita. Classe social é uma “estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (Bourdieu, 2007, p. 101). Desse modo, classe social é o resultado do jogo da distribuição das propriedades e das práticas, para o qual as trajetórias individuais desempenham um papel importante.

Nesse sentido, o sociólogo Anthony Giddens afirma que os esquemas de classe são valiosos para investigar as desigualdades e os padrões gerais que se relacionam à classe, mas são limitados para compreender outros aspectos, como o “capital cultural”, sobretudo na sua forma incorporada pelos indivíduos. Trata-se de um patrimônio de conhecimentos e práticas culturais que os indivíduos adquirem e acumulam durante sua trajetória biográfica, principalmente na esfera familiar e na escola. É esse patrimônio cultural, adquirido diferencialmente entre classes e frações de classe, que vai ser uma variável condicionante importante para o sucesso ou fracasso numa sociedade capitalista (GIDDENS, 2005).

No Brasil, os estudos de mobilidade social da classe média, segundo o livro *Atlas da Nova Estratificação Social no Brasil: classe média em desenvolvimento*¹², foram relativamente numerosos a partir dos anos 1970 e, em especial, nos anos de 1980, porém, a maioria deles conteve-se num foco específico, disciplinar, ou no âmbito local ou regional. Segundo o livro, há uma concordância de que a ascensão da classe média no Brasil é resultante do modelo de desenvolvimento nacional das décadas de 1930 a 1980, concomitantemente à expansão da urbanização do país, ao aumento da participação do Estado na economia com reflexos diretos na atividade comercial urbana e na ampliação da burocracia estatal. Esse conjunto de estudos apresenta uma visão da classe média como grupo distinto, no que se refere às dimensões materiais e simbólicas das outras classes sociais no Brasil.

o produto da ação combinada de um maestro" (BOURDIEU *apud* MICELI, 1987: XL). "(...) sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (*ibid.*: XLI).

¹¹ Trata-se aqui de quaisquer propriedades: capital, sexo, idade, origem social ou étnica, remuneração, nível de instrução, etc.

¹² Atlas da nova estratificação social no brasil vol.1: classe média desenvolvimento crise. Organizado por Marcio Pochmann, Ronnie Silva, Alexandre Guerra, Ricardo Amorim. Editora Cortez, 2006.

Essa visão é reforçada nas pesquisas de Pastore (1979) e Quadros (1991), que mostram como as classes médias e altas foram as grandes beneficiárias da expansão do emprego e do florescimento da sociedade de consumo. Nesse sentido, ao se estudar classe média, é preciso tecer uma associação entre classes médias e consumo, lembrando-se de que o consumo diferenciado se relaciona diretamente com a posição na ocupação da pirâmide social.

O crescimento da classe média nos países emergentes, segundo Souza & Lamounier (2010), é talvez o fenômeno social e econômico mais importante desde as últimas décadas do século XX. Para os autores, o Brasil tem parte expressiva nesse processo, impulsionado pelo aumento do emprego e da renda.

“Em condições de inflações baixas e crédito farto, milhões de brasileiros puderam aumentar nos últimos anos o seu poder de compra e adquirir os símbolos mais vistosos de ingresso na classe média, como casa própria e automóvel, além de uma vasta gama de bens de consumo” (SOUZA & LAMOUNIER, 2010, p.165).

Nessas circunstâncias, milhões de brasileiros passaram a experimentar a mobilidade social em um contexto de crescimento econômico, atingindo um padrão mais elevado de consumo. Nesse sentido, abre-se espaço para a mobilidade social de grandes contingentes, formando o que se tem chamado “nova classe média” que passa a disputar espaço com as classes médias tradicionais (SOUZA & LAMOUNIER, 2010).

Em alguns estudos recentes sobre as classes sociais no Brasil, a sua classificação tem sido feita, na maioria das vezes, pelos critérios econômicos. Esse tipo de classificação enfatiza o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, distribuindo-as em estratos que vão de A, como maior poder aquisitivo a E, mais empobrecidos. Desse modo, a classificação das famílias se dá pelo potencial de consumo, definido por meio de pontuações relativas à posse de bens duráveis (carro, televisão em cores, rádio, geladeira, videocassete ou DVD, máquina de lavar roupa, geladeira e freezer), ao número de banheiros nas residências, à quantidade de empregadas domésticas que servem às famílias e pelo grau de instrução do chefe de família. Com mais de 35 pontos, por exemplo, uma família pertence, hoje, à classe A¹³.

Alguns estudos também se utilizam de um amplo conjunto de fonte estatísticas disponíveis em dados principalmente do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE e da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio - PNAD e do IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. Em um desses estudos, realizado pela Fundação Getúlio

¹³ Segundo ABEP, Critérios de Classificação Econômica Brasil, São Paulo: Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2010. Disponível no site: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>

Vargas¹⁴, coordenado pelo economista Marcelo Neri (2010), afirma-se que cerca de 29 milhões ingressaram nas fileiras da chamada nova classe média (classe C) entre 2003 e 2009, sendo 3,2 milhões entre as duas últimas PNADs. Em 2009, já faziam parte da nova classe média 94,9 milhões de brasileiros que correspondem a 50,5% da população. Do ponto de vista econômico, a nova classe média concentra mais de 46,24% do poder de compra dos brasileiros, superando as classes A e B.

A pesquisa revela ainda que a economia brasileira vem crescendo desde o fim da recessão em 2003. O PIB – Produto Interno Bruto - per capita foi em média de 2,88% ao ano. Segundo Neri (2010), juntamente a esse crescimento, a desigualdade vem caindo ano a ano de 2001 a 2009, quando a renda dos 10% mais pobres cresceu a notável taxa de 6,79% por ano. Para o economista, o principal símbolo do surgimento dessa nova classe média é a evolução no nível de desigualdade, o crescimento robusto do emprego formal, duplicado desde 2004, e o aumento nos anos de escolaridade no período de 2003 a 2009.

Para os autores NERI (2010) e SOUZA & LAMOUNIER (2010), essa ascensão das camadas médias está baseada na ampliação do mercado de trabalho formal, ou seja, do emprego e do empreendedorismo; do acesso ao crédito, gerando expansão de demanda por bens e serviços, amparados pela estabilidade econômica; nas mudanças nos arranjos familiares com crescimento de número de domicílios com nenhum ou até dois filhos; na redução do adensamento domiciliar e no aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Houve o aumento dos domicílios cujo responsável possui educação de nível superior. No que se refere à ocupação, houve aumento percentual relativo de domicílios cujo chefe ocupa um posto de trabalho formal, como também um expressivo aumento dos padrões de consumo.

Esse rápido e forte processo de expansão por que passa a classe média no Brasil é um fato novo que não pode ser desprezado. Entretanto, reduzir um grupo social a uma categoria estatística e de renda, segundo Nogueira (2010, p. 216), pode conduzir a uma perspectiva limitada. Segundo a autora:

(...) dissimular diferenças importantes de status, de riqueza cultural, de rede de relacionamentos, de valores, aspirações, enfim de estilos de viver e de (se) pensar; ainda que, em se tratando desse segmento populacional, as duas dimensões – material e simbólica - estejam fortemente articuladas.

¹⁴ Estudo realizado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, coordenado por Marcelo Côrtes Neri, intitulado A Nova Classe Média: O lado brilhante dos pobres. 2010. Disponível também no site: <http://www.fgv.br/cps/ncm/>

Nesse sentido, reduzir a análise da mobilidade social restritamente aos aspectos econômicos pode causar um entendimento parcial desse fenômeno social. A posição social determinada somente por indicadores econômicos não é suficiente para designar as propriedades comuns que fazem de um conjunto de indivíduos um grupo social relativamente homogêneo. Nesse sentido, é importante retomar mais uma vez ao pensamento de Bourdieu que, através do seu conceito de *habitus*, chama atenção para um sistema de disposições sociais e culturais que é preciso considerar nas posições de classe. Sobre essas disposições, Bourdieu, (1979) apud Nogueira, (1997, p. 111) afirma que “a classe social não se define somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe que está normalmente associado a essa posição”. Dessa forma, o capital cultural deriva um poder simbólico que também é determinante na ascensão das classes sociais.

De fato, muitos brasileiros experimentaram a mobilidade social mudando seu padrão de consumo, num contexto de transformações estruturais da estratificação social, em que a classe C deixa de ser “baixa” e passa a ser “média” (SOUZA & LAMOUNIER, 2010). Entretanto, se o crescimento econômico de um indivíduo ou grupo se mostrar duradouro, seu universo simbólico tenderá também a se transformar ao longo do tempo (NOGUEIRA, 2010). Desse modo, é preciso estar atento às dimensões simbólicas e materiais que configuram o fenômeno da mobilidade social nomeado de “nova classe média”.

Em que pesem tais considerações, cabe lembrar que a classe média é historicamente vista como a espinha dorsal da economia de mercado e desempenha um papel vital do crescimento mundial, em função de seu potencial de consumo (SOUZA & LAMOUNIER, 2010). Dessa forma, não se pode negar a sua importância na pirâmide social brasileira, principalmente quando, segundo os indicadores econômicos, o Brasil passou a ter um número relevante de pessoas pertencente a essa classe.

2.2 A centralidade da educação para as classes médias

No Brasil, a educação tem sido tradicionalmente um bem altamente valorizado pelas classes médias. As famílias de classe média, de um modo geral, têm na escola o elemento central de seus projetos, como também acreditam que a escolarização é capaz de propiciar melhores chances de ascensão social.

Apesar disso, segundo Nogueira, Romanelli e Zago (2003), o interesse pelos processos de escolarização das classes médias é ainda muito recente, isto é, as camadas médias e sua

relação com a escola ainda são assuntos muito pouco estudados no Brasil. Para Nogueira (1995, p. 10), há uma “imensa lacuna – para não dizer total – na literatura científica de análises sobre as práticas educativas nas classes médias brasileiras”, sendo que “o tema constitui território ainda a ser explorado” (Nogueira 2004, p. 26).

Para compreender essas práticas educativas, é necessário partir da relação família-escola dentro das camadas médias. As relações que as famílias estabelecem com a escola evidenciam determinadas estratégias face à escolarização, que são próprias de sua classe social de pertencimento. Segundo a socióloga francesa (Henriot-Van Zanten) apud (Nogueira 2005, p. 567) as teorias sociológicas, a partir do campo de estudos das práticas pedagógicas cotidianas, deslocaram seu olhar para as trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias, no decorrer desses itinerários escolares. Segundo a autora,

Para descrever a evolução das problemáticas relativas à relação que as famílias mantêm com a escola podemos, através de um resumo simplificador, notar a transição de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise dos determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente — mas não necessariamente de modo exclusivo — pelas estratégias individuais face à escolarização.

A família, de um modo geral, segundo Bourdieu (1996, p. 131), é unidade de reprodução social. Para Bourdieu, a família “tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais”. Assim, a família tem um papel central no processo de socialização das novas gerações, lançando mão de uma série de estratégias para a transmissão dos *habitus* de sua classe social. A escola, entre essas estratégias, tem um lugar muito valorizado pelas famílias de classe média. Nesse mesmo raciocínio, Romanelli (2008, p. 104) afirma que:

a reprodução social configura-se como processo de transmissão da herança familiar para os filhos, mediante a difusão de diversos tipos de capital – simbólico, econômico, cultural, social, escolar – processo por meio do qual se estabelecem vínculos entre gerações.

Segundo ainda esse autor, o patrimônio mais importante transmitido pela família atualmente é o capital escolar, explicando assim o investimento das famílias na escolarização dos filhos. A escolarização faz parte das estratégias de reprodução, isto é, o investimento feito pela família para encaminhar os filhos para escolas e para cursos adequados remete à manutenção e à ampliação da posição social das famílias (ROMANELLI, 2008). Com esse

fim, mobilizam-se amplos recursos a serviço de uma elevada ambição escolar. Essa ambição e essa adesão à escola advêm da percepção de que ela é um possível canal de manutenção e até mesmo, de êxito social. Sendo assim, com suas condições materiais, as famílias optam por pagar e, portanto, escolher a escola onde seus filhos vão estudar. Tais escolas procuram garantir, segundo Paixão (2007, p. 43), “a consonância entre o projeto familiar de educação e orientação pedagógica”.

O cenário educacional no Brasil, tradicionalmente, revelou que as famílias de maior poder aquisitivo tendem a evitar a escola pública. Foi a partir dos anos de 1960 que a escola iniciou um processo de mudança no seu sistema educacional, passando também a receber as camadas populares, uma população que, historicamente, estava fora dela. Esse movimento de expansão das vagas para os setores populares não se fez acompanhar, no entanto, de condições adequadas para garantir a qualidade da educação pública. Assim, o processo de democratização educacional no Brasil resultou muito mais em um processo de massificação. Segundo Nogueira (2010, p. 216), “boa parte das camadas médias abandonaram o setor público em função da queda da qualidade de seu serviço e da deterioração do clima social ali reinante”. Nesse sentido, a divisão das duas redes de ensino em público e privado, no Brasil, evidencia um nítido caráter de classe, em que atuam fortemente os recursos culturais e vantagens sociais e econômicas, ou seja, a escola pública e de baixa qualidade destina-se àqueles que não podem pagar pelos estudos e o ensino privado, àqueles favorecidos economicamente.

A massificação da escolarização no cenário educacional acarretou um refinamento nas estratégias educativas das classes médias em busca de bens e certificados escolares mais rentáveis capazes de assegurar ou elevar a posição social (NOGUEIRA, 2010). Para a autora, esse fenômeno acarretou um acirramento da concorrência escolar em que as famílias de classes médias buscam uma certa distinção para seus filhos no tipo de formação, no estabelecimento de ensino e até mesmo na sala de aula mais eficaz (NOGUEIRA, 2010). Desse modo, fica evidente a afirmação de Dubet & Martuccelli apud Nogueira (2010, p.220): é “nas classes médias, mais ainda do que nas classes superiores, que a escola está fortemente integrada numa estratégia de reprodução social”. Assim, a classe média se beneficiou do processo de democratização do ensino, no que concerne ao aprimoramento de suas estratégias e sofisticação de seus investimentos educacionais.

Em pesquisas realizadas com as camadas médias Nogueira (1991, 1995); Marques (2002) ; Paixão (2007); Fevorini (2009), é apontada uma adesão muito grande dessa camada

aos valores, às normas e à exigência escolares. Essa adesão se dá, segundo Paixão (2007), por causa da expectativa de ascensão social por meio da escola, o que torna pais e mães verdadeiros “profissionais” em acompanhamento escolar. Segundo Marques (2002), outro elemento que favorece a relação positiva com a instituição escolar é proximidade cultural entre professores e pais. De acordo com Fevorini (2009), em sua pesquisa, muitos pais e mães relataram seus esforços financeiros para manter os filhos em boas escolas, abrindo mão de bens materiais, como carro, por exemplo, ou solicitando bolsas de estudos e descontos para ter condições de arcar com os custos.

Para Nogueira (2010, p. 220 - 221), essa adesão das famílias pode ser verificada em diferentes planos. Desse modo, a autora cita alguns mais enfocados pela literatura:

a) suas práticas de intensivo monitoramento da vida escolar (inclusive das atividades dos profissionais da educação, como professores etc.); de acompanhamento e ajuda nos deveres de casa; de participação nas instâncias administrativas da escola (associação de pais, conselhos de classe etc.) (Crozier et al., 2008; Ball, 2008);

b) suas condutas face à escolha do estabelecimento do ensino, processo no qual são investidas competências diversas, tais como: o acesso a formas variadas de informação sobre o sistema escolar (inclusive os resultados de diferentes avaliações e rankings cada vez mais numerosos); uma maior inclinação à escolha e uma maior capacidade de discriminar e interpretar os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino; a posse de trunfos seja para contornar as leis de setorização, seja para “colonizar” os estabelecimentos públicos e socialmente “mistos” (do ponto do perfil social da clientela), no sentido de influenciar suas políticas de recrutamento e de enturmação, seus conteúdos curriculares, etc. (Van Zanten, 2007; Power et al., 2003);

c) suas ações visando estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos, levando-os à constituição de habilidades julgadas necessárias a sua vida futura, mas também a seu bem-estar presente. Para isso, organizam uma programação intensa e contínua que estrutura o tempo extra-escolar (aulas de artes, de idiomas, esportes etc.), e que é parte integrante de uma lógica de criação dos filhos, que Lareau (2003; 2007) denomina de “cultivo orquestrado”.

Outro fenômeno que vem ocorrendo como parte das estratégias das famílias para ampliar o capital escolar dos filhos é a internacionalização da carreira escolar dos filhos. Para Nogueira (2010, p. 221), a literatura sobre esse fenômeno ainda é muito escassa.

Esta parece ser a resposta das famílias das camadas médias às exigências postas pelo movimento de globalização das diferentes esferas da vida social (econômica, política, cultural), no sentido da formação de indivíduos

dotados de certas disposições e de um capital de competências internacionais, dentre as quais as habilidades lingüísticas.

Nesse sentido, estudar fora do país se torna um bem educacional desejado pelas famílias das camadas médias, como forma de ampliar o patrimônio cultural dos filhos e favorecer que obtenham vantagens no enfrentamento da concorrência escolar e profissional. Segundo a pesquisa de Prado (2002, p. 325) sobre “intercâmbios culturais”, fica claro o uso dessa estratégia por famílias das camadas médias:

Essas famílias, em geral, investem no estudo de línguas estrangeiras dos filhos. Em relação aos pais, o capital representado pelo domínio de línguas e pela prática de viagens ao exterior está presente em grande parte das famílias. Diante dos dados, confirmou-se a hipótese de que o intercâmbio é uma prática das camadas médias. Quanto aos jovens intercambistas, pôde ser feito o esboço de um perfil: rapazes e moças (sem distinção), idade entre 15 e 19 anos, geralmente freqüentando, antes da viagem, o segundo ano do ensino médio em um estabelecimento particular de ensino, que se dirigem preferencialmente a países de língua inglesa, com os Estados Unidos ocupando aí uma posição de destaque. Todos eles incluem, nos planos para o futuro imediato, logo após o retorno ao Brasil, fazer o vestibular e seguir um curso superior – percurso típico dos jovens das camadas médias.

Segundo Nogueira (2010), um grupo de sociólogos configura esse conjunto de investimentos e estratégias como uma transição contemporânea da “passagem da meritocracia para a parentocracia”, isto é, o sucesso escolar dos filhos estaria cada vez mais dependente do capital econômico e das estratégias dos pais do que do mérito e do valor escolar em si.

Essas estratégias parentais que visam aos melhores êxitos na vida escolar e ao acesso aos setores nobres do sistema de ensino vêm ocasionando o surgimento de um mercado “paraescolar” que, segundo Nogueira (2010, p. 224), “está voltado para uma clientela de pais consumidores que ajudam na gestão da escolaridade da prole”. Se considerarmos o que ocorre à margem da escola, é muito mais fácil encontrar verdadeiros consumidores-usuários de bens educativos. Pode-se até falar em clientes dispostos a comprar produtos ou serviços destinados a satisfazer necessidades induzidas pela escolaridade. Basta pensar, por exemplo, nos cursinhos particulares, mercado em relativa expansão, cuja oferta se adapta a uma demanda que evolui cada vez mais.

Sendo assim, as famílias das classes médias tendem a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. As famílias dessa classe social já possuem um volume maior de diferentes capitais, permitindo aos filhos apostar no mercado escolar, sem

correr riscos de fracasso, como nas camadas populares. Com objetivo de ascender socialmente, a classe média se caracteriza pelos esforços no investimento da educação dos filhos (em todos os sentidos), tem mais expectativas e é mais exigente com a qualidade dos serviços prestados pela escola.

No entanto, no que diz respeito à qualidade da educação e à distribuição das oportunidades educacionais, o sistema educacional brasileiro ainda não atingiu seu ideal igualitário, mesmo tendo passado por inúmeras e históricas mudanças, principalmente na educação básica. Muitas das mudanças estão relacionadas à busca da redução da desigualdade do acesso à educação, que visa à universalização do ensino fundamental e médio. Contudo, para SOUZA & LAMOUNIER (2010), a valorização da educação formal, que sempre foi por excelência, um dos símbolos das camadas médias, tem crescido no Brasil e o ensino médio vem se tornando um termômetro de todas essas mudanças, que atingem não só as camadas médias, mas o Brasil como um todo.

2.3 Um breve olhar sobre o ensino médio

Nos últimos tempos, o sistema educacional brasileiro vem passando por profundas mudanças, provocando os mais controversos debates na esfera pública e privada. O ensino médio é a etapa que, particularmente, torna-se sensível a essas mudanças, devido às suas atuais deficiências no país. Desde a segunda metade do século XX que o ensino médio vem passando por mudanças de um projeto, ainda inacabado, de democratização da educação pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96), ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, “assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22).

Essas disposições legais sobre o ensino médio evidenciam, de modo geral, a educação como meio de preparação para o trabalho e de formação para a cidadania. Além disso, destacam também a educação como processo no qual os estudantes se percebem como sujeitos de intervenção de seu próprio processo histórico, atentos às transformações da

sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos.

Os dados sobre expansão do ensino médio, na década de 1990, são bastante expressivos. Um deles aponta para a inversão da relação entre a oferta pública e privada. Por décadas, o setor privado foi o principal responsável pelo suprimento de vagas nesse nível e, por volta dos anos de 1970, ainda participava com mais de 43% das matrículas iniciais. No ano 2000, em função do esforço do setor público, a participação da rede privada caiu para 14%¹⁵. Com a ampliação de 60% da oferta, a rede pública teve que se estruturar para atender jovens que, na maioria dos casos, já haviam ultrapassado a idade estipulada para frequentar tais séries e, em geral, inseridos no mundo do trabalho (CASTRO & TIEZI, 2005). Isso explica, em parte, o investimento público inicial feito em colégios noturnos. Ao lado disso, o ensino noturno representou a possibilidade de expansão do sistema com menores custos.

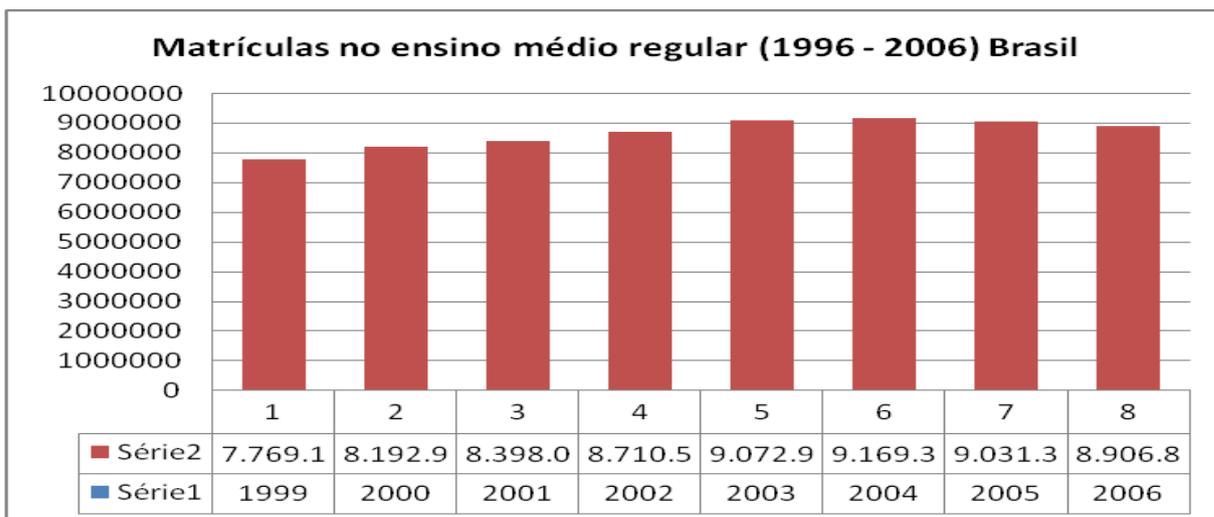
A evolução das matrículas no ensino médio entre os anos de 1996 a 2007, obteve um aumento de 41,7% (MEC/INEP), porém a expansão do ensino médio não pode ser caracterizada, necessariamente, como um processo de universalização da educação, devido às altas porcentagens de jovens ainda fora da escola (11,4% dos homens e 5,0% das mulheres entre 15 e 17 anos e 56,3% dos homens e 36,3% das mulheres entre 18 e 24 anos)¹⁶, à tendência ao declínio do número de matrículas, desde 2004, e à persistência dos altos índices de evasão e reprovação (KRAWCZYK, 2009).

O Censo Escolar 2010 aponta que o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada – creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adultos. Dos 51,5 milhões, 43,9 milhões estudam nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%).

¹⁵ Segundo os dados do Censo Escolar, em 1971 a rede pública tinha 632.373 matrículas iniciais no ensino médio no Brasil (56,5%) e a rede privada participava com 487.048 matrículas (43,5%). No ano 2000, a rede pública chegou à 7.039.529 matrículas (85,9%) e a rede privada participava com 1.153.419 de matrículas (CASTRO & TIEZI, 2005).

¹⁶ Sobre isso, ver estudo do IPEA “Educação, Juventude, Raça/Cor”, de 14 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/default.jsp>>.

Gráfico 01



Fonte: MEC/Inep

Nesse gráfico, verifica-se uma expansão vertiginosa do ensino médio ao longo de toda a década de 1990 e dos primeiros anos de 2000. Desde 2004, o número de matrículas vem caindo. Entre os anos 1996 e 2006, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.906.820, ou seja, obtiveram um aumento de 41,7%.

A quantidade de alunos matriculados no ensino médio da rede privada mantém-se praticamente estável, mas, devido ao aumento acentuado do número de estudantes nas escolas públicas, a representatividade do sistema particular reduz-se a cada ano. É o que mostra o balanço dos últimos 30 anos do Censo Escolar. Segundo o INEP¹⁷, em 1971, 43,5% dos 1,1 milhões de alunos do ensino médio frequentavam escolas privadas. Esse índice caiu, em 2003, para 12,4% dos 9,1 milhões de matrículas.

Na década de 70, o Censo Escolar, realizado pelo Inep, registrou um aumento na matrícula e na participação da rede privada. A inversão ocorreu na década seguinte. A partir de 1980, houve início uma forte expansão no sistema público e o número de estudantes nas escolas públicas saltou de 1,5 milhão, naquele ano, para 7,9 milhões, em 2003.

Após 14 anos da LDB, os dados e as avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes. Desse modo, massificou-se o acesso, mas não se garantiu, democraticamente,

¹⁷ Ver em:

http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19780&version=1.0&p_p_auth=ftJx8S6C. Acesso em 10 de julho de 2011.

a permanência e, principalmente, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.

Segundo uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas, “Motivos da evasão escolar”¹⁸, coordenada por Marcelo Neri (2009), revela-se que 40% dos jovens de 15 a 17 anos que evadem deixam de estudar simplesmente porque acham a escola desinteressante. A necessidade de trabalhar é apontada como o segundo motivo pelo qual os jovens evadem, com 27% das respostas, e a dificuldade de acesso à escola aparece com 10,9%. A pesquisa mostra também que, apesar de diversos estudos demonstrarem o impacto da Educação na qualidade de vida e na renda dos indivíduos, em 2006, 17,8% da população 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio, caso não houvesse atraso escolar, estavam fora da escola. Segundo a pesquisa, entre as motivações que levaram esses jovens a evadir, na comparação entre 2004 e 2006, o desinteresse pela escola caiu de 45,12% para 40,29%, embora ainda seja o principal motivo. Já a necessidade de trabalhar aumentou de 22,75% para 27,09% (NERI, 2009).

Segundo uma reportagem de Glória Tupinambá no Jornal Estado de Minas¹⁹ sobre a pesquisa realizada pela FGV, a falta de interesse pela escola no Estado de Minas Gerais e na região metropolitana de Belo Horizonte acompanha o cenário nacional:

Minas e a Região Metropolitana de Belo Horizonte seguem a tendência do país. No estado, 39,2% deixam os estudos por essa razão e, na capital e municípios vizinhos, o número chega a 35,7%.

Mas a falta de vagas nas escolas é o dado que mais chama a atenção na Grande BH. No ranking das seis regiões metropolitanas avaliadas na pesquisa, a de Belo Horizonte aparece em 1º lugar entre as que sofrem com problemas na oferta de vagas no ensino médio. Quase 12% dos estudantes entrevistados no levantamento apontam esse como um dos principais motivos para o abandono da escola (Jornal Estado de Minas 16 de abril de 2009).

Para Krawczyk (2009, p.09), a evasão não é somente uma crise de legitimidade da escola, mas também a falta de motivações para os alunos continuarem seus estudos:

Para alguns setores sociais, cursar o ensino médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante

¹⁸ Estudo realizado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, coordenado por Marcelo Côrtes Neri, intitulado “O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola”. 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>

¹⁹ TUPINAMBÁS, Glória. Desinteresse é o que mais afasta jovens da escola. Estado de Minas. 13 abr. 2009. Disponível em: http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/04/16/em_noticia_interna,id_sessao=2&id_noticia=106628/em_noticia_interna.shtml. Acesso em: 23 fevereiro de 2011.

associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Segundo a ONG - Todos pela Educação²⁰, a taxa de conclusão do Ensino Médio aos 19 anos foi de 50,2% em 2009. Esse percentual está acima da meta proposta, o que é um bom sinal. Entretanto, é preciso observar que a distância para a meta final é ainda grande. Em 2022, espera-se que 90% dos jovens com 19 anos tenham completado essa etapa do ensino – o que representa um aumento de 40 pontos percentuais nos próximos 14 anos.

Outro termômetro significativo do Ensino Médio é o Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Segundo a divulgação do INEP²¹, no último Ideb/2009, o Ensino Médio registrou um avanço no seu índice de 3,5 em 2007 para 4,0 em 2009, superando a meta para 2009 e também ultrapassando a de 2011, que é de 3,9.

No que diz respeito às diferenças entre o ensino médio público e o privado, segundo o Ideb/2009, a rede privada continua superior ao da rede pública. A diferença no nível de aprendizado diminuiu ao longo dos anos, mas continua grande. Em média, os índices das particulares são 50% superiores aos das públicas, de acordo com os resultados de 2009 divulgados pelo MEC. Nas séries finais, as escolas públicas obtiveram nota 3,7 em 2009, enquanto na rede privada foi de 5,9. As públicas cresceram 0,2 ponto entre 2007 e 2009. As privadas, 0,1 ponto. No Ensino Médio, etapa que obteve os menores crescimentos do país, as públicas ficaram com média de 3,4 e as particulares, 5,6. A exceção nessa comparação fica por conta da rede pública federal, que tem um nível bem diferenciado em relação às redes municipal e estadual. É uma rede que realiza processos seletivos bastante disputados entre os estudantes, selecionando os melhores alunos.

²⁰ Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que têm como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Ver em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2011.

²¹ Os resultados do Ideb 2009 utilizados foram retirado do site do INEP. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm. Acesso em: 23 fevereiro de 2011.

Tabela 01

| | Ensino Médio | | | | | |
|------------------|----------------|------|------|-------|------|------|
| | IDEB Observado | | | Metas | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2007 | 2009 | 2021 |
| TOTAL | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,4 | 3,5 | 5,2 |
| Pública | 3,1 | 3,2 | 3,4 | 3,1 | 3,2 | 4,9 |
| Estadual | 3,0 | 3,2 | 3,4 | 3,1 | 3,2 | 4,9 |
| Municipal | 2,9 | 3,2 | - | 3,0 | 3,1 | 4,8 |
| Privada | 5,6 | 5,6 | 5,6 | 5,6 | 5,7 | 7,0 |

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

A distância que separa as duas redes, principalmente no Ensino Médio, aponta a desigualdade na trajetória escolar dos estudantes brasileiros. Comentando os resultados do Ideb 2009, o artigo “Rede pública está três anos atrás da particular”, de Gois e Pinho (2010, s.p.)²², afirma que “um aluno que completa o ensino fundamental em colégio privado sabe, em média, mais que um formado no Ensino Médio público, com três anos a mais de estudo”. Nesse mesmo artigo, O sociólogo Simon Schwartzman, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, diz não se surpreender com a distância, como se lê a seguir:

As escolas privadas têm uma série de vantagens. Podem escolher o aluno, tirar o indisciplinado, têm uma direção com mais autonomia. Nas escolas públicas, isso é mais rígido. Ou seja: se uma escola privada tiver interesse em melhores resultados, dá para trabalhar para isso. Em uma pública, é mais difícil.

Nesse sentido, segundo o sociólogo, os jovens alunos das classes médias que frequentam o Ensino Médio nas escolas privadas possuem uma série de vantagens diante do cenário em que se encontram os alunos do Ensino Médio público. No entanto, quais seriam as vantagens que os alunos das camadas médias possuem?

²² Artigo publicado no site da Folha de São Paulo, datado do dia 05 de julho de 2010. Ver em < <http://www1.folha.uol.com.br/saber/761807-rede-publica-esta-3-anos-atras-da-particular.shtml>> Acesso em 10 de julho de 2011.

Entretanto, não podemos entender estritamente a escola privada como mais eficiente se comparada à escola pública. Será que não existem fatores que estão para além da escola que se repercutem positivamente nos resultados dos alunos? Quais seriam estes fatores?

Contudo, as famílias das classes médias buscam as escolas privadas que apresentam melhores resultados, como estratégia de obterem um capital escolar diferenciado das camadas populares. Desse modo, as escolas privadas se configuram dentro de um mercado escolar, buscando corresponder às expectativas de qualidade exigida pelas famílias. Cada escola, portanto, se estrutura para oferecer uma educação correspondente aos diversos segmentos existentes dentro das camadas médias, ou seja, as escolas são heterogêneas, tanto no público atendido como também nas políticas educacionais.

A escola onde se desenvolveu esta pesquisa se encontra dentro do contexto de heterogeneidade das escolas privadas. Nesse sentido, é importante situar esse espaço educacional e compreender a sua relação com a condição de aluno dos jovens que ali frequentam.

3 Caracterizando as famílias e os jovens das camadas médias

3.1 O perfil das famílias e dos jovens entrevistados

Na caracterização das famílias e dos jovens, utilizamos alguns dados gerais obtidos por meio de 71 questionários aplicados em sala de aula. Esperamos, a partir desses dados, traçar um perfil geral das famílias e dos jovens que são objeto desta pesquisa. Queremos aqui retratar o lugar social ocupado pelas famílias, a partir de alguns aspectos econômicos e culturais. Nesse sentido, queremos caracterizar alguns traços que permitam evidenciar a condição social desses jovens e suas famílias.

3.1.1 Moradia

No que se refere ao local de moradia, as famílias dos jovens se encontram distribuídas em diferentes regiões de Belo Horizonte, como mostra o gráfico. No questionário, os jovens situaram o bairro em que moram; no entanto, agrupamo-los em regiões segundo o mapa em anexo (anexo A), para melhor analisar. A maior concentração ocorre nas regiões leste e centro-sul da cidade, onde 44 jovens moram com suas famílias, especialmente nos bairros Santa Efigênia, Funcionários e Sagrada Família.

Gráfico 02



Segundo o Anuário Estatístico de Belo Horizonte – 2003²³, o centro-sul é uma região da cidade considerada privilegiada, por oferecer um alto padrão de vida, em função dos recursos urbanísticos disponíveis e por ter a maior oferta de espaços culturais e serviços da capital mineira. Nessa região, estão localizados alguns dos bairros mais tradicionais, como Lourdes e Funcionários, que compõem a região da Savassi, bem como a Assembléia Legislativa e a Praça da Liberdade, que até 2010 era a sede do Governo Estadual. Concentra-se também nesta região grande parte dos colégios privados de Belo Horizonte que atendem às elites e às camadas médias da cidade. É a região mais rica e densamente povoada da Grande Belo Horizonte, com uma população de grande poder aquisitivo e com Índice de Desenvolvimento Humano - IDH²⁴ bastante elevado (0,914), superando vários países europeus.

Na região Leste, estão localizados também alguns bairros tradicionais de Belo Horizonte, como Floresta, Santa Efigênia, Santa Tereza e Sagrada Família. Em parte dessa região, encontra-se a região Hospitalar, onde se concentram alguns dos principais hospitais da capital e diversas clínicas e consultórios médicos. Nela há, também, pontos de grande movimentação e animação cultural e de lazer, com grande número de bares, casa de shows e atividades culturais.

Dentre os jovens que responderam ao questionário, a maioria mora em casa própria e quitada, conforme mostra o gráfico. A propriedade de domicílio é um dos indicadores significativos da condição de renda considerados na dimensão de “segurança da posse”, ou seja, uma posse segura de moradia. Nesse caso, apenas 10% deles moram de aluguel, indicando que a maioria das famílias dos jovens demonstram um poder econômico capaz de assegurar uma moradia própria. Quando somamos os dados, 90% dos jovens moram em casa própria, porcentual acima da média nacional que, segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE 2010²⁵, é de 73,1%. Contudo, é relevante compreender que o crescimento econômico que o Brasil vem passando, nos últimos tempos, afeta as políticas de expansão do crédito, tanto para aquisição de bens duráveis como para construção civil, entre outras iniciativas, o que vem mudando o perfil das condições habitacionais. Nesse sentido, as camadas médias

²³ Dados disponíveis em:

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticas&tax=11625&lang=pt_BR&pg=5922&taxp=0&Acessado em 25/03/2011.

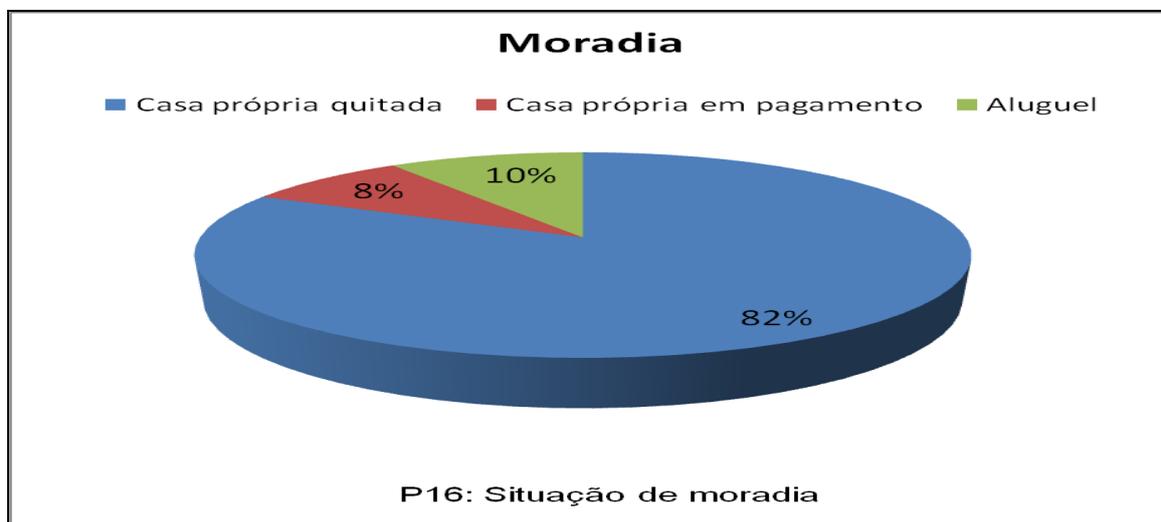
²⁴ Ver em Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Disponível em: http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_bh/index.php. Acessado em 11/04/2011

²⁵ Ver em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf. Acessado em: 11/04/2011.

foram as que mais se beneficiaram de programas de créditos para compra de imóveis no Brasil (NERI, 2010).

Gráfico 03



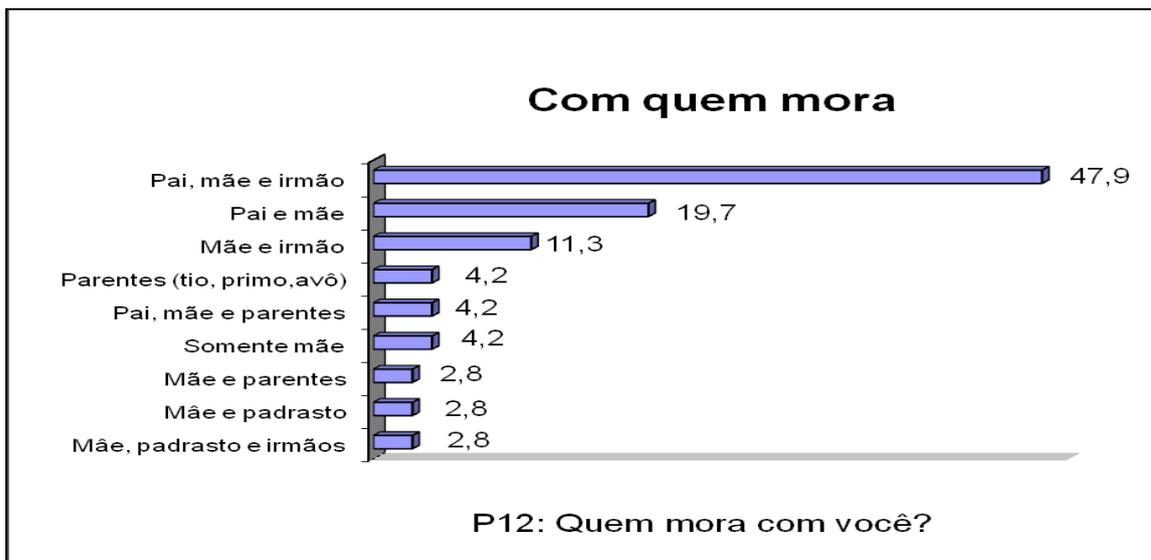
No entanto, são as condições de moradia que revelam o diferencial das famílias. Como vimos acima, a localização de moradia da grande parte dos jovens indicam níveis mais altos de poder econômico e de melhor qualidade de vida.

3.1.2 Arranjo Familiar

Os arranjos familiares apontados pelos dados apresentam uma significativa organização familiar de padrão tradicional (casal e filhos), com cerca de 67,6%. No Brasil, o arranjo familiar é predominantemente do tipo casal com filhos, mas essa predominância vem decrescendo ao longo do tempo. Segundo a Pnad (2009)²⁶, este tipo de organização familiar constituía 62,8% do total de arranjos em 1992 e passaram a constituir 49,9% em 2009. Outro dado significativo é o aparecimento de famílias monoparentais dirigida por mulheres, cerca de 18,3%. O aumento da proporção de domicílios chefiados por mulheres guarda estreita relação com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Esses fatores provocaram algumas mudanças nas características dos domicílios brasileiros, alterando as relações tradicionais de gênero, caracterizadas pelos ideais da mulher cuidadora e do homem provedor.

²⁶ Ver em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/.../101013_comunicadoipea64.pdf. Acessado em: 30/03/2011.

Gráfico 04



A história da família brasileira nasce na família patriarcal; no entanto, os arranjos familiares são constituídos em função de circunstâncias econômicas, sociais e históricas segundo diferentes classes sociais (CARVALHO, 2004). Segundo Fevorini (2009) a chamada família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, tendo o pai como principal provedor financeiro e a mãe dedicada exclusivamente à educação dos filhos e à administração do lar, parece não ser mais tão comum quanto o era até a segunda metade do século passado, principalmente nas camadas médias e altas da população. Desse modo, vêm aparecendo novas formas de relacionamentos pessoais que começaram a ganhar visibilidade nos últimos tempos. Para Fevorini (2009, p. 17) “há uma aumento de pessoas vivendo juntas sem estarem casadas legalmente ou vivendo sozinhas por opção. Mais mulheres se tornaram chefes de família e, culturalmente, há uma aceitação maior da homossexualidade e, portanto, de casais homossexuais”.

Podemos perceber uma destas novas formas de arranjos familiares na família do estudante Ronaldo, um dos jovens entrevistados nesta pesquisa. O Ronaldo tem 16 anos, é negro, solteiro, jogador de futebol amador e está namorando. Mora com a mãe, a irmã e a avó, no bairro Nova Suíça, região Oeste de BH. A mãe é solteira, formada em química e aposentada pela Vale do Rio Doce²⁷. O pai é solteiro, formado em química e trabalha na Vale do Rio Doce. Segundo o jovem Ronaldo o seu pai

²⁷ Companhia Vale do Rio Doce é a segunda maior mineradora do mundo e a maior empresa privada do Brasil.

“(...) não tem uma relação de... de casado com a minha mãe. Ele mora na casa dele (...) (...) eles trabalhavam na mesma empresa e ele era tipo um chefe dela e não poderia na empresa ter relação entre chefe e empregado, aí é por isso que eles nunca moraram junto, casaram, por causa disso. Aí até hoje é assim” (Ronaldo).

A família do Ronaldo representa um modelo de relacionamento moderno como ele mesmo diz: “é bem moderno”. Mesmo não sendo um núcleo familiar tradicional, segundo ele, fizeram coisas como uma “família tradicional”:

“quando eu era pequeno a gente ia muito no, num hotel fazenda, ia eu, meu pai, minha mãe, minha irmã. Aí depois a gente passou a viajar só eu, minha mãe e minha irmã. Caldas Novas, Porto Seguro... aí depois eu comecei a fazer viagem pelo futebol nas férias, aí a gente parou de viajar assim” (Ronaldo).

Desse modo, as diversas configurações familiares não indicam uma maior perda da representatividade da família na vida dos jovens. Para Abramo (2005, p. 60), a família é uma instância fundamental para a vida da grande maioria dos jovens, como estrutura central para poder viver sua condição juvenil. Segundo a autora, essa estrutura se sustenta “como referência afetiva, como referência ética e comportamental e para o próprio processo de amadurecimento”.

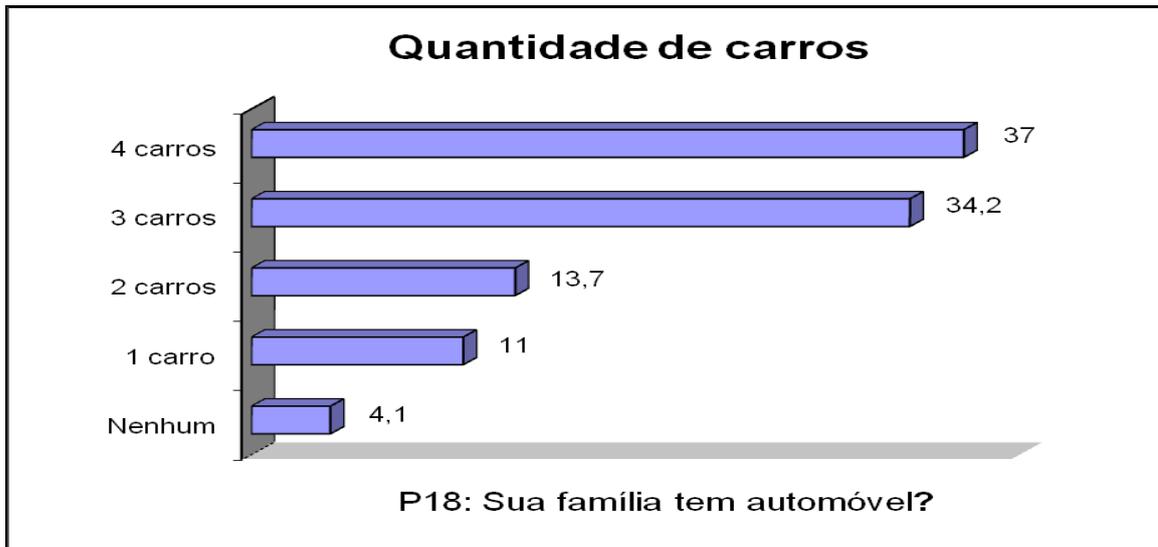
3.1.3 Automóveis

Outro dado que permite caracterizar o perfil socioeconômico diz respeito à posse de determinados bens de consumo. Nesse caso, privilegamos a posse de automóveis, por ser, no caso brasileiro, um bem marcadamente distributivo entre as classes sociais.

O número de carros apresentado pela pesquisa mostra que 52% das famílias têm mais de dois carros. Os dados apresentados no gráfico 05 mostram que as famílias dos jovens estão acima da média nacional. Segundo a PNAD 2009²⁸, a proporção de domicílios brasileiros com automóvel foi de 37,4%.

²⁸ Ver em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708. Acessado em 30/03/2011.

Gráfico 05



A pergunta que fizemos no questionário sobre a quantidade de carros foi no intuito de caracterizar um bem de consumo que se relacionasse diretamente com a renda per capita e o poder de consumo das famílias. Escolhemos somente o item carro para não criar algum tipo de estranhamento dos jovens, como também a exposição dos bens da família.

Sendo o carro um dos bens de consumo mais desejados pela maioria da população, ele guarda uma relação direta com a renda per capita e a distribuição da renda da sociedade (FERRAZ; RAIJA JÚNIOR; BEZERRA, 2008). Nesse sentido, compreendemos que a quantidade de carro por domicílios expressa a condição social e o poder de consumo das famílias dos jovens que investigamos.

O poder de consumo refere-se a uma dimensão material e simbólica da classe média, como grupo distinto a outras classes sociais. Segundo O'Dougherty (1998, p. 441), “associação entre classes médias e consumo é muito comum na literatura, mostrando que o consumo é um recurso central na formação da identidade dessa classe”. O poder de consumo, que passou a marcar estilo de vida da classe média, fez com que ela se orientasse pela necessidade de constante diferenciação social. Apesar das grandes variações existentes dentro das camadas médias, a busca do reconhecimento social gerou um estilo de vida diferenciado: trocas de carros, viagens para o exterior, títulos universitários ou procura de boas escolas para seus filhos.

Fernanda tem 16 anos, é branca, mora com a mãe, administradora de uma fábrica de bonés da família e o pai, que é corretor de imóveis. Para ela, o consumo requer uma certa medida e planejamento. Segundo ela:

“(...) gosto de comprar roupa. Mas assim, eu não sou uma pessoa exagerada não. Quando...eu sei meu limite, eu sei onde que eu posso, até onde que eu posso ir, até quanto que eu posso gastar mas...dinheiro a gente ganha pra usar, né? Então eu uso. Adoro fazer compras” (Fernanda).

O discurso da jovem Fernanda apresenta um aspecto do consumo que se baseia na distinção de classe pelo modo de vestir. A tentativa de se adaptar à moda vestimentária ditada pelos canais de comunicação é um exemplo de diferenciação, de resto um comportamento generalizado nos diferentes grupos sociais, especialmente para os jovens (NUNES, 2007). Na observação em campo, os jovens estudantes frequentemente conversavam sobre roupa, moda e grifes. Apesar de todos usarem uniforme escolar, recorrentemente, havia algum comentário sobre outro colega com tênis ou o boné de marca ou algum acessório eletrônico, como celular, Iphone, Ipad e games.

O consumo é algo central na sociedade capitalista e interfere diretamente na vida cotidiana dos indivíduos. Segundo Ortis (2000, p. 111) o consumo “é fonte de autoridade, possui legitimidade para definir a validade das ações individuais, orientando-as nesta ou naquela direção. (...) o consumo atua como uma esfera de valor concorrente com outras instâncias de socialização”. Nesse sentido, podemos dizer que um importante traço desses jovens refere-se à esfera do consumo, que marca o estilo de vida e as culturas juvenis nas classes médias.

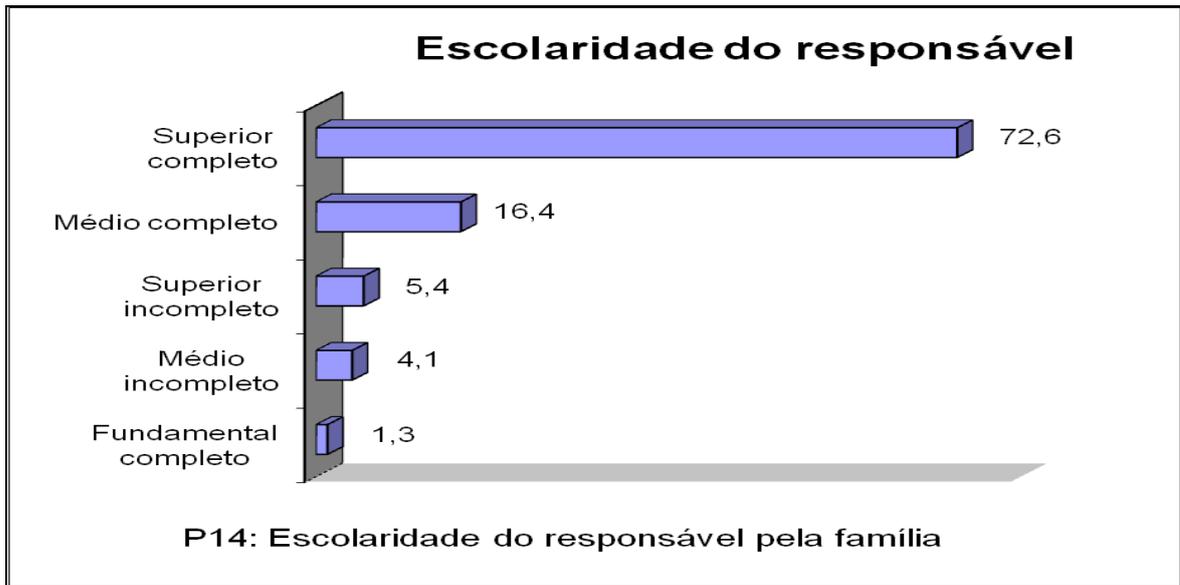
3.1.4 Escolaridade

O nível de escolaridade das famílias dos jovens pesquisados, mostra-se elevado, como indica o gráfico 06. O capital escolar dessas famílias mostra-se mais alto, se comparado à média brasileira. Com efeito, segundo dados da PNAD (2009)²⁹, apenas 10,6% das pessoas com 25 anos de idade ou mais possuíam ensino superior completo.

²⁹ Ver em:

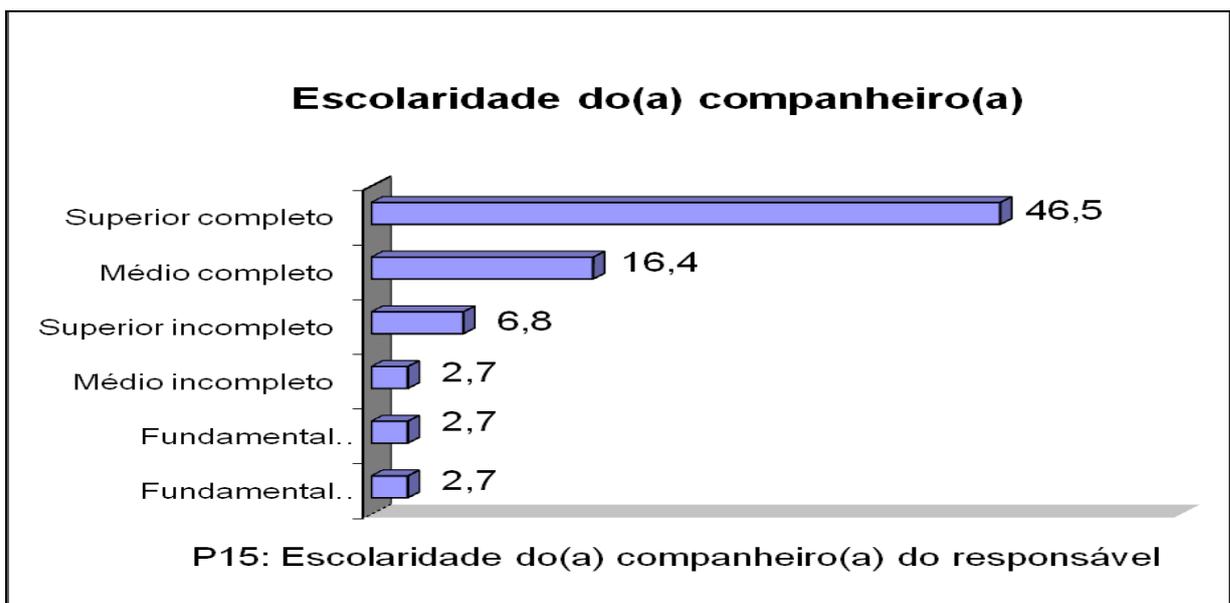
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf. Acessado em 30/03/2011

Gráfico 06



No Brasil, tradicionalmente, o sistema de ensino tem um nítido caráter de classe, onde atuam fortemente os recursos culturais e as vantagens sociais e econômica. Conforme um *habitus* próprio, as famílias das camadas médias abandonaram a escola pública em função da massificação escolar, da queda da qualidade de seu serviço e da deteriorização do clima social ali reinante. Nesse sentido, as famílias apresentam diferentes estratégias escolares como transmissão dos capitais cultural e escolar (NOGUEIRA, 2010).

Gráfico 07



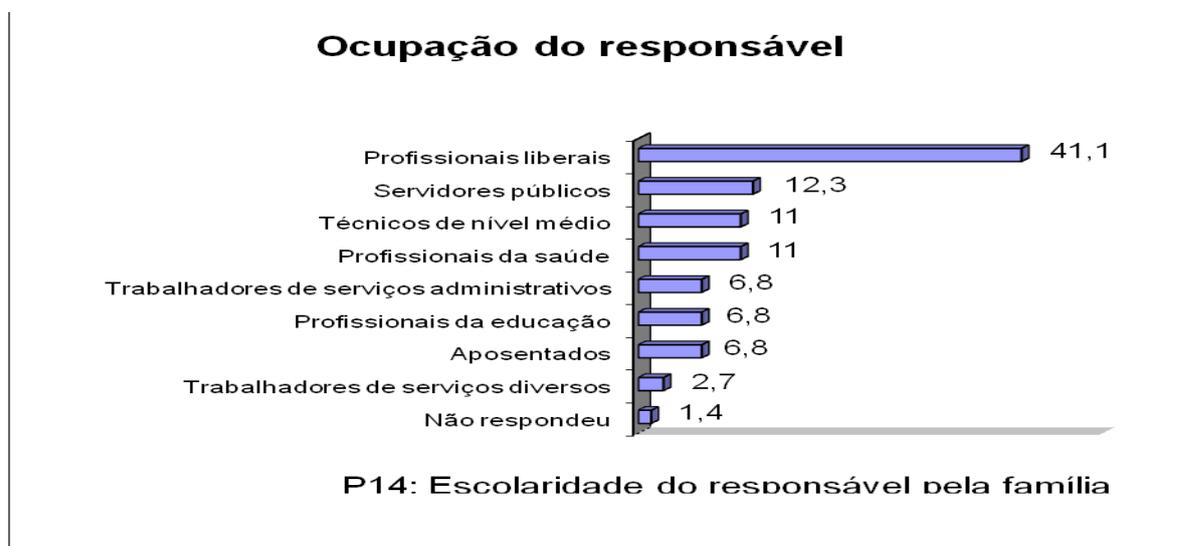
O capital escolar é algo determinante nas trajetórias das famílias das camadas médias. Para Nogueira (2005, p. 151), “os benefícios culturais, principalmente os escolares, constituem uma riqueza que, a exemplo dos bens materiais, pode ser transmitida”. Nesse sentido, o capital escolar elevado das famílias pode se associar ao favorecimento dos filhos em termos escolares que, segundo Nogueira (2005), perpassa por uma demanda de mobilização de ambas as partes: da parte dos jovens bem como da parte dos pais.

Essa atuação de herança mostra-se, muitas vezes, circunscrita a situações diversas, como nos casos em que um dos genitores não resida no mesmo espaço doméstico ou até na mesma região, como ocorre comumente em famílias monoparentais e recompostas. Por outro lado, a maneira como essa herança é recebida deve ser igualmente considerada, uma vez que a convivência diária também não garante que haja uma efetiva ação dos genitores sobre as formas do filho ver, apreciar e avaliar a educação.

3.1.5 Ocupação

A ocupação dos responsáveis desses jovens aparece, na pesquisa, com um número significativo de 30 profissionais liberais, 09 servidores públicos, além de 11 profissionais da saúde e técnicos de nível médio. Embora as categorias não permitam explicitar as condições de trabalho desses pais, as respostas indicam ocupações com alto status social, exercendo funções qualificadas e de direção e com alta remuneração para a média nacional.

Gráfico 08



Para agrupar as profissões no gráfico, orientamo-nos segundo a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO³⁰. No entanto, colocamos a tabela abaixo para verificar a frequência de determinadas ocupações tanto do responsável como do companheiro (a). A tabela mostra um número de profissões tipicamente das classes médias, sejam elas autônomas ou assalariadas.

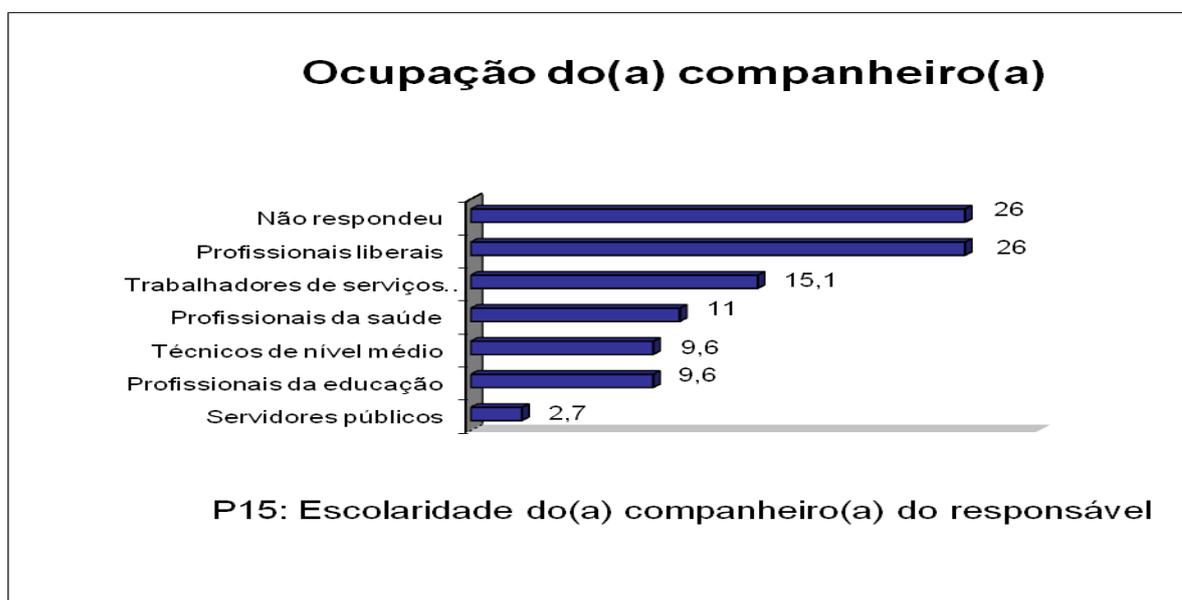
Tabela 02

| Ocupação do responsável | | | Ocupação do companheiro(a) | | |
|-------------------------|------------|--------------|----------------------------|------------|--------------|
| Profissão | Frequência | Porcentagem | Profissão | Frequência | Porcentagem |
| Engenheiro | 9 | 12,3 | Dona de Casa | 8 | 11,0 |
| Funcionário público | 9 | 12,3 | Professor | 7 | 9,6 |
| Advogado | 6 | 8,2 | Advogado | 4 | 5,5 |
| Comerciante | 5 | 6,8 | Comerciante | 3 | 4,1 |
| Aposentado | 5 | 6,8 | Engenheiro | 3 | 4,1 |
| Médico | 5 | 6,8 | Psicólogo | 3 | 4,1 |
| Administrativo | 4 | 5,5 | Administrativo | 3 | 4,1 |
| Economista | 4 | 5,5 | Médico | 3 | 4,1 |
| Professor | 3 | 4,1 | Funcionário Público | 2 | 2,7 |
| Técnico Industrial | 2 | 2,7 | Estudante | 2 | 2,7 |
| Empresário | 2 | 2,7 | Empresário | 2 | 2,7 |
| Analista de sistema | 2 | 2,7 | Bancário | 2 | 2,7 |
| Pedagoga | 2 | 2,7 | Biólogo | 1 | 1,4 |
| Psicólogo | 1 | 1,4 | Chefe Almojarifado | 1 | 1,4 |
| Contador | 1 | 1,4 | Corretor imóveis | 1 | 1,4 |
| Artesão | 1 | 1,4 | Enfermeira | 1 | 1,4 |
| Enfermeira | 1 | 1,4 | Doméstica | 1 | 1,4 |
| Árbitro | 1 | 1,4 | Costureira | 1 | 1,4 |
| Corretor de Imóveis | 1 | 1,4 | Auxiliar Odontológico | 1 | 1,4 |
| Bancário | 1 | 1,4 | Assistente Social | 1 | 1,4 |
| Ajudante | 1 | 1,4 | Hotelaria | 1 | 1,4 |
| Estilista | 1 | 1,4 | Publicitário | 1 | 1,4 |
| Vendedor | 1 | 1,4 | Relações públicas | 1 | 1,4 |
| Química | 1 | 1,4 | Fonoaudiólogo | 1 | 1,4 |
| Mecânico | 1 | 1,4 | Não respondeu | 19 | 26,0 |
| Nutricionista | 1 | 1,4 | Total | 73 | 100,0 |
| Gerente | 1 | 1,4 | | | |
| Não respondeu | 1 | 1,4 | | | |
| Total | 73 | 100,0 | | | |

³⁰ Ver em: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf#7>. Acessado em 18/04/2011.

Na ocupação dos companheiros (as), chama atenção o fato de que muito jovens não responderam, talvez por não terem a figura do companheiro (a) no arranjo familiar. No entanto, semelhante aos responsáveis, aparece um número significativo de profissionais liberais. Para Nogueira (2010 apud Power 2003), as famílias nas quais a ocupação se dá por profissionais liberais tendem a confiar mais no capital cultural para assegurar ou elevar a posição social dos filhos.

Gráfico 09



A variável “ocupação” é frequentemente usada na elaboração de perfis sociodemográficos, pois é “considerada um indicador singular para a análise da desigualdade social, porque pode informar, ao mesmo tempo, os requisitos educacionais e o retorno econômico para cada posto ocupacional” (ALVES; SOARES, 2009, p.10). A importância da escolaridade decorre da estreita associação com o leque de ocupações existentes, constituindo fator determinante tanto da ocupação exercida pelos indivíduos no presente como nas chances de mobilidade ocupacional de que eles desfrutarão no futuro (SOUZA&LAMOUNIER, 2010).

De um modo geral, podemos dizer que os dados apresentados das famílias dos jovens indicam características de um pertencimento social das camadas médias. Com essas informações coletadas, podemos traçar alguns indicadores que expressam os aspectos econômicos, sociais e culturais dos jovens estudantes. O perfil traçado pelos dados mostra que grande parte das famílias possui bens materiais e simbólicos, capazes de designar posições de

classe. No entanto, as camadas médias não constituem um universo social homogêneo, havendo segmentos diversos em seu interior, seja em função de condições socioeconômicas, seja devido ao capital cultural de que dispõem. Nesse sentido, o contexto sócio-cultural em que esses jovens vivem demarca, fortemente, suas maneiras de ser perante a vida e a sociedade.

3.2 O perfil dos jovens

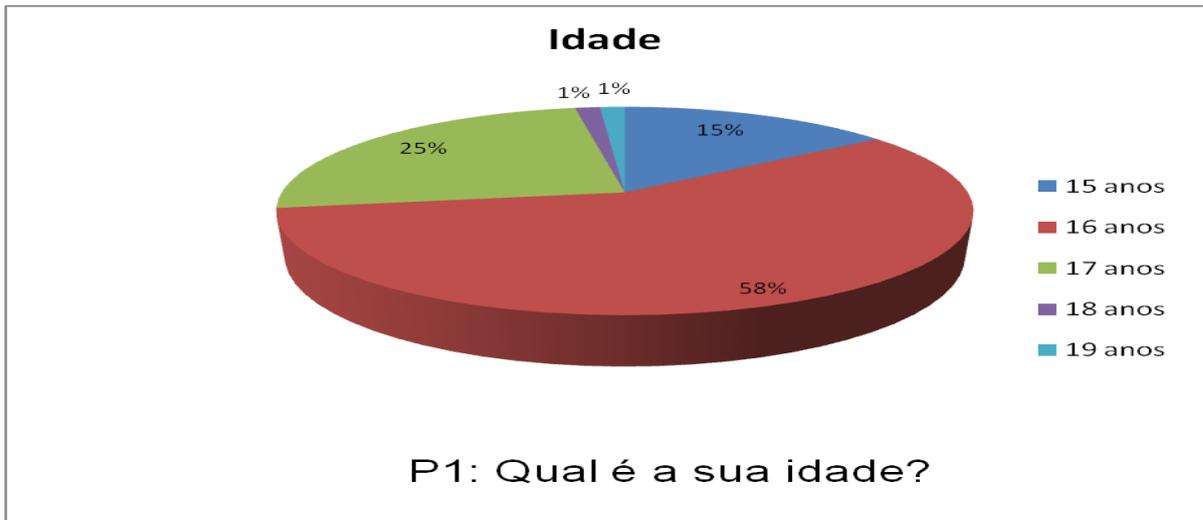
Como foi dito, foram aplicados 71 questionários aos jovens das duas turmas do 2º ano do Ensino Médio do colégio pesquisado. Examinando os dados recolhidos, podem-se observar alguns aspectos que possibilitam traçar um perfil desses jovens.

A idade do grupo é de 15 a 19 anos como mostra o gráfico. Essa faixa etária corresponde a uma etapa classificada como o primeiro período da juventude, isto é, jovens adolescentes (CORTI e SOUZA, 2004)³¹. A faixa etária desses jovens também revela que o fluxo das trajetórias escolares caracteriza-se de um modo regular, ou seja, a maioria deles está na idade correta para a série. Segundo Nogueira (2005, p. 128), nas camadas médias, “os itinerários escolares, caracterizam-se, de um modo geral, por sua fluência, linearidade, continuidade. Trata-se de um percurso que se faz sem rupturas e que parece desembocar na universidade como que naturalmente”.

Com efeito, somente dois jovens têm 18 e 19 anos, fugindo assim da faixa etária regular. No entanto, é comum se pensar que nas camadas médias não há irregularidades na trajetória escolar. Em campo, percebemos que esses casos de irregularidade na trajetória escolar são muito baixos, mas existem. Diante disso, é de se esperar que as famílias se vejam obrigadas a reorientar suas estratégias em busca de sanar as diferenças na trajetória escolar (NOGUEIRA, 2005).

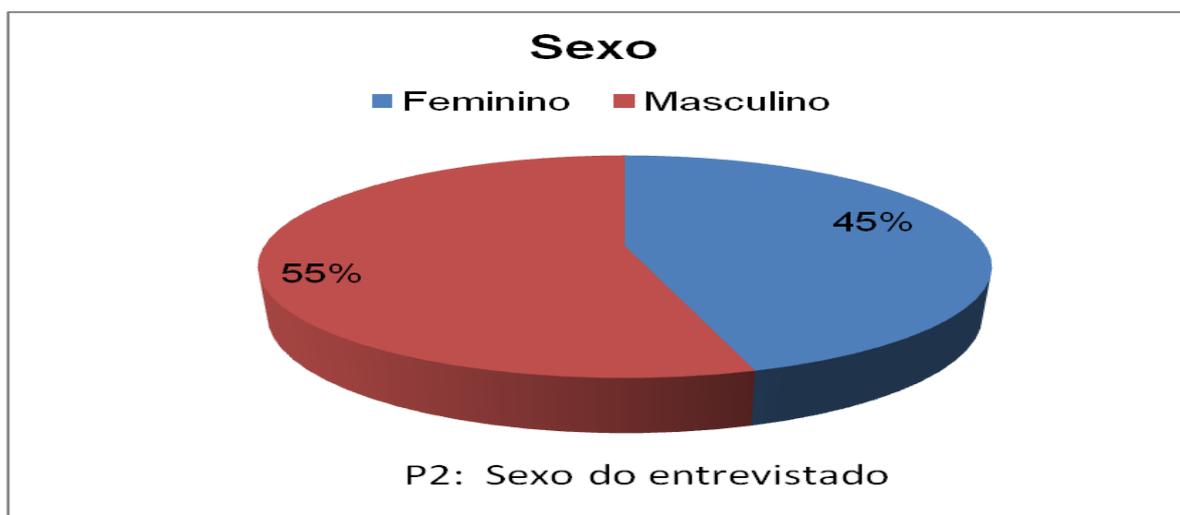
³¹ Compreendemos que tais marcos podem ser relativizados, uma vez que as histórias pessoais, condicionadas pelas diferenças e desigualdades sociais de muitas ordens, produzem trajetórias diversas para os jovens.

Gráfico 10



No grupo de jovens pesquisados, houve um leve predomínio de homens, num total de 10% a mais que as mulheres, como mostra o gráfico. O maior número de homens não ocorre predominantemente em todas as salas. Parece ser uma singularidade do 2º ano do Ensino Médio na escola. Segundo a PNAD (2009)³², na idade de 15 a 17 anos, no Brasil, a taxa de escolarização por sexo mostra um leve predomínio da mulheres (86,3%) sobre os homens (84,1%). Também, segundo a pesquisa *O Retrato da Juventude Brasileira* (2005), o grau de escolaridade por sexo, no Ensino Médio, apresenta um leve predomínio das mulheres com 53% sobre os homens com 50%.

Gráfico 11



³² Ver em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf
. Acessado em 27/04/2011

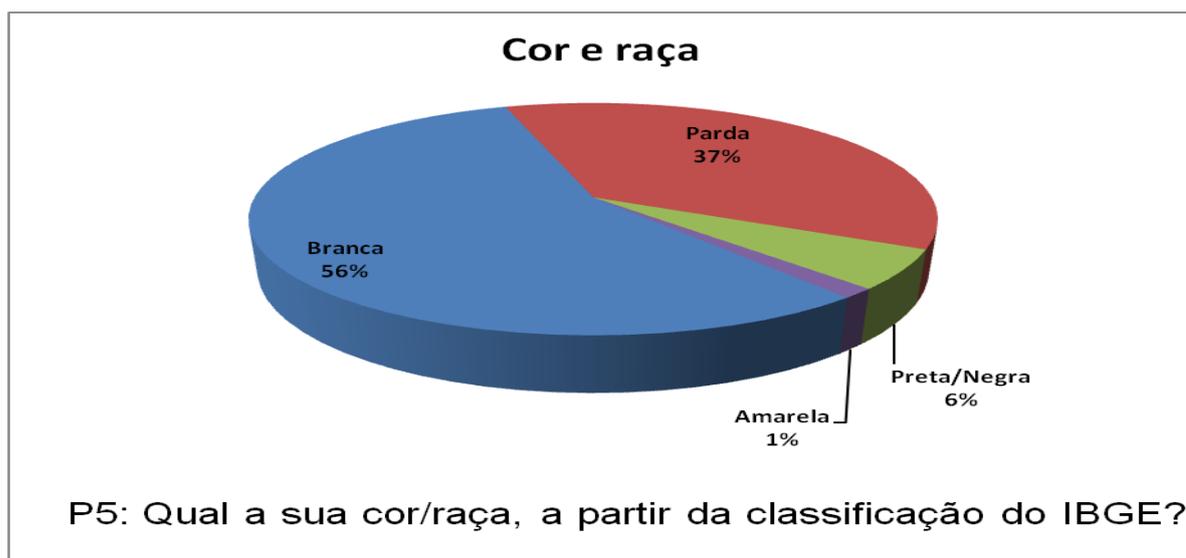
Sobre o estado civil, todos são solteiros (100%), como era de se esperar, como também nenhum dos jovens que responderam ao questionário vive em condição de maternidade ou paternidade. Esse dado se diferencia da pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira* (2005) na qual foi constatado que, no grupo etário de 15 a 17 anos, 5% são casados e 4% têm filhos. Para Abramo (2005), a proporção de casados entre os jovens cai quanto maior é o nível de escolaridade e renda familiar. Segundo a pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira* (2005), somente 10% dos jovens com ensino superior são casados, contra 43% dos jovens que têm apenas 4ª série do Ensino Fundamental são casados. Desse modo, os jovens das camadas populares tendem a se casar mais cedo por diversos fatores econômicos e sociais, enquanto os jovens das camadas médias tendem a um prolongamento da condição de solteiros, em função dos planos de escolarização.

A condição conjugal tem uma estreita relação com a situação de renda e escolaridade, isto é, o casamento pode ser um fator de interrupção dos estudos e constituir um momento precário, economicamente, na vida de jovens casais. Nesse sentido, o casamento se torna um projeto muito distante na vida desses jovens de classe média, quando a escolarização estiver finalizada e quando estiverem, economicamente, em condições de formar uma nova unidade familiar. Nesse sentido, há uma tendência de prolongar a permanência na casa dos pais. Segundo a pesquisa de Carvalho (2009), sobre os fatores que levam os jovens a prolongar ou abreviar sua permanência na casa dos pais, constatou-se que pessoas do sexo masculino, entre 15 e 34 anos, que vivem na companhia dos pais, passaram de 57,5%, em 1986, para 61,4% em 2006. Quanto ao sexo feminino, os percentuais subiram de 46,3% para 50,4%. Os dados têm como base a PNAD, referente aos anos 1986, 1996 e 2006. Esse novo fenômeno social, também chamado de geração “canguru”, traz implicações para as noções de autonomia e independência na condição juvenil. Muitos jovens das camadas médias não abrem mão do conforto do lar dos pais enquanto não tiverem condições de manter o mesmo conforto (CARVALHO, 2009).

No que tange ao pertencimento racial, um pouco mais da metade dos jovens se declararam brancos (56%) e a outra metade corresponde a negros e pardos (43%), como mostra o gráfico. A expectativa era de uma predominância maior de brancos, no entanto, os dados mostram uma porcentagem significativa de negros e pardos. Em observação de campo, constatamos a presença significativa de negros e pardos nas duas salas de aula. Desse modo, faz-se oportuno levantar algumas hipóteses. Será que o número de jovens negros e pardos está relacionado ao perfil das famílias que são provenientes da classe média baixa e que

devido, ao crescimento econômico, estão em busca de melhorar o capital escolar para os filhos? Seria devido à política da escola de dar bolsas de estudo para jovens de projeto sociais e atletas? Ou seria o perfil da escola, pelo fato de atender a alunos de outras regiões de Belo Horizonte, fora da zona Sul?

Gráfico 12



A maioria desses jovens não trabalha, como mostra o gráfico. Somente três jovens declaram que exercem alguma atividade de trabalho. No entanto, são trabalhos que estão envolvidos em atividades informais como aula de violão e reforço escolar. O trabalho é uma possibilidade para o futuro ainda distante e não uma realidade presente na condição juvenil desses jovens. Em geral, as famílias das camadas médias depositam um grande investimento na escolarização dos filhos, afastando-os do mundo do trabalho, na expectativa de investir no capital escolar como um fator decisivo de mobilidade e competitividade social. Nesse sentido, a ausência de relação dos jovens de classe média com o mundo do trabalho está relacionado à reprodução da classe, cuja maior preocupação está em proporcionar aos filhos as credenciais para uma melhor competição futura no mercado de trabalho. Desse modo, a entrada no mercado de trabalho é estrategicamente feita como uma transição significativa entre pais e filhos. Para ROMANELLI (1995, p. 451) esse processo “resulta, portanto, da negociação entre os integrantes da família, e uma de suas finalidades é promover, através da produção de rendimentos, a mobilidade social do grupo doméstico e de cada um de seus componentes”. Portanto, a entrada dos filhos no mercado de trabalho é parte integrante do

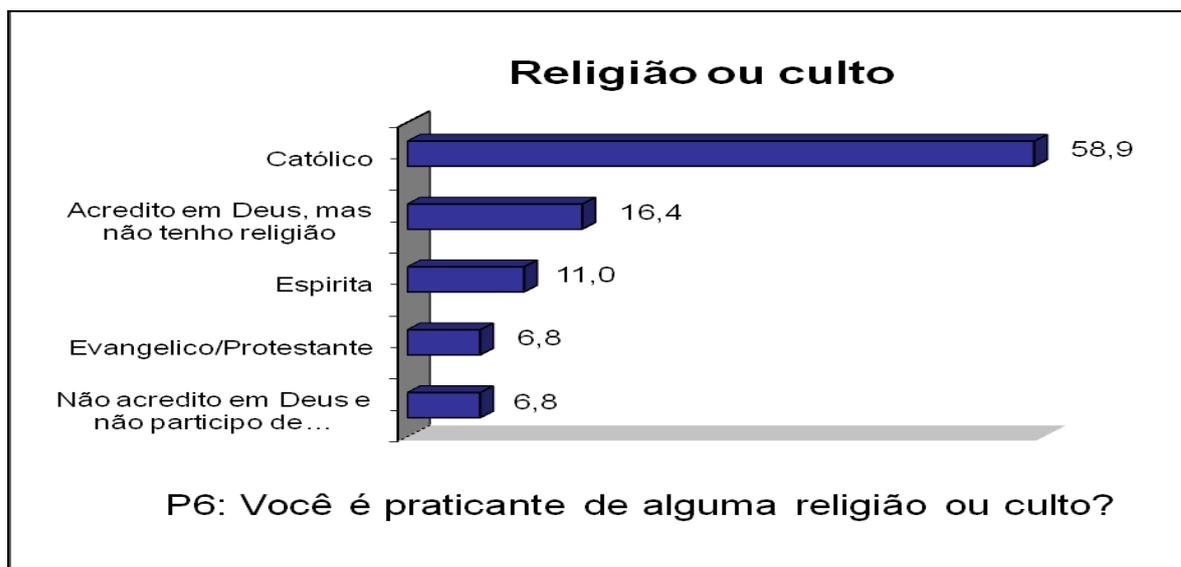
projeto das famílias de camadas médias, pretendendo, assim, assegurar e até mesmo ampliar a continuidade da ascensão social.

Gráfico 13



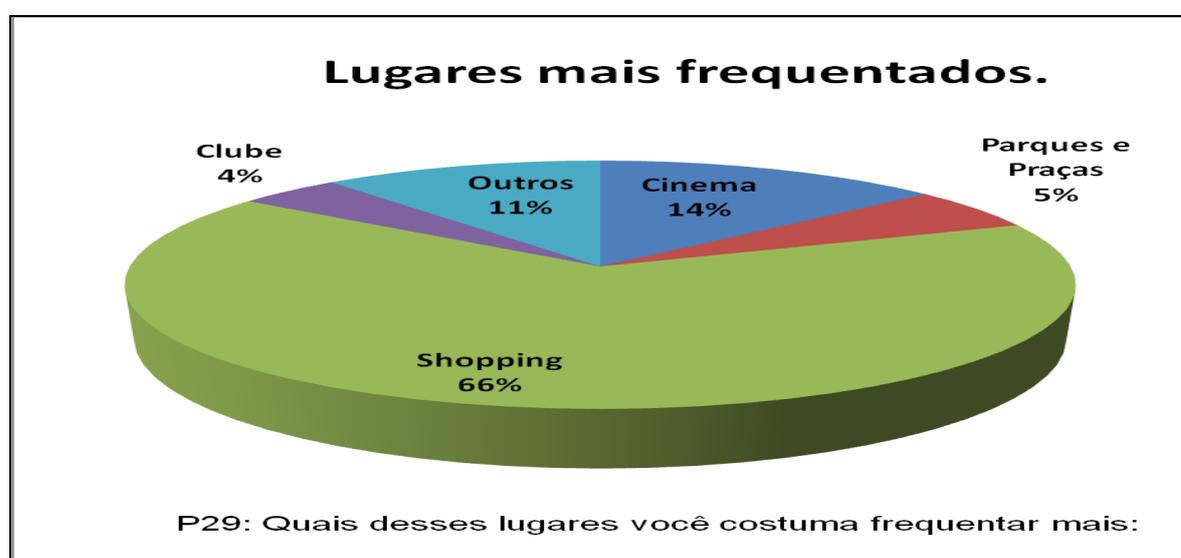
No que diz respeito à religião (Gráfico 14), um pouco mais da metade dos jovens se denominaram católicos (58,9%), dado esperado, pelo fato de estarem em um colégio de confessionalidade católica, como também por pertencerem a um país onde a maioria da população é católica. O que chamou atenção foi uma parcela expressiva de jovens, cerca de 16,4%, que acreditam em Deus, mas não confessam nenhuma religião. A expansão desse fenômeno tem consonância também com os resultados do Censo 2000, no qual há uma crescente forma de vivenciar a fé sem vínculos institucionais com as igrejas. Para Novais (2005), esse novo fenômeno pode ser chamado de “religioso sem religião”, numa conjugação entre “ventos secularizantes” e “espíritos de época”, que permitem várias apropriações e diferentes “estados” entre os jovens de diferentes classes sociais e níveis de escolaridade que se definem sem religião.

Gráfico 14



O lugar mais frequentado pelos jovens, em momentos de lazer, é o shopping, como mostra o gráfico 15. Em segundo lugar, os jovens colocaram o cinema como local separado do Shopping; no entanto, a maioria dos cinemas de Belo Horizonte está dentro dos shoppings. Portanto, o shopping e o cinema se configuram como circuitos significativos para o lazer, entretenimento e sociabilidade desses jovens. Segundo as orientações de Brenner, Dayrell e Carrano (2005), compreender os espaços e as formas de ocupação do “tempo livre” dedicado ao lazer, pelos jovens, é fundamental no entendimento da sua condição juvenil.

Gráfico 15



O espaço de lazer revela a circulação e o desenvolvimento da sociabilidade ligado à diversão. O shopping, apesar de ser um espaço público, configura-se como um circuito diferente e, de alguma maneira, mais “seguro” do que os espaços públicos locais, como ruas, praças e bares. Nesse sentido, é preciso pontuar até que ponto os shoppings configuram um espaço realmente público de encontro e fruição. Segundo a pesquisa do IBASE (2005), Juventude Brasileira e Democracia, os shoppings aparecem também, em primeiro lugar, na preferência dos jovens, independente de classe, sexo, cor, religião ou escolaridade. No entanto, quando é feita a clivagem por classe, verifica-se que, quanto mais elevada a classe, maior a frequência em todos os espaços sugeridos. Para os jovens das classes D/E, parques e praças aparecem em segundo lugar, atrás apenas dos shoppings. Desse modo, os dados do gráfico 15 acima, assemelham-se aos dados do IBASE; no entanto, os dados do gráfico parecem indicar, também, que os espaços mais frequentados por estes jovens de classes médias são locais de maior controle privado e que demandam certo poder aquisitivo.

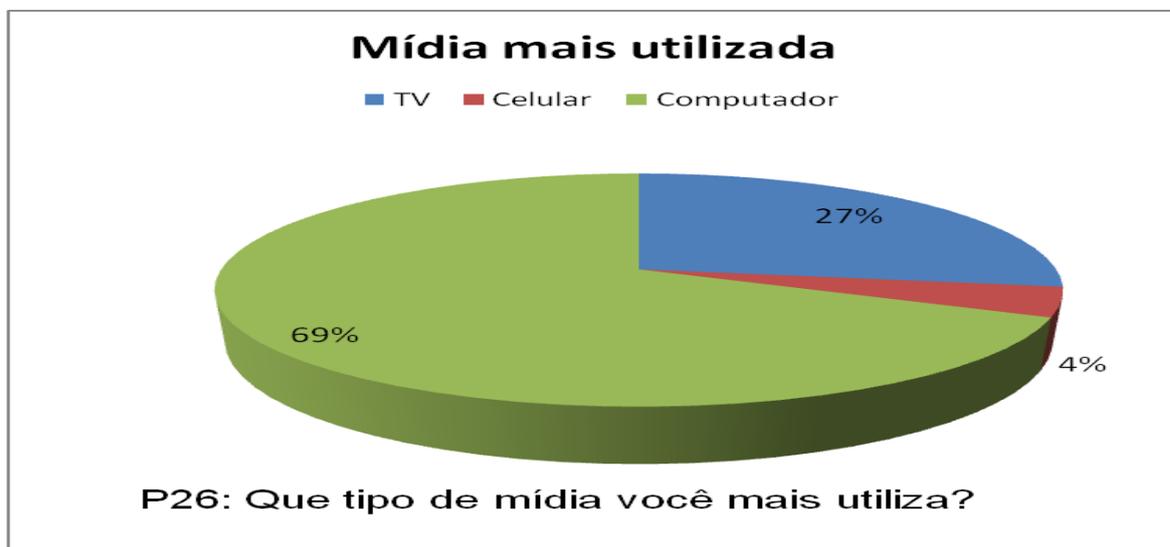
A mídia mais utilizada por esses jovens é o computador, conforme mostra o gráfico 16. A utilização do computador parece ser algo natural no cotidiano desses jovens. Segundo um dos jovens, “... acho que não tem uma pessoa que não use o celular, que não mexa em computador frequentemente” (Lucas Felicete, 17 anos). Nesse sentido, a utilização das mídias, como computador e celular, vem produzindo um “novo estado de cultura” que integra, significativamente, as experiências juvenis (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Na pesquisa do IBASE (2005), a televisão é o meio de informação mais utilizado pelos jovens, independente de classe, cor, sexo, escolaridade, ou qualquer outra clivagem, enquanto, segundo os jovens cujos hábitos pesquisamos, o uso da televisão aparece em segundo lugar. Nesse sentido, o uso computador parece ganhar mais tempo no seu cotidiano que a televisão. Usando das reflexões de Brenner; Dayrell e Carrano, (2005, p. 197), “o acesso à denominada inclusão digital no Brasil encontra-se intimamente relacionada com a capacidade dos sujeitos de adquirir o suporte informático no mercado”. Portanto, a televisão ainda se caracteriza como veículo de comunicação principalmente dos jovens da classe popular.

A presença e o uso das novas tecnologias da comunicação e informação na vida dos jovens de classe média que pesquisamos estão bastante frequentes no espaço escolar. Durante a observação de campo, verificamos que a grande maioria portava celular e alguns aparelhos eram bastante sofisticados, como smartphones e iphones com acesso à internet. Para Espírito Santo (2009), o uso das novas tecnologias da comunicação pelos jovens na

contemporaneidade está formando uma juventude cada vez mais “ciborguizada”, isto é, um novo estado da cultura que pode ser também denominado de “tecnocultura”.

Gráfico 16



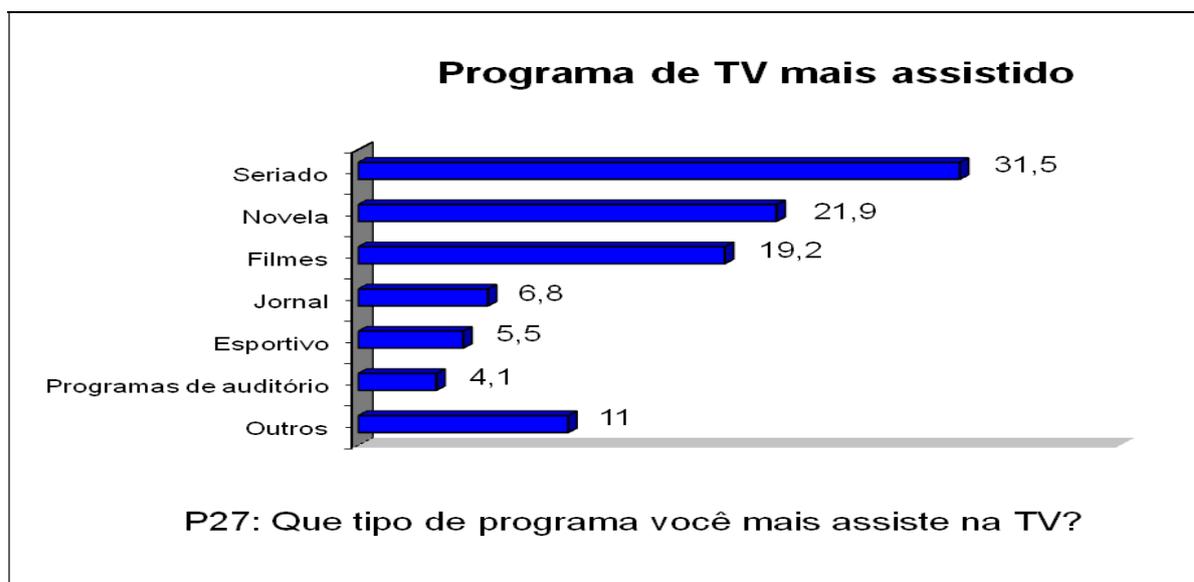
O uso da internet é outro dado significativo no cotidiano dos jovens. O gráfico 17 mostra que as redes sociais são as atividades em que os jovens gastam mais tempo navegando na internet. Esse relevante uso das redes sociais indica que os jovens vivenciam uma sociabilidade virtual em seu cotidiano, em que se apropriam de diferentes dimensões e experiências. Segundo uma jovem “*Ah...difícil um dia que eu não entro no computador, pelo menos uns 15 minutos para olhar se tem algum email, alguma coisa no Orkut, alguma coisa para conversar no MSN*” (Marina, 17 anos). A internet é usada como meio de comunicação, lazer e entretenimento, como mostra o gráfico. Dentre os sites mais acessados, estão os portais de comunicação interpessoal, como o MSN e as redes sociais Facebook e Orkut. Desse modo, a internet é um importante mediador do encontro social desses jovens, tanto na dimensão virtual como também na face a face. Segundo Espírito Santo (2009, p. 14), os discursos constituídos nas redes “vão constituindo subjetividades juvenis generificadas que às vezes reafirmam posturas e condutas já amplamente divulgadas em diferentes espaços sociais”. Desse modo, essas subjetividades fazem interface com a escola, família, influenciando e produzindo comportamentos.

Gráfico 17



No que diz respeito aos programas de TV mais assistidos, os seriados (31%), aparecem como os mais citados, seguidos das novelas (21,9%) e dos filmes (19,2%), como mostra o gráfico 18. Eesses programas indicam que os jovens utilizam a TV principalmente como forma de entretenimento. No que se refere aos seriados, observamos que os jovens comentavam principalmente sobre as séries que eram transmitidas em canais por assinatura.

Gráfico 18



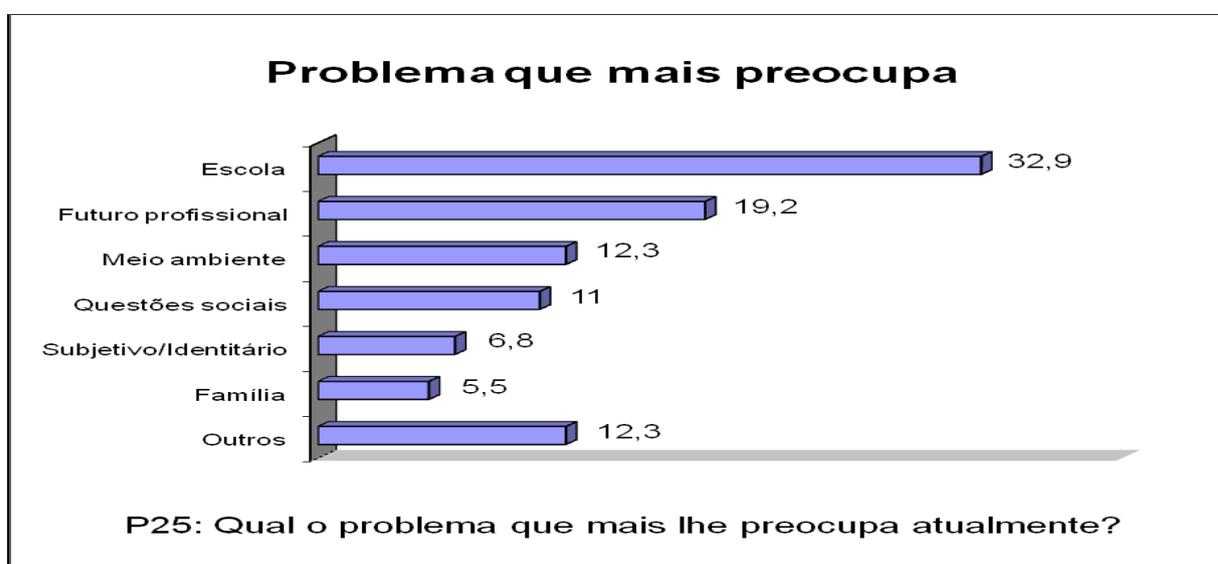
De modo geral, os dados apresentados caracterizam o perfil desse grupo de jovens evidenciando uma condição diferenciada no modo de ser jovem em relação à população juvenil brasileira. As condições econômicas e sociais desses jovens são determinantes nas vivências e experimentação da sua condição juvenil. Nesse sentido, são jovens que não têm filhos e não possuem uma vida conjugal. A grande maioria não trabalha, dedicando-se quase que exclusivamente à atividade escolar. São estudantes que possuem uma trajetória regular no processo de escolarização. Frequentam espaços culturais e de lazer, onde os circuitos de encontro e fruição são em locais privados. Verificamos assim, que estes jovens possuem traços constitutivos próprio das camadas médias que são determinantes nos seus modos de ser jovem.

3.3 Ser jovem

Diante dos instrumentos aplicados em campo, podemos começar a refletir sobre algumas questões da condição juvenil desses jovens estudantes de classe média. Nesse sentido, nosso objetivo é entender a condição juvenil dentro da perspectivas dos próprios jovens, isto é, suas maneiras de ser perante a vida, perante a sociedade e as circunstâncias necessárias para tal situação (DAYRELL, 2005).

No questionário, foi colocada a indagação sobre o problema que mais lhes preocupa e foram obtidos os seguintes resultados, como mostra o gráfico 19.

Gráfico 19



A *escola* (32,9%) aparece com um dos maiores problemas para esses jovens estudantes de classe média. Logo abaixo, aparece a preocupação com o *futuro profissional* (19,2%). Esses dados revelam, curiosamente, uma idéia contrária de que os jovens de classe média estão mergulhados num hedonismo profundo ou na busca incessante de viver somente o presente.

A escola é uma importante instituição socializadora que assume lugar privilegiado na vida deles e “tem um papel estratégico na distribuição das oportunidades para os mesmos, ao longo de seu percurso de vida” (CORTI e SOUZA, 2005, p. 99). Para a jovem Marina, a principal preocupação que o jovem tem é a escola, segundo ela, “*preocupar basicamente com escola em primeiro lugar, escola, estudo, pra depois ir buscar esta responsabilidade concreta na fase adulta, que tem várias coisas pra fazer*” (Marina, GD). Desse modo, a escola assume um sentido de problema na vida desses jovens. Essa visão parece estar relacionada às exigências e cobranças do processo de escolarização em que estão submetidos, causando um elevado nível preocupação com o desempenho da vida escolar.

Nesse sentido, a condição de estudante ocupa boa parte da vida desses jovens proporcionando intensas pressões vindas da escola e da família. O vestibular ocupa uma dessas principais preocupações na vida escolar, de modo que, a família e a escola, estrategicamente, vêm depositando esforços e expectativas de que possam entrar numa boa universidade pública ou privada.

A preocupação com o futuro profissional aparece também de forma relevante como mostram os dados. A escolha profissional e as expectativas de inserção no mercado de trabalho acompanham as estratégias familiares das camadas médias (ROMANELLI, 2005). Para os jovens de classe média, a profissão parece estar dentro de uma preocupação mediada por trajetórias regulares e pelo projeto futuro enquanto, para grande parte da juventude brasileira, como mostra Abramo (2005), parece ser uma preocupação imediata. Segundo o jovem Claudio, há uma pressão em relação ao futuro profissional que vem

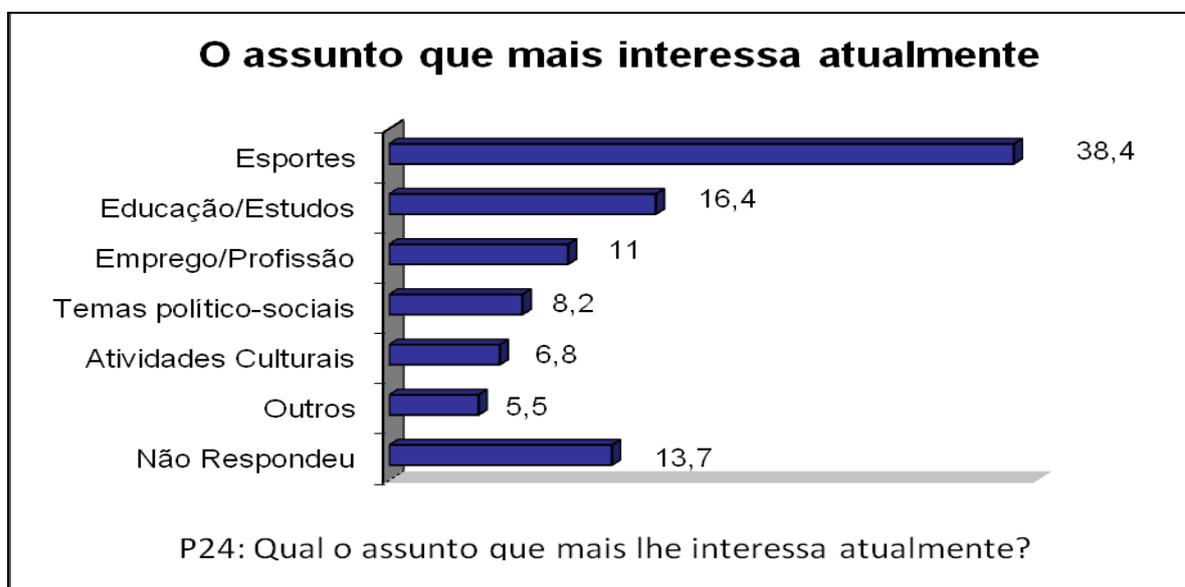
“dos pais, da sociedade e da escola, o fato de você chegar e dizer, eu quero ser um gari, o sonho da sua vida o povo vai chegar e te olhar assim, você não vai estudar, fazer um curso, algo que dê dinheiro, a pressão ta ai você tem que fazer alguma coisa que dê dinheiro. Você não quer casar? Você quer fazer o que?. Como é que vai ser seu futuro?” (Claudio, GD).

A intervenção da família parece que ocorre de modo direto nas escolhas desses jovens. Para Romanelli (2005, p. 118) “a intervenção deve ser entendida como uma modalidade de autorização para que os filhos amadureçam e tornem-se independentes”.

Quando inquiridos sobre o assunto que mais interessa aos jovens, o esporte aparece em primeiro lugar. Na observação de campo, verificamos que a escola cultiva uma tradição pelas práticas esportivas e competições escolares. Constatamos também que, nas duas turmas, existem jovens que são atletas e dedicam boa parte do tempo a atividades esportivas. Alguns jogam pelo time do colégio e outros jogam em clubes esportivos de Belo Horizonte- MG. Portanto, devido a essas singularidades, levantamos às seguintes hipóteses: será que o interesse dos jovens estaria relacionado à presença dos colegas atletas? Ou seria o contexto escolar que proporciona uma relação mais efetiva com o esporte?

O que também chama atenção nos dados é o aparecimento de temas político-sociais que são indicados tanto como o problema que mais preocupa quanto como assunto de mais interesse. Mesmo com uma porcentagem muito baixa, o aparecimento dessas questões ajuda a questionar análises muito difundidas sobre o acentuado individualismo juvenil, por estarem muito mais voltados para assuntos da vida pessoal do que para a vida social.

Gráfico 20

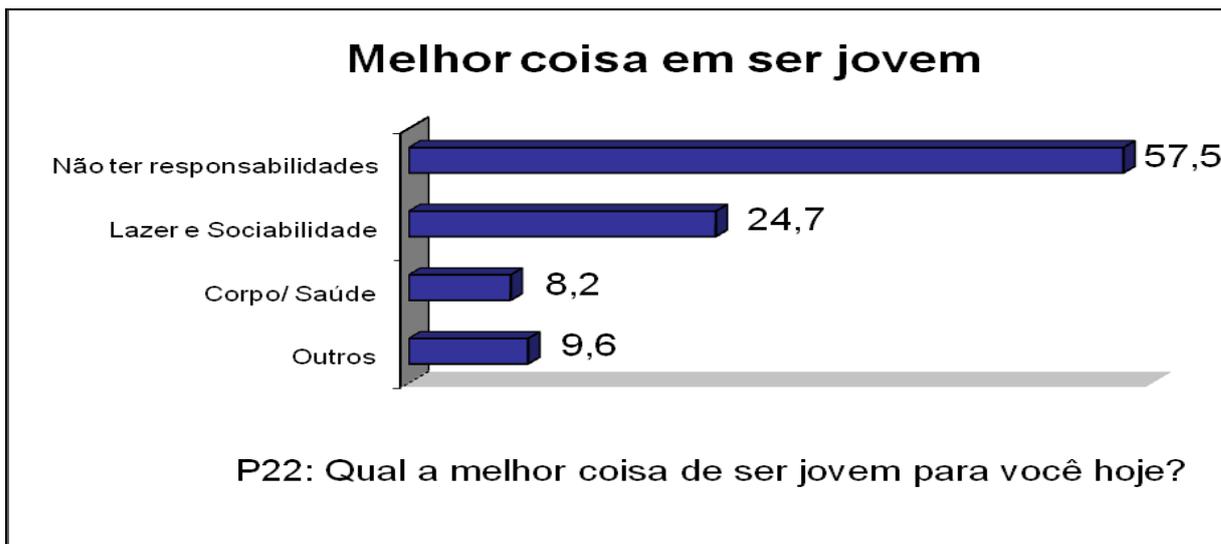


Portanto, os problemas que mais preocupam e os assuntos que mais interessam aos jovens estão relacionados à escolarização, ao projeto de vida e ao lazer. A compreensão dessas dimensões pode contribuir para nos aproximar um pouco mais do universo que cerca tais sujeitos, demarcando os seus modos de ser jovem das camadas médias, o que pode nos

possibilitam construir hipóteses e compreender melhor questões específicas da juventude das camadas médias brasileiras.

Perguntados sobre a melhor coisa em ser jovem, as respostas foram dadas de forma espontânea e em múltiplos sentidos, indicando mais de um componente. As respostas mais recorrentes foram agrupadas em três variáveis, conforme mostra o gráfico 21.

Gráfico 21



A resposta mais frequente refere-se a “*não ter responsabilidades*” (57,5%), conjunto no qual foi incluído “*não assumir as responsabilidades*”, “*não ter compromissos com filhos*”, “*não preocupar com contas para pagar*”. Nessa categoria, foram agrupadas 42 citações.

Quanto a essa questão, os dados são próximos à pesquisa o *Perfil da Juventude Brasileira* em 2003, quando 45% assinalaram “*não ter preocupações*” como a melhor coisa de ser jovem. Assim, parece haver alguma proximidade quanto à experiência pessoal entre os jovens de diferentes estratos sociais.

Existem algumas semelhanças nas percepções e avaliações que os jovens fazem da sua vida, na condição de jovens, demonstrando concepções partilhadas a respeito da condição juvenil. De modo geral, verificamos, através das entrevistas, que há uma propensão a enfatizar mais coisas boas do que ruins em ser jovem, indicando uma visão positiva dessa fase da vida.

Na análise de Abramo (2005) sobre a condição juvenil no Brasil contemporâneo, os jovens também parecem ter uma visão positiva da condição juvenil. Segundo a autora, “tal positividade também pode ser vista nas respostas relativas ao grau de satisfação como uma série de itens da sua vida: os jovens, na grande maioria, estão satisfeitos com sua saúde e aparência física, sua capacidade de tomar decisões, sua família, suas amizades, suas relações

afetivas (...)” (ABRAMO, 2005, p. 56). Nesse sentido, esses itens de satisfação parecem se expressar também na vida dos jovens que investigamos, compartilhando, assim, da visão positiva da condição juvenil. Porém, na avaliação desses jovens, o melhor dessa condição é a menor carga de responsabilidades, principalmente aquelas referentes à manutenção e cuidados familiares:

“num tem daquela responsabilidade de saber que cê tem que sustentar alguém, tem que ter cuidado com alguém. É meio que assim, eu tenho que cuidar de mim” (Leandro, 18 anos);

“Bom em ser jovem é porque a gente não tem aquela preocupação, aquele tanto de coisa pra fazer. A gente não tem certas preocupações que uma pessoa adulta já tem” (Virgínia, 17 anos).

As falas desses dois jovens indicam que a ausência de responsabilidades é que demarca uma visão positiva da condição juvenil.

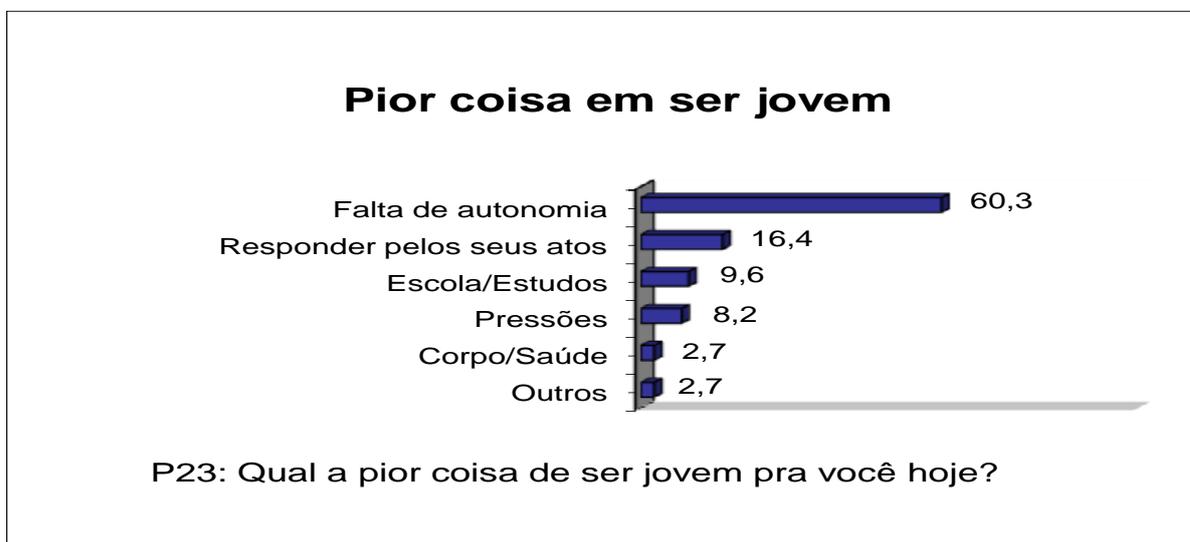
No entanto, para outros jovens, a condição juvenil não está totalmente isenta de responsabilidades. Para a jovem Marina, *“ser jovem é a melhor fase da vida toda, porque tirando as responsabilidades de escola que tem muita preocupação para o vestibular, ser jovem é sinônimo de liberdade”* (Marina, GD). Na perspectiva da fala da Marina, não há como fugir das responsabilidades da vida escolar. Nesse sentido, existe a cobrança, por parte de muitas famílias, do desempenho e do futuro resultado do vestibular, gerando, assim, preocupações na vida deles. Desse modo, segundo a fala da Marina, é o desfrute de uma maior liberdade que marca a condição juvenil. Muitos desses jovens viveram uma infância resguardada nos mecanismos de proteção da família, no qual a circulação estava submetida a espaços protegidos. No entanto, é partir da adolescência que muitos jovens começam a experimentar um pouco mais de liberdade, significando assim essa fase da vida.

Nessa direção o jovem Rogério de 16 anos, que é pardo e bolsista no colégio, chama a atenção ao definir a condição juvenil relacionando liberdade com responsabilidade. Ele diz: *“melhor coisa em ser jovem... sei lá, mas ter liberdade, ter responsabilidade, pois as responsabilidades aumentam muito”* (Rogério). Para ele a *“juventude é uma fase de transição de você fazer tudo que você queria, e agora tá criando responsabilidade”* (Rogério, GD). Para o jovem Rogério, a juventude é marcada tanto pela liberdade como pela responsabilidade. No entanto, na condição do Rogério, pelo fato de ser bolsista e morar somente com mãe, a responsabilidade parece ser algo mais expressivo em sua vida.

Portanto, essas diferentes perspectivas em relação à responsabilidade e à liberdade parecem indicar, também, diferentes modos de ser jovem e de dar sentido à condição juvenil. Por essa razão, as experiências de cada jovem possuem percursos sociais diferenciados e fluidos capazes de criar significados diferentes numa mesma fase da vida.

Entre as piores coisas de ser jovem, aparece, com maior frequência, a “*falta de autonomia*” (60,3%), para um total de 44 jovens. A falta autonomia expressa pelos jovens supõe a noção de heteronomia, condição que denota dependência e subordinação. Nesse sentido, a falta de autonomia parece estar relacionada a um controle externo capaz de interferir no exercício da liberdade.

Gráfico 22



Segundo Corti e Sousa (2004), a autonomia está relacionada à autodeterminação, liberdade, independência e a capacidade de governar a si mesmo. Nesse sentido, as autoras afirmam que:

(...) a autonomia não se resume ao processo de construção de identidade. Ela faz parte da expansão do jovem em relação ao mundo social, à sua crescente capacidade de analisar situações, hierarquizar problemas, fazer julgamentos e realizar escolhas. Trata-se de um processo de emancipação (CORTI e SOUZA, 2004, p. 26).

A autonomia é algo que compõe as experiências juvenis e também é um valor almejado socialmente, ou seja, a independência, liberdade, autodeterminação são importantes ingredientes que são bastante perseguidos pelos jovens. No entanto, segundo Corti e Souza

(2004, p. 27) “as possibilidades reais variam de acordo com a classe social, bem como com sua condição de gênero e de etnia, entre outras”.

A falta de autonomia aparece algumas vezes, relacionada principalmente ao controle dos pais. Segundo a jovem Virgínia, a falta de autonomia é uma desvantagem. Ela diz: “*Eu detesto falta de liberdade. Eu, assim, eu quero muito poder começar a andar pelas minhas próprias pernas, a sair da asa da minha mãe.*” (Virgínia, 17 anos).

Para a jovem Marina, ser jovem é ter um pouco mais de liberdade, mas existe ainda uma proteção por parte dos pais:

“chega a fase do jovem é essa liberdade, porque você pode ter liberdade pra tudo, pra fazer o que você quiser tendo a cabeça no lugar, liberdade pra descobrir coisas novas em todos os sentidos”; “Mais a liberdade assim mesmo, entre aspas, porque lá em casa todo mundo é assim super protetor.” (Marina, 17 anos).

O controle dos pais na vida desses jovens parece que está relacionado a proteger de qualquer eventualidade que esteja fora do seu alcance. Como já vimos anteriormente, os espaços mais frequentados por eles estão dentro de circuitos privados providos de algum tipo de controle, como escola, shopping, clubes. Para a jovem Fernanda, a liberdade de poder transitar em espaços públicos é uma coisa nova que faz parte da sua condição juvenil. Assim, ela diz:

“o lado bom de ser jovem é que a gente tem essa, essa certa liberdade de experimentar as coisas, sabe? De de assim, cê tá, cê tá descobrindo tudo, é tudo novo pra você. Tipo eu por exemplo não tinha costume nenhum de andar de ônibus aí eu mudei aqui pro Arnaldo, aí não dava mais pra ir com meu pai nem a pé pra escola. Eu passei a vim de ônibus. Pra mim foi uma coisa de louco porque eu não sabia um nome de rua de Belo Horizonte e minha mãe começava a me perguntar, minha mãe agora me pergunta os nomes das ruas aí eu saio explicando tudo, onde que é tal rua, onde que é tal coisa e tal. Então, tudo que a gente descobre nessa fase pra gente é novo. É só.” (Fernanda, 16 anos).

Para a jovem Sara, que tem 16 anos, mora com os pais e uma irmã e gosta de beber e sair para shows e bares, a liberdade também está relacionado a sair de casa, como ela diz: “*eu gosto muito de liberdade então eu quero logo quando eu fizer 18 anos já arrumar um emprego, sair de casa. Num quero, num quero ficar na casa dos meus...dos meus pais não,*

depois não” (Sara, 16 anos). Esse desejo parece estar relacionado à proteção dos pais do que propriamente uma autonomia para sair de casa.

No entanto, como comentamos anteriormente, estudos como o de Carvalho (2009), vêm mostrando que há um prolongamento da relação de dependência que os jovens estabelecem com os pais. Esse prolongamento significa também prolongar sua moratória até criar as condições ideais próprias do grupo social. Muitos jovens das camadas médias não abrem mão do padrão de vida no lar dos pais enquanto não tiverem condições de manter o mesmo padrão, enquanto, para os jovens das classes populares, as razões desse prolongamento estão ligadas às dificuldades sociais e financeiras de edificar uma nova unidade doméstica (SPÓSITO e CARRANO, 2003)

Contudo, o perfil dos jovens que constituímos através dos dados, remete a uma condição juvenil com traços diferenciados do retrato da juventude brasileira. Diversos aspectos, como as condições familiares, o pertencimento racial, a relação com o trabalho, as mídias utilizadas e os lugares frequentados corroboram uma configuração social que evidencia de maneira geral, aspectos econômicos e culturais, característicos das camadas médias. Nesse sentido, o contexto sociocultural em que esses jovens vivem demarca fortemente sua condição juvenil, influenciando, assim, os modos de viver e significar essa fase da vida. Sendo assim, verificamos que as representações de ser jovem perpassam por uma relação positiva dessa fase da vida, em que a responsabilidade e a liberdade aparecem como dimensões significativas nos modos de viver a juventude. Portanto, problematizar os modos de ser jovem permite compreender os significados atribuídos a sua condição juvenil. Por isso, trataremos, no próximo capítulo da condição de aluno, dos modos de sociabilidades e dos projetos de futuro.

4 Modos de ser jovem aluno das camadas médias

Neste capítulo, propomos compreender aspectos que podem ser considerados como constituintes nos modos de ser desses jovens. Problematizaremos a condição de aluno, a sociabilidade e os projetos de vida, como dimensões significativas que influenciam as formas de viver a condição juvenil.

Os modos de ser jovem são compreendidos aqui como mecanismos e estratégias estilos e valores que orientam e que regem as lógicas de ação desses jovens, que são constituintes de suas experiências e dos seus modos de vida. A noção de modo de vida, segundo Guerra (1993, p. 60), articula três blocos analíticos: “o sistema e os actores, a História e o quotidiano, o objectivo e o subjectivo na percepção do real”. Nesse sentido, Guerra afirma que a construção da identidade faz-se num processo dinâmico e complexo, no qual os sujeitos têm uma percepção da realidade e organizam os seus modos de vida.

Dessa maneira, os jovens estruturam determinados modos de ser que apresentam especificidades, indicando que não há um único modo de ser jovem nas camadas médias. Essas especificidades aparecem nas maneiras como eles se relacionam com a família, com a escola e com seus próprios projetos de futuro. Nesse sentido, verificamos diferentes formas de negociar, com a família, a vida escolar e os projetos de vida, como também, diferentes sentidos atribuídos à vida escolar, proporcionando modos diferentes de administrar o ofício de aluno. Portanto, torna-se possível compreender as experiências vivenciadas pelos jovens no espaço escolar, que são significativas na construção das diferentes identidades, e que fruem, influenciando suas trajetórias de vida e escolhas de futuro.

4.1 A condição de aluno no processo de escolar

A escola é uma das dimensões constitutivas da condição juvenil, pois ela é, ainda, o ambiente no qual o jovem permanece boa parte do seu tempo, senão, boa parte da sua própria juventude. Nesse sentido, a condição de “aluno” em que jovens se investem quando chegam à escola integra um aspecto significativo de compreensão da condição juvenil.

A dupla condição de ser jovem e ser aluno, na experiência escolar, torna-se um rico e, ao mesmo tempo, problemático campo de investigação. Em estudos como o de Abrantes (2003), que compreende os diferentes sentidos que os jovens atribuem à escola, são

apresentadas questões que vislumbram claramente essa problemática de articulação entre as identidades juvenis e as dinâmicas escolares. Para Abrantes, existe um hiato entre ser jovem e ser aluno que pode ser verificado no tratamento sociológico dessa dupla condição. Para o sociólogo, esse hiato se encontra entre dois campos subdisciplinares da sociologia: a sociologia da educação e a sociologia da juventude. Segundo Abrantes (2003, p. 11), “as referências, linguagens e descrições são tão divergentes que, por momentos, chega-se a suspeitar que os estudantes dos trabalhos sobre educação e os jovens dos estudos culturais não se tratam dos mesmos actores”. Assim, o autor chama a atenção para uma análise mais abrangente, tanto das teorias da sociologia da educação quanto da sociologia da juventude no tratamento da categoria “aluno”.

Para alguns autores Dubet (2006); Dayrell (2007); Sposito (2009); Abramo (2005), a categoria “aluno” é uma construção histórica, resultado de um contexto e determinada por uma forma social, em que se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico, em torno da qual veio se formando toda uma ordem escolar. Nesse mesmo sentido, Dayrell (2007, p. 119) afirma que:

(...) o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos.

Nesse sentido, os jovens chegam à escola marcados pela diversidade, fruto da quantidade e da qualidade das experiências e relações sociais, anteriores ou concomitantes à experiência escolar. Assim, o “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, mas, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a esse trabalho. Na sua autoconstrução como aluno, o jovem vivencia uma tensão marcada por um processo complexo, influenciado tanto por fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.), quanto internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico etc.) (DUBET, 2006; DAYRELL, 2007).

Na escola, observamos que os jovens demonstravam estilos pessoais e comportamentais que diferenciavam uns dos outros. Exemplificando, havia jovens que se identificavam como atletas e suas conversas se relacionavam em torno dessa temática. Por outro lado, havia jovens comumente conhecidos como mauricinhos e patricinhas, que conversavam sobre baladas e sobre compras de acessórios e roupas de marca. Constatamos,

também, a presença dos chamados *nerds*, sujeitos que conversam, sobremaneira, sobre assuntos escolares: notas, ensino e matéria. Como observamos, há uma heterogeneidade de estilos, interesses, posturas que se voltam para questões que estão para além do ser aluno, isto é, estilos, interesses e posturas que não se restringem unicamente às atividades estritamente escolares.

Segundo Dayrell (2007, p.1120), essa tensão “manifesta não tanto pela forma excludente – ser jovem ou ser aluno - , mas, sim, geralmente na sua ambigüidade de ser jovem e ser aluno, numa dupla condição que muitas vezes é difícil ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência”.

Assim, apesar da estreita conexão estabelecida, historicamente, entre juventude e escola e de ambos serem partes indissociáveis do processo socioeducativo, essa relação se apresenta conflituosa e, por momentos, quebrada. Muitas vezes, é evidente o distanciamento entre as culturas da escola, com seus saberes, valores, regras e regulamentos, e as culturas dos alunos, com seus valores, experiências e interesses, evidenciando, assim, o que se denomina de mundo da escola e mundo dos jovens alunos.

No que diz respeito aos jovens de classe médias que pesquisamos, essas tensões estão diretamente relacionadas às maneiras e estratégias como eles administram sua vida escolar, parecendo, assim, marcar essencialmente a sua condição de aluno. No capítulo anterior, vimos que a escola é apontada pelos jovens como a coisa que mais os preocupa em suas vidas, atualmente, como também o problema que mais lhes interessa. No entanto, as tensões vivenciadas em seu processo de escolarização estão relacionadas, principalmente, com as estratégias escolares próprias do grupo social a que pertencem. Sendo assim, a condição de aluno e sua relação com a escola estão intimamente relacionadas com a reprodução social do grupo de origem, em que há uma forte valorização do capital escolar.

Desse modo, a condição de aluno aparece como principal “ofício”, ou seja, atividade pela qual estruturam suas práticas cotidianas. O lugar que o estudo ocupa em sua vida interfere diretamente em outras atividades que os jovens exercem no campo do lazer, da vida familiar, ou seja, dos seus modos de vida.

Para a jovem Marina, cujo pai é professor do ensino básico e a mãe, nutricionista de um hospital, a vida escolar ocupa um lugar central nas práticas cotidianas. A aluna sempre teve um bom aproveitamento escolar em sua trajetória acadêmica. Entretanto, durante o período em que cursava o 1º ano, ela teve problemas pessoais que afetaram seu desempenho

na escola. Então, em determinado momento, Marina desistiu de reverter a sua situação e decidiu refazer esse ano letivo, já que não se sentiu preparada para cursar o 2º ano.

“Sempre, apesar do 1º ano do Batista eu ter repetido, só que eu nunca fui de sair tanto, eu sempre tive horário demarcado de estudo era de 2 horas até 5 e meia estudando, estudava, cumpria o que meu pai queria sabe, mas estudava muito e não conseguia na hora das avaliações, mas eu sempre fui uma boa aluna (...) tem matéria que eu não gosto muito mas preciso, aí eu coloco na cabeça que eu vou estudar e estudo mesmo, aí eu estudo” (Marina, 17 anos)

O fato de os pais de Marina terem um nível elevado de escolarização e, mais ainda, de o pai ser professor, explica, talvez, o empenho da aluna em apresentar bom rendimento escolar e em se identificar com o processo de escolarização.

Nesse sentido, as famílias desenvolvem relações de manutenção, no sentido de construir estratégias que possibilitem que os herdeiros mantenham a condição social dos seus ascendentes. A partir dessas relações, os jovens vão traçando suas formas de compreender as futuras escolhas, construídas pela trajetória que delineiam com a vida escolar.

As relações que os jovens estabelecem com o universo escolar demarcam o seu olhar para a escola e a construção de sua identidade estudantil. Essas relações sofrem influência da realidade social em que estão imersos e dos processos cada vez mais exigentes para a sua inserção na população economicamente ativa, o que parece estabelecer relação com o seu gostar de estudar, aqui entendido como uma disposição sociologicamente construída, em virtude de sua imersão sociocultural. Nesse sentido, o universo sociocultural da Marina parece estar próximo ao universo escolar, demonstrando uma identificação com o papel de estudante e com as expectativas colocadas pela instituição escolar.

Desse modo, o que se entende como instituição escolar reflete as construções históricas, as quais dizem respeito à maneira como os espaços, o tempo e os conteúdos programáticos se estruturam em torno do processo de ensinar. Para Sacristan (2003), sendo os currículos velados ou explícitos, são eles orientados por regras e valores, os quais traçam como os alunos devem desempenhar seus papéis dentro do universo da escola.

Seguindo-se a lógica do mesmo autor, a educação e a escola são regidas por dois subsistemas. O primeiro diz respeito à identidade do aluno, isto é, quem ele é. Já o segundo se refere ao meio escolar propriamente dito, que exige desse indivíduo maneiras de se comportar bem específicas. Ora, entende-se, pois, que esse sujeito, ao adentrar nesse universo, cumpra um papel legitimado pela instituição escolar, fazendo com que construa a imagem do

que é ser um bom aluno ou um aluno que, ao menos, atinja níveis satisfatórios de atuação escolar. Ao pertencer a essa instituição, o jovem que se apropria da identidade de aluno tende a relativizar a sua realidade extraescolar, passando a criar uma identificação com a disciplina própria da escola e seu conteúdo.

Assim, ele relaciona e confunde os papéis do que é ser aluno e ser jovem, pressupondo, nessa relação, obrigações e deveres próprios de uma cultura escolar. Espera-se, portanto, que o aluno seja dedicado, obediente e se envolva com os estudos de maneira satisfatória. Os sujeitos pesquisados trazem questões interessantes para essa discussão, por se autodenominarem médios ou bons alunos, assumindo, com a sua realidade escolar, uma espécie de identificação, mas revelando, também, algumas contradições nesse processo.

Fernanda, jogadora de handball na escola, tem bolsa estudantil para estudar no colégio. Gosta das matérias de humanas, mas apresenta dificuldades na área das exatas. Segundo ela, seu rendimento escolar é “satisfatório”, mesmo nas disciplinas de Física e Matemática, por exemplo: 70% ou 75%. Essas notas se devem a um esforço pessoal para o aprendizado dessas matérias, porque *“mesmo a gente não gostando tem que, tem que aprender, né?”* (...) *eu gosto de português, história, filosofia, sociologia, coisa assim de humanas*” (Fernanda, 16 anos). No cotidiano escolar, observamos que a jovem Fernanda demonstrava-se comprometida com os estudos, participava das aulas, fazia os deveres escolares em casa e conversava frequentemente com os colegas sobre assuntos aprendidos em sala de aula, onde sentava-se sempre à frente do seu namorado, com quem, na maioria das vezes, fazia as atividades em grupo. Ela era considerada pelos colegas como uma das melhores alunas da sala. Contudo, seu tempo para estudo era bastante apertado, pelo fato de jogar handball na seleção do colégio.

Lucas é um jovem muito ligado a projetos sociais da escola e tem como objetivo futuro trabalhar em algum órgão governamental ou da ONU (Organização das Nações Unidas). Ele participa da Pastoral da Juventude e do Grêmio Estudantil, o que faz com que possamos considerá-lo um jovem engajado em projetos sociais. Como aluno, considera-se “mediano” e apresenta certa “prostração” em estudar, já que se dedicar horas nessa atividade é uma dificuldade. Paradoxalmente, entretanto, ele gosta de escrever muito, o que lhe exige, também, muito tempo de concentração e dedicação.

Eu gosto mais eu sinto... é até estranho falar, mas eu sinto uma espécie de prostração pra começar estudar, pra estudar eu fico ah ah

*ah estudar, tem um computador ali, tem uma televisão aqui, tem um telefone ali, tem qualquer outra coisa menos estudo.
(...) eu gosto de redação. Por incrível que parece eu gosto de redação, gosto de escrever história e geografia, história principalmente Segunda Guerra, Realismo, século XX e XXI”
(Claudio, 17 anos)*

Essa “prostração” que o jovem Claudio afirma parece indicar sua dificuldade de centrar na hora de estudar, mediante as distrações citadas. Em sala de aula, observamos também uma postura dispersa, onde frequentemente conversa com os colegas, faz brincadeiras e comentários engraçados no intuito de fazer a turma rir. Em geral, parecer ser uma liderança na sala, principalmente pelo seu jeito comunicativo e pelo envolvimento nos projetos sociais do colégio.

Rogério é um jovem que recebe bolsa integral, oriundo de escola pública e contemplado pelo projeto social da escola. Considera-se “preguiçoso”, mas aluno “de potencial”. Ele se identifica como Emo e participa com assiduidade dos cultos da Igreja Evangélica, aos quais se integra, também, como músico. Gosta de escrever poesias, estuda à noite e não se identifica com a disciplina de História.

*(...) eu gosto de estudar artes, música, literatura, literatura é ótimo, agora estudar assim, eu não entendo eu não consigo ficar assim na frente do livro estudando, gosto de fazer exercícios, estimula o raciocínio, você fica lendo conceitos no livro vai dificultar muito”
(Rogério, 16 anos).*

A condição do Rogério expressa um pouco as contradições no modo de ser jovem, contradições essas manifestadas principalmente na condição de aluno. Nesse sentido, ele gosta de literatura, mas, paradoxalmente, não gosta de ficar em frente ao livro estudando. Além disso, ao mesmo tempo em que ele se identifica com a área de humanas, emprega tempo e esforço na realização de exercícios de exatas. Por fim, ao mesmo tempo em que se identifica como Emo, participa da Igreja Evangélica.

A aluna Virgínia, que é filha de pai advogado e mãe médica, ambos também professores, pretende seguir a carreira do pai. Considera-se uma aluna “mediana”; no entanto, não estuda tanto como o desejado por ela própria. Parece realizar como aluna somente o necessário, não se esforçando para obter rendimentos como acha que é capaz. Nesse sentido, a forma generalizada pela qual expressa suas preferências pelas disciplinas escolares revela uma condição de aluna que faz somente o básico para passar de ano.

(...) eu acho que enquanto essa questão de estudar fora do colégio eu não sou tão rígida, eu acho que eu poderia pegar mais (...) eu nas minhas notas, eu num tenho, num pego recuperação, passo tranquilo, mas assim não é aquela brastemp (...) que eu mais gosto...ai...eu gosto muito no geral, eu gosto muito de filosofia, de português, de história, eu gosto muito” (Virgínia, 17 anos).

O ser aluno, na perspectiva educacional, inicia-se com uma postura que fala da dedicação à aquisição do saber e da disposição em assimilar conhecimentos considerados pertinentes para que o jovem se eduque e represente indivíduos pertencentes à categoria de detentores de certo patrimônio cultural, conforme dizeres de Sacristán (2003).

Entretanto, a relação do aluno com a escola não se constrói pacificamente. De acordo com Dayrell (2006), cultura escolar e cultura juvenil revelam paradoxos nessa relação. Se, por um lado, para a escola, a problemática do ensino se deve ao próprio jovem, talvez por sua incompreensão quanto ao valor do patrimônio cultural construído pelo ensino escolar, por outro, para a juventude, o universo escolar não se mostra compromissado com as suas necessidades e interesses. Esse fato pode gerar, então, uma não identificação plena com o ofício de aluno, traduzindo uma relação que, embora necessária e imposta, em virtude da camada social em que o aluno está imerso, mostra-se não desejada. Nesse sentido, mesmo submetidos às exigências familiares, muito jovens administram sua vida escolar, mantendo um certo distanciamento que caracteriza sua condição de aluno.

O jovem Leandro, que se considera um aluno “mediano”, afirma que não gosta de estudar, demonstrando um distanciamento com o ofício de aluno. No entanto, reconhece o papel socializador da escola. Ele gosta de fazer musculação, ir para o sítio da família e sair para shows e festas.

(...) gostar, gostar eu não gosto não, mas tem que estudar uai, não tem outro jeito (...) “escola é...te coloca no meio da sociedade eu acho, porque cê ganhou, o contato é muito grande, o tempo inteiro com gente. Se você ficar estudando em casa, quem que cê tá vendo? Cê num tem opinião de ninguém do seu lado, ninguém...é só a sua ali, ocê tá sempre certo. Na escola cê vê que ocê pode estar errado, que o outro tá certo, cê tem a opinião de todo mundo” (Leandro, 18 anos).

Da mesma forma, já o Fábio, que também se considera “mediano” e não muito empenhado com os estudos, afirma não gostar de estudar, porém, procura fazer o necessário para manter a média. No entanto, faz um cursinho de Física e Química porque quer fazer Engenharia.

Não é que eu não gosto de estudar, eu gosto de muita coisa assim, que eu estudo mas que não propriamente pegar um livro e ficar lendo e ficar fazendo exercício tal. Estudo só quando eu vejo assim por exemplo, de vez em quando, eu não estudo sempre mas eu estudo de vez em quando, faço um exercício pra prova tipo assim, pego a matéria assim, ah tal coisa ai eu faço (Fábio).

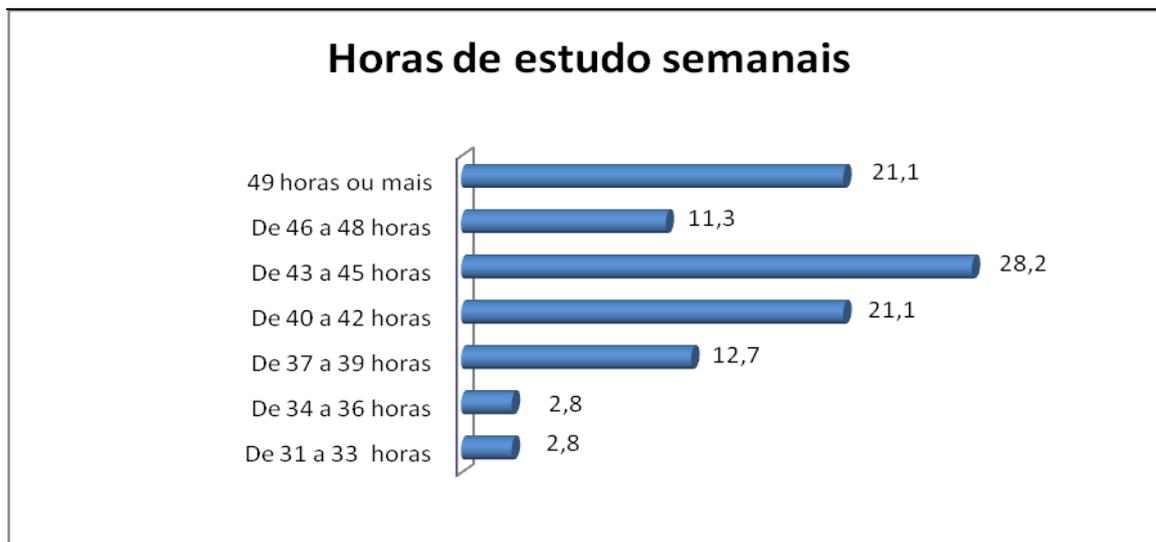
Como se percebe, o discurso proferido por esses dois alunos sugere que as suas relações com a escola perpassam por uma visão pragmática e objetiva. Nesse sentido, corrobora estudos de Dubet e Martuccelli (1996), que afirmam que a integração escolar dos indivíduos, muitas vezes, está pautada na utilidade do diploma e no interesse intelectual. Ao que tudo sugere, Leandro e Fábio enfatizam a necessidade de se alcançar o mínimo de escolarização exigida pela sociedade moderna. Apesar de não se identificarem de pronto com os estudos, entendem a rentabilidade que esse processo poderá lhes proporcionar, o que condiz diretamente com a camada social de onde advêm.

Mesmo pertencendo à mesma classe social ou estudando na mesma escola, os significados que os jovens atribuem à sua experiência escolar são heterogêneos, demonstrando, assim, uma diversidade no processo constitutivo de ser aluno (Abrantes, 2003). Desse modo, a condição de aluno perpassa por uma pluralidade de estilos de vida, valores e gostos que vão além das estruturas de capital econômico e cultural do grupo social. As famílias desenvolvem múltiplas estratégias para que o processo de escolarização dos jovens atenda às expectativas próprias da escola e de seu grupo social. No entanto, os jovens também criam suas próprias estratégias e desenvolvem seu universo simbólico face à escola, ou seja, todos reconhecem o valor da educação na sociedade, mas nem todos estão totalmente identificados com os estudos.

As atividades recorrentes da condição de estudante são, para alguns jovens, a referência para a organização do tempo, ou seja, a vida cotidiana está em grande parte ocupada por atividades escolares. A partir do questionário³³ aplicado sobre o uso do tempo, conclui-se que as horas dedicadas ao estudo vão de 31h a 49h, no período de segunda a sexta feira, como mostra o gráfico abaixo.

³³ Questionário que contém um quadro de horários preenchidos pelos jovens, informando suas atividades semanais. Ver em anexo C.

Gráfico 23



O tempo de estudo apontado no gráfico representa todos os momentos em que os jovens estão realizando algum tipo de atividade escolar, isto é, quantificamos o tempo em que os jovens permanecem na escola, em sala de aula, como também o tempo gasto com os estudos fora da escola. Na escola, os jovens permanecem cerca de 35 horas semanais. Eles frequentam a escola todas as manhãs, de segunda a sexta feira, das 7h15 às 12h40, e, na parte da tarde, nas segundas e quintas feiras, das 13h30 às 17h20. Acima de 35 horas de estudo, como apareceu no gráfico, estão as atividades escolares, como estudo individual, dever de casa e aula particular.

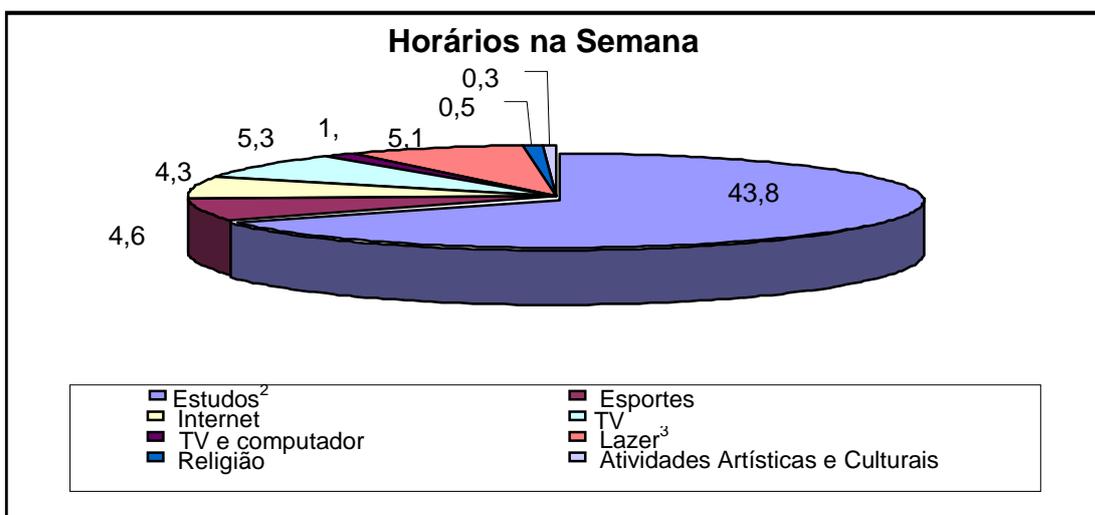
Nesse sentido, além do horário de estudo formal na escola, cerca de 94,4% dos jovens desenvolvem alguma atividade de estudo em horários não formais de sala de aula. No entanto, a maioria gasta, em média, quase duas horas de estudo por dia, fora da escola. Desse modo, se considerarmos que o tempo gasto com o estudo expressa uma relação com a escola e com a aprendizagem dos conteúdos cognitivos, os dados sugerem, à primeira vista, que o tempo de estudo fora da escola, para a maioria dos jovens, é quantitativamente pouco. Em sala de aula, observamos que os professores, algumas vezes, chamavam atenção para o pouco tempo de estudo em casa, demonstrando, assim, a expectativa da escola em melhorar ainda mais os rendimentos dos alunos.

Torna-se questão interessante o fato de termos observado que a quantidade de deveres e trabalhos solicitados aos alunos de Ensino Médio é alta e, portanto, incompatível com as apenas duas horas diárias dedicadas às atividades extraescolares por esses jovens. Isso

explicaria, talvez, um outro evento observado, em que alguns alunos faziam os deveres de casa em sala de aula.

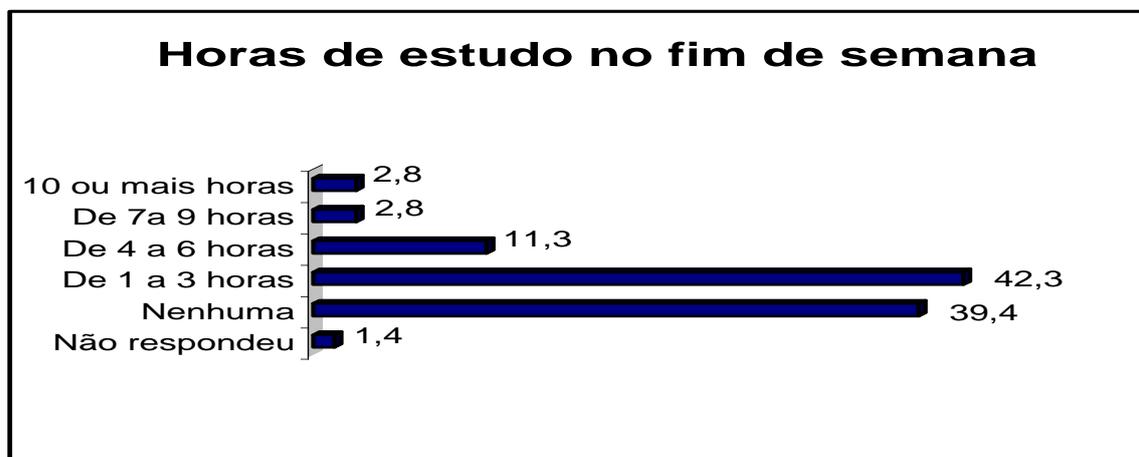
Baseando-nos também no quadro de horários, categorizamos as atividades realizadas pelos jovens de segunda a sexta feira em um gráfico e quantificamos o número de horas gastas em cada uma delas. Segundo o gráfico abaixo, os jovens gastam, em média, cerca de 43 horas com atividades relacionadas ao estudo, que englobam afazeres intra e extraescolares.

Gráfico 24



Interrogamos também sobre os estudos nos finais de semana. Segundo o Gráfico 25, 42,3% dos jovens estudam de uma a três horas nos finais de semana, enquanto 39,4% não estudam.

Gráfico 25



³⁴ Contemplamos na categoria estudo todo o tempo gasto com as atividades intraescolares e extraescolares, inclusive os cursos de línguas estrangeiras e cursinho pré-vestibular.

³⁵ Na categoria lazer, agrupamos algumas atividades, como ir ao Mineirão, shopping, cinema, praça/rua e ouvir música.

As horas dedicadas ao estudo, nos finais de semana, diminuem significativamente se comparadas às horas semanais. Nos finais de semana, segundo alguns jovens, o tempo é dedicado ao lazer e ao descanso. Em decorrência disso, o estudo perde lugar para outras atividades ligadas aos hábitos familiares de ir para sítios, chácara e clubes, como também de sair com os amigos para *shoppings*, festas e shows que, durante a semana, não podem ser realizadas. Podemos verificar essas afirmações, por meio dos seguintes dizeres:

“vou lá na fazenda quase toda semana, pelo menos umas 2 vezes no mês eu vou e meu pai vai todo final de semana. Todos. Amanhã ele tá indo pra lá mesmo” (Leandro)

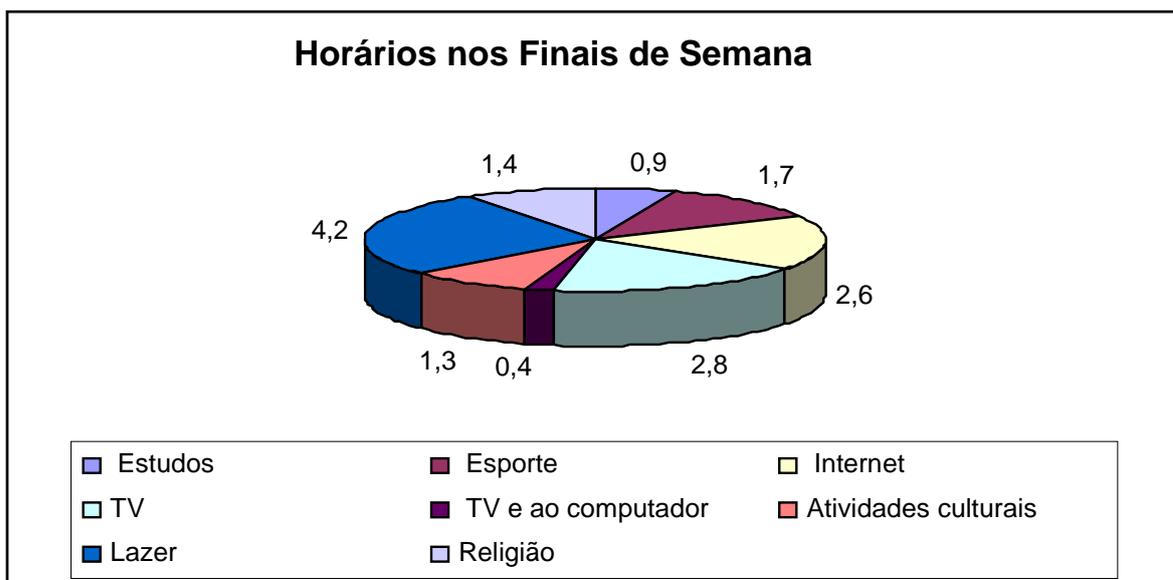
“depende, meu pai arruma uns lugares legais aí pra gente ir. Tipo fazer uma viagemzinha prum lugarzinho aqui perto, sabe? Só no fim de semana e voltar [...] ou então a gente vai, vai comer em algum lugar diferente, alguma coisa assim”. (Fernanda)

“eu frequênto o teatro, eu frequênto o cinema final de semana [...] não nos dias de semana” (Virgínia)

“ah, eu costumo ir pra bar, pra festas, pra show, essas coisas” (Sara)

No Gráfico 26, quantificamos o tempo gasto com as atividades realizadas pelos jovens nos finais de semana. Eles gastam o maior tempo do seu final de semana com o lazer, em média quatro horas durante esse período.

Gráfico 26



Não se é possível pensar na condição juvenil sem considerar a questão do lazer. As culturas juvenis mostram-se, em primeira instância, culturas do lazer. Conforme Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p.177):

Na prática do lazer, os indivíduos buscam realizar atividades que proporcionem formas agradáveis de excitação, expressão e realização individual. A atividade de lazer cria uma certa consciência de liberdade ao permitir uma fuga temporária à rotina cotidiana de trabalho e obrigações sociais.

No tempo e no espaço do lazer, os jovens experimentam e concretizam relacionamentos, participam da comunidade de consumo e reelaboram os significados dos produtos culturais, que permitem a construção de identificação cultural por parte desses jovens. Nesse contexto, no tempo livre desses indivíduos, eles preocupam-se com a satisfação das necessidades materiais objetivas, com a liberação de obrigações do dia a dia e com a apropriação de produtos culturais que vão dar significado ao uso do tempo.

Se entendermos a condição de aluno na perspectiva de um ofício³⁶, essas reflexões se mostram pertinentes à medida que compreendemos que os jovens, nos finais de semana, desejam se desvincular de quaisquer práticas que remetam ao universo escolar. Isso é comprovado por meio dos seguintes discursos:

“eu durmo bastante e saio com meus amigos.....sei lá....tô tão cansado...a semana é pesada” (Claudio)

“eu fico no facebook e assistindo séries, estou assistindo muitas séries agora” (Rogério)

“eu vou pra casa da minha namorada, ou ela vai pra minha casa, a gente vai pro clube, sai pra alguma festa” (Ronaldo)

Além do mais, as atividades extraclases (cursos de língua, esporte, música, academia etc), que grande parte desses jovens exerce fora do horário escolar, teriam a função, entre outras, de promover uma diferenciação no capital escolar e cultural. Nesse sentido, as famílias das camadas médias investem, estrategicamente, em diversificadas atividades para além da escola, buscando um refinamento no capital escolar e cultural (Nogueira, 2010). Essas atividades exigem que os jovens aprendam a lidar com o tempo, já que eles têm uma carga horária bastante preenchida com atividades escolares.

³⁶ O “ofício de aluno” pode ser defendido, antes de tudo, como “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência. (MARCHI, 2010, p.191)

“ah, eu sô, eu sô um cara que consegue conciliar bem o futebol com os estudos. As minhas notas são boas, num tomo recuperação, apesar de faltar muita aula por causa de futebol, essas coisas, consigo.” (Ronaldo)

“Aí eu gosto disso. Meu tempo é totalmente dividido pra escola, estudar em casa e handebol durante a semana porque eu sou...eu tenho desconto aqui na escola pra jogar handebol, né. Meio de semana é isso, é só estudo e vim pra escola e tal” (Fernanda).

(...) participo de muitos blogs e movimentos pela internet, participo do projeto Viver o Vale aqui do Colégio, aquele da viagem do Vale do Jequitinhonha, Hospital da Baleia, lidero o grupo de base da Pastoral da Juventude aqui do Colégio, JS, muita coisa acho que eu não tenho muito tempo pra mim não, mas eu to feliz com isso. (Claudio)

(...) ai eu tenho que relacionar a escola com a nataçãõ pra não prejudicar né, ai essas semana de prova por exemplo eu vou umas duas vezes quando dá. (Marina)

Verificamos, assim, que, a partir das falas de alguns jovens e dos dados apresentados, as tensões da dupla condição de ser jovem e ser aluno não são tão acentuadas, se comparadas às tensões experimentadas pelos alunos das camadas populares. Para os jovens desta pesquisa, a condição de aluno parece ser aceita de forma mais “naturalizada”, porque o universo cultural dos mesmos e o universo escolar não são tão distantes.

A vida escolar para eles parece refletir-se no cumprimento de uma agenda de atividades, em que a maioria parece administrar e negociar seu papel de estudante. Nesse sentido, o tempo em que o jovem exerce o “ofício” de aluno ocupa boa parte do seu cotidiano, implicando estabelecer, cada vez mais, relações entre ser jovem e ser aluno, tendo que definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro.

Portanto, ser aluno, para esses jovens, se relaciona diretamente com as estratégias familiares e, particularmente, com o universo escolar. Desse modo, a escola parece ocupar um lugar central no cotidiano deles, sendo um cenário de grande influência nas relações de sociabilidade e na construção de um projeto de futuro, ou seja, os jovens e a escola se constroem mutuamente, o que significa que “os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela” (ABRANTES, 2003, p. 120). Contudo, os jovens alunos não vivenciam essa condição isoladamente, mas se encontram em grupos, havendo um vínculo desses grupos com o espaço social em que estão inseridos. Nessa interação, constroem suas experiências cotidianas, que giram em torno de relações de sociabilidade, vitais para a juventude no processo educativo.

4.2 A sociabilidade no espaço escolar

O espaço escolar, entendido aqui como espaço sociocultural, atua como instância fundamental das redes de sociabilidade dos jovens desta pesquisa. As relações ali estabelecidas se fundamentam nas trajetórias e culturas diferentes de pessoas que compartilham o mesmo espaço, onde os jovens se socializam. Nesse sentido, o espaço escolar pode se constituir um local promissor para identificar e compreender algumas formas de sociabilidades, porque é nele que, cotidianamente, os jovens passam boa parte do seu tempo. Segundo Pais (2003, p. 70), “torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivenciais, quotidianos – porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de consciência, de pensamento, de percepção e ação”. Devido a isso, o cenário escolar é um importante espaço na constituição dos grupos de amigos que se formam como resultado de uma convivência diária. No entanto, não perdemos de vista, também, a importância da existência de outros espaços sociais que compõem as redes de sociabilidades.

Desse modo, consideramos que sociabilidade é parte do processo de socialização vivenciado pelos jovens em seus grupos, como um lugar privilegiado das escolhas, da construção de sentidos, da solidariedade e da construção da autonomia. Segundo Simmel (1983, p.168), “a sociabilidade como categoria sociológica é uma forma autônoma ou lúdica de socição”. Para o sociólogo, é uma forma de socição, cujo fim é a própria relação, ou seja, os laços estabelecidos entre os indivíduos têm uma razão em si mesmos. Na pureza de suas manifestações, a sociabilidade não tem propósitos objetivos, conteúdo ou resultados exteriores. Nesse sentido, o instrumento de conduta mais utilizado pelos sujeitos envolvidos nesse tipo de relação é a conversa e, nela, interessa menos o conteúdo do que o próprio ato de dialogar. Nesse sentido, observamos, em sala de aula, que vários grupos interagem uns com os outros por meio da conversação.

“quando entra um novato na sala assim é muito bom, porque todo mundo; oi tudo bem? Qual o seu nome? De onde você veio? Quando eu cheguei no primeiro dia, eu e a Marina, um amigo nosso já chamou a gente pro grupo pra conversar” (Rogério, GD)
“O mais interessante por exemplo, a gente, eu o Leandro a gente sempre fica no mesmo lugar, a Dani fica em outro, a Marina fica em outro, mas a gente sempre conversa e tal, na sala eu sento às vezes com ..., com a Marina e não fico só com o povo que anda comigo

sabe, eu converso com os roqueiros, com os nerds, com os emos, to nem aí” (Sara, GD).

“Na minha sala todo mundo conversa, a turma inteira conversa, algumas pessoas não conversam com as outras, mas quando junta todo mundo pra conversar a turma inteira conversa de boa. Mas cada um prefere ficar com aquele que tem mais afinidade” (Claudio, GD)

Constatamos que, a conversa é um instrumento de interação, que parece atingir todos os membros da turma, de maneira geral. Entretanto, observamos que ela ocorre em maior intensidade entre os grupos de afinidade.

No ambiente escolar, as conversas ocorrem a todo o momento, produzindo interações entre diferentes categorias (professores, alunos, funcionários, pais etc.). No entanto, as formas de sociabilidade são geralmente entre pares. Os jovens são amigos dos jovens, os professores dos professores e assim por diante. A escola representa, assim, um espaço ímpar para o surgimento de sociabilidades, seja na forma mais “pura”, através da amizade, ou na forma mais distanciada, através das relações de coleguismo. Desse modo, as interações são o ponto de partida para a sociabilidade e meios significativos para a compreensão da condição juvenil.

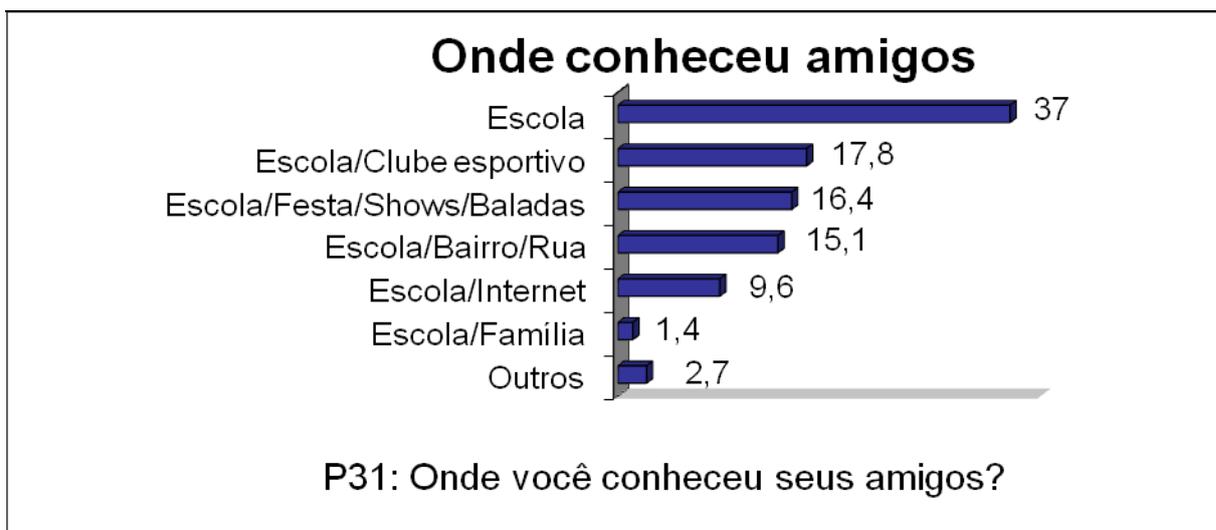
Segundo Dayrell (1999), se voltarmos nossa atenção para a movimentação dos alunos no cotidiano escolar, fica evidente que a escola é essencialmente um espaço coletivo de relações grupais. As salas de aulas, o pátio, os corredores materializam a convivência rotineira dos jovens.

Como já constatamos, a escola é o espaço onde esses jovens de classe média passam o maior tempo do seu cotidiano e, por isso, acaba sendo também o espaço onde se constituem os principais grupos de amizades. Para Lopes (1997, p. 127), o cenário escolar é importante na constituição dos grupos de amizades.

A escola é o contexto por excelência de constituição de grupos de amigos, em especial para os jovens mais novos, estudantes ou trabalhador-estudantes oriundos de estratos sociais favorecidos. Os próprios índices de convivência apontam para que sejam os estudantes os jovens com uma sociabilidade mais freqüente, sendo a escola o contexto de iniciação para os convívios, isto é, o cenário onde se reconhecem os amigos e se desenvolvem os rituais correspondentes.

No questionário aplicado, a escola (46%) é confirmada pelos jovens, como um local importante de iniciação das amizades, conforme mostra o Gráfico 27.

Gráfico 27



O espaço escolar para os jovens desta pesquisa aparece de forma fundamental na formação dos grupos de amizades. O gráfico mostra que grande parte conheceu o seu grupo de amigos na escola, o que aponta para a extrema importância que a convivência ocupa no cenário escolar: *“hoje em dia que eu considero amigo mesmo, eu acho que são quatro pessoas, todas eu conheci na escola, dois no Santo Antônio e dois aqui no Arnaldo”* (Fábio, GD).

Pode-se afirmar que os círculos de amizade que se formam na escola são também resultado de uma convivência diária e compulsória, isto é, o contexto escolar funciona como um grande catalisador de possíveis agrupamentos.

De acordo com Lopes (1997), a essa disposição para se fazer amigos, ampliando-se a capacidade de se socializar e aumentar também a popularidade, chama-se *capital de sociabilidade*. Na verdade, o ter ou não ter amigos é, para os jovens, o que os legitima ou não dentro do universo escolar.

“o círculo de amizade que a gente cria aqui. Acho que é isso, sabe, tá, tá todos os dias. É muito, é muito gostoso cê ficar assim na, na sala de aula, seus amigos, o professor dando a aula, cê conversando com o professor, aprendendo coisa nova, sabe, cê num se sente parado” (Fernanda).

“Os nossos amigos aqui são super importantes pra gente estar na escola pra pelo menos no meu caso” (Claudio, GD)

“a importância da amizade é um motivo pra você vir pra escola, porque você gosta de estar perto do seu amigo, se o seu amigo não vem na aula você vai reparar na hora porque ele não veio” (Rogério, GD).

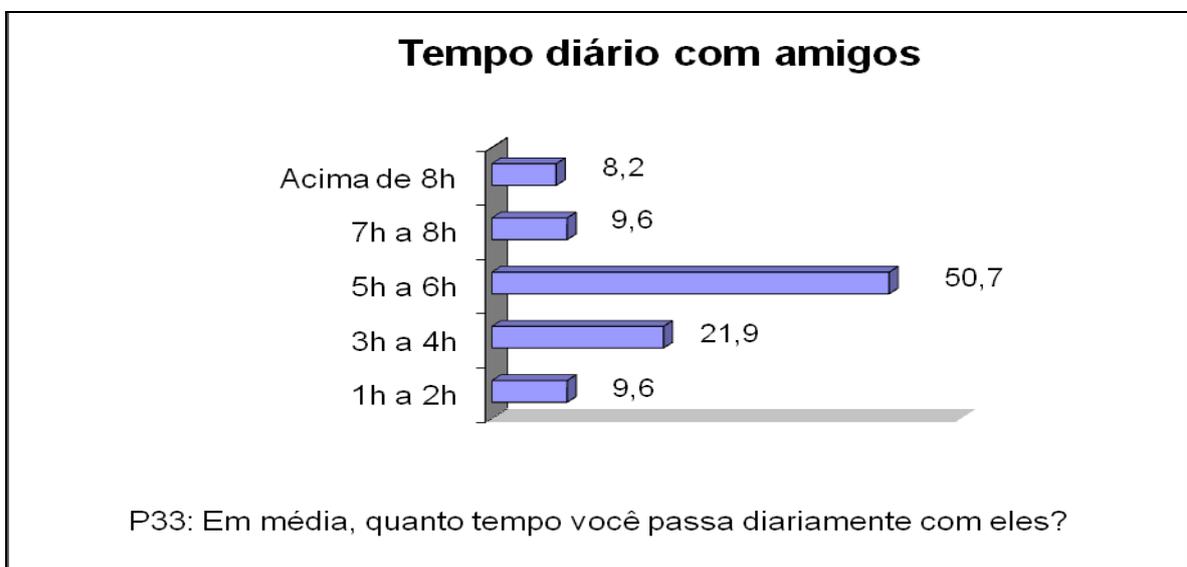
Assim, a inserção dos sujeitos na escola tende a ser legitimada pelas relações que eles estabelecem com outros colegas, assinalando a importância de se criarem amizades dentro do espaço dessa instituição. Nesse sentido, o gostar da escola, para esses jovens de classe média, está também relacionado às amizades constituídas nesse espaço. Assim sendo, ver os amigos é, significativamente, uma das motivações para ir à escola.

A condição de estudante está também diretamente relacionada com a condição de se pertencer a um grupo, por meio do qual o jovem constrói sua subjetividade e passa a interpretar o mundo sob certa perspectiva compactuada por seus pares. Desse modo, as relações de amizade exercem uma forte influência na maneira de apropriação do espaço escolar.

O fato de terem a escola com lugar central de constituição de amizades está relacionado também às estratégias que as famílias de camadas médias estabelecem com a proteção dos filhos, restringindo-os em espaços privados e seguros. Por isso, escola se caracteriza como um desses espaços de isolamento social, como os condomínios fechados, festas privadas e shoppings, por onde esses jovens circulam com seus pares.

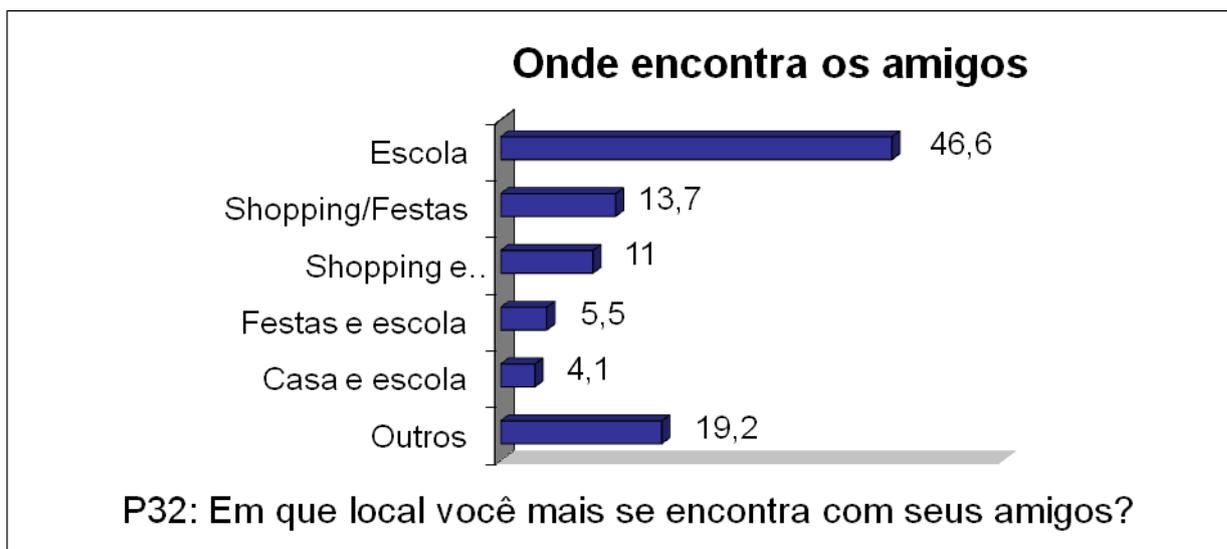
Já trouxemos alguns dados e discussões que sugerem os significados que os jovens dão à sociabilidade no ambiente intraescolar. No interior dessa instituição, juntam-se em grupos de afinidades, que eles consideram amigos, razão pela qual a maior parte considerou passar entre 5 a 6 horas do dia, período letivo da escola, com as suas relações de amizade, conforme mostra o Gráfico 28.

Gráfico 28



De acordo com os dados do gráfico, mais de 50% dos alunos passam, em média, mais de 5 horas diárias com seus amigos. No entanto, esse tempo equivale ao mesmo período em que os jovens passam na escola diariamente. Tais dados confirmam a importância da escola na sociabilidade desses jovens. Nesse sentido, para a metade deles, o tempo gasto com as amizades é o mesmo consumido com os estudos, ou seja, a escola é também um dos principais locais de encontro com os amigos, conforme mostra o Gráfico 29.

Gráfico 29



Na escola, as formas de relacionamento entre os sujeitos variam, dependendo do momento (entrada, recreio, saída, dentro ou fora da sala de aula etc.), adquirindo características diversas, de acordo com a situação. Desse modo, cotidianamente, a escola se mostra um espaço coletivo de relações de grupos, estabelecidas por meio dos seus espaços. O mais importante, nesses casos, é o “estar junto”, ou seja, a relação em si. Abrantes constatou esse mesmo fenômeno nas relações entre jovens secundaristas, em Portugal. Segundo Abrantes (2003, p. 69):

Por pátios e corredores, sentados em muros ou bancos, em cafés ou esplanadas, os jovens vão passando o tempo, conversando, rindo, namorando, discutindo, num aparente “não fazer nada” que, em alguns casos, é quase tudo, na construção e dissolução de identidades e sociabilidades.

Nesse sentido, observamos que, de acordo com a apropriação de alguns espaços na escola, as formas de relacionamentos variam. Na sala B, os jovens que ocupavam os primeiros

lugares e o meio da sala não conversavam muito durante as aulas, demonstrando uma postura de maior identidade com o comportamento tradicional de um estudante em sala de aula. Esse grupo, que se apresentava como de alunos estudiosos, no recreio, se dividia em pequenos grupos segundo suas afinidades de maior aproximação e convivência. Já os jovens que se sentavam em um dos cantos e no fundo da sala conversavam mais durante as aulas, denotando um nível maior de interação e se mostrando menos atenciosos durante as aulas. No entanto, era o grupo que se mantinha mais coeso nos recreios, onde costumavam sentar todos juntos, próximo às quadras de esporte. Ali ficavam conversando, mexendo nos celulares, vendo vídeos e perfis nas redes sociais.

Na sala A, constatamos a existência de pequenos grupos que, frequentemente, modificavam suas apropriações de espaço dentro de sala. Essa sala pareceu mais heterogênea nas associações de grupos, evidenciando variados fatores de afinidades como: atletas, gênero, bolsistas do projeto social, estilo de música (roqueiros). Os pequenos grupos formados segundo suas afinidades costumavam também se manter juntos durante o recreio. No entanto, é uma sala na qual todos conversam bastante durante as aulas, se comparada à sala B.

Outro espaço onde esses jovens se encontravam em grupos era a praça, que se encontra fora da escola, muito utilizada no momento da saída do período matutino e nos intervalos do período da tarde. A praça fica ao lado do colégio e é vigiada sempre por um segurança da instituição. Nesse espaço, muito jovens aguardavam seus pais virem buscá-los de carro e, ao mesmo tempo, usavam-na para conversar com os colegas. Observamos que principalmente no turno da tarde, os jovens permaneciam mais tempo nesse local, independentemente dos pais virem buscá-los ou não. Muitos dos grupos constituídos dentro da escola permaneciam os mesmos que interagiam nessa praça. Sendo assim, mesmo sendo fora do colégio, a praça parece se caracterizar como uma extensão da escola, sendo um dos espaços de sociabilidade desses jovens.

Essas interações sociais, concretizadas por meio da conversação, permitem que os alunos percebam a escola não somente como obrigação, mas como espaço de construção, exploração, diversão e liberdade. Se voltarmos nossa atenção para a movimentação dos alunos, no pátio, no recreio, na sala de aula e na praça, fica evidente que a escola é essencialmente, um espaço coletivo de relações grupais. Segundo Dayrell (1999, p.147), “o pátio, os corredores, a sala de aula materializam a convivência rotineira de pessoas”. Conforme esse autor, a escola se apresenta como um lugar de encontro, onde as formas de relacionamento entre os sujeitos variam, dependendo do momento (entrada, recreio, saída,

dentro ou fora da sala de aula, etc.), adquirindo características diversas, de acordo com a situação. Desse modo, o espaço escolar é um local promissor para investigar a sociabilidade juvenil, isto é, as relações de sociabilidade no cotidiano escolar entre os alunos, que se caracterizam por práticas que afirmam valores e constituem identidades. Isso é possível devido, dentre outros fatores, à movimentação dos jovens nos diversos espaços de sociabilidade, dentro da escola.

De acordo com as pesquisas de Barbosa (2007) e Villas (2009), os eventos mais apreciados pelos jovens na escola são aqueles que se referem às conversas entre amigos e colegas, o que ocorre, principalmente, durante o intervalo de recreio. Assim, mesmo que eles se movimentem por diversos locais, os jovens, quando ocupam um determinado espaço, tendem a permanecer em lugares fixos, criando grupos de referência.

Nesses espaços de sociabilidade, há regras em jogo, compreendidas pelos alunos, em que cada grupo se reúne com os seus pares em determinado local. Fica clara, então, a relação existente entre a sociabilidade juvenil e o intervalo de recreio, a saída da escola, quando os jovens podem estreitar laços de amizades vindos da sala de aula e quando podem iniciar amizades, levadas para a sala de aula.

Alguns jovens, mesmo pertencendo a grupos específicos, interagem com outros grupos. A sala de aula é um dos lugares onde eles experimentam maior circulação entre grupos diferentes. Já no recreio, a grande parte se volta para seus grupos de afinidades. Nesse sentido, o espaço da sala de aula parece proporcionar mais condições de interações entre os grupos, do que o espaço do recreio.

O mais interessante por exemplo, a gente, eu o Leandro a gente sempre fica no mesmo lugar, a Dani fica em outro, a Marina fica em outro, mas a gente sempre conversa e tal. Na sala eu sento às vezes com a Marina e não fico só com o povo que anda comigo sabe. Eu converso com os roqueiros, com os nerds, com os emos, to nem aí.
(Sara, GD)

Também verificamos que alguns jovens não interagem uns com os outros, por motivos diversos, transparecendo não ter nenhum tipo de afinidade. Alguns grupos são caracterizados como mais fechados, não abrindo espaço para outros jovens. Outros, mais abertos, são propícios para o intercâmbio de conversas com grupos de referência que não são os deles.

Na minha sala todo mundo conversa, a turma inteira conversa, algumas pessoas não conversam com as outras, mas quando junta

todo mundo pra conversar a turma inteira conversa de boa. Mas cada um prefere ficar com aquele que tem mais afinidade (Claudio, GD)
Eu reparo que os grupos, ao mesmo tempo que são fechados eles são abertos, porque algumas pessoas não se relacionam com outro grupo mesmo, ficam só na sua mesmo (Rogério, GD)

De acordo com Santos (1994), para compreender as relações sociais, é necessário atentar para o fato de que os sujeitos, de maneira geral, sentem-se mais seguros quando estão no interior de determinada comunidade, no caso específico, a escolar. Trata-se de tarefa mais complexa, isto é, estabelecerem-se vínculos com indivíduos que estão fora do seu universo de relações.

Essas relações expressam contínuos processos de troca, quando os indivíduos mostram certa dependência uns com os outros, o que é continuamente amplificado com o aumento da densidade da rede. A densidade da rede pode, então, fazer com que um jovem se considere verdadeiramente amigo do outro ou simplesmente seu colega.

As redes sociais classificam-se a partir de três níveis. O primeiro se refere a uma relação formal, em que os papéis desempenhados pelos sujeitos mostram-se socialmente reconhecidos, com direitos e deveres bem delimitados, o que pode ser constatado em uma relação de mero coleguismo. Já o segundo refere-se a uma relação construída quando os sujeitos envolvidos começam a revelar apreços mútuos e importância quanto aos sentimentos íntimos do outro. O terceiro, por sua vez, ocorre pelas vias de um processo de interação e intercâmbio, quando se instaura uma típica relação de amizade. Nesse nível, os jovens passam a fornecer apoio, de diversas naturezas, de uns para com os outros (SANTOS, 1994).

Essa discussão traz à tona outra, que diz respeito às diferenças de relação de coleguismo e amizade. Essas diferenças são colocadas segundo as lógicas de cada espaço e de cada grupo.

Uma pessoa que ta sempre do seu lado, não importa necessariamente se ela vai ta sempre te apoiando, por exemplo se você fizer alguma coisa que ela não concorde, pessoa que te entende, pessoa que te escuta, que vai te apoiar quando você tiver com um problema, que ri com você, que ta lá pra chorar com você, um membro da sua família que não é de sangue. (Claudio, GD)
Amigo não é por interesse, é um tipo de conexão que não dá pra explicar. (Rogério, GD)
Companheiro mesmo, hora boa, ruim ele ta lá do seu lado (Leandro, GD).

Por outro lado, há também formas de categorizar a relação de coleguismo, em que o compartilhamento se situa, na maioria das vezes, no plano da escola:

O colega é aquela pessoa que você conversa assim rapidinho na sala. E aí como é que cê tá? Mas você não tem confiança, você não tem liberdade de falar as coisas. (Sara, GD)

“uma coisa é a amizade e outra coisa é colega, por exemplo, eu converso com todo mundo na sala, sou colega amigo de todo mundo, não tem nada de..., mas amigo mesmo é complicado né (...) (Fábio).

Para Lopes (1996), grande parte das relações “ditas” de amizade na escola são, na realidade, relações de coleguismo, pois a maioria deixa de existir após o término do convívio escolar. Lopes (1996, p 138) afirma a esse respeito que “a sociabilidade tem sempre forma, mas raramente é totalmente espontânea”. Com isso, o autor quer dizer que os amigos da escola, antes de o virarem, passaram pela relação de colegas devido à “imposição pela necessidade de co-presença inerente ao cenário de interação”.

Santos (1994) e Dayrell (2005) salientam a importância de o jovem eleger e escolher com quem ele pretende iniciar uma relação de amizade, entendendo esse termo em específico como um tipo de sociabilidade, quando se instaura uma relação de sinceridade. A eleição por uma amizade em detrimento de outra diz respeito, muitas vezes, à influência das condições sociais de interações que os jovens estabelecem uns com os outros.

Se a escolha dos amigos passa por uma escolha relativamente “livre” e não por uma imposição, é de se supor, a princípio, que seja um movimento até certo ponto consciente. No entanto, como vimos, apesar de “livres”, existe uma série de imposições sociais implícitas que condicionam e orientam essas “escolhas”. Santos (1994, p. 130) acredita que ela apresenta apenas “alguns graus de liberdade, a saber: os permitidos pela estrutura social predeterminada pela origem (familiar, escolar, urbana, de classe) de cada indivíduo”. Entretanto, se há certo direcionamento que determina tais escolhas, é possível afirmar que ela passa por algum tipo de “interesse”, ainda que inconsciente. Tal interesse não deve ser entendido de forma pejorativa, relacionando-o ao “interesseiro”, que busca “tirar proveito” da relação. Tal interesse pode antes estar ligado exatamente à “única recompensa” que Simmel afirma existir numa relação de amizade, que é a da própria relação.

Nesse sentido, alguns jovens conseguem perceber determinados interesses nas relações:

“colega normalmente tá com, tá com a gente só pra aproveitar, só nas horas boas, né, agora amigo nas horas ruins também tão com a gente, entendeu? sempre ajuda a gente nos problemas, nos que...é, no que podem e tal (Sara, GD)

É importante salientar que, devido ao tempo em os jovens passam na escola, muitas relações entendidas como verdadeiras amizades não passam de relações de coleguismo, em que a interação ocorre, principalmente, em virtude da necessidade de se pertencer a um grupo e de se estabelecer uma interação pautada na cooperação mútua, tanto no que se refere a questões escolares, quanto ao próprio momento de vida que os sujeitos experienciam em ambientes extraescolares.

A dinamicidade própria das relações entre os jovens faz com que a definição dos limiares entre coleguismo e amizade seja, em alguns casos, pouco clara. É possível que uma adolescente acredite que aquela pessoa de quem é mais amiga em uma sala, em um determinado ano, seja verdadeiramente sua melhor amiga, sua confidente e pense que a tal amizade será eterna e que, no ano seguinte, caso mude de sala, a amizade perca esse vigor ou até mesmo acabe, com outra pessoa ocupando esse lugar. Porém, essa rotatividade entre os amigos não diminui a veracidade dos laços, uma vez que faz parte da própria dinâmica da sociabilidade.

“ah, mas meus amigos de verdade, conheci muitos na escola, principalmente, lá no Santo Antônio eu tinha muitos amigos, só que eu tinha um cara que ela era muito amigo meu, o Mateus mas ai ele mudou pro Pitágoras lá de Santo Antônio, mas até hoje eu considero ele um cara assim, mas não sei por que a gente afastou, afastou, a gente nem sai mais assim, não encontra, não tem mais contato, não sei por que ele resolveu assim né, eu também, não é só por parte dele não, eu também” (Fábio).

Nesse sentido, essa fala do jovem expressa que as amizades construídas na escola são mais fluidas e sua manutenção depende do contexto situacional em que esses sujeitos estão imersos. Lucas, por exemplo, não manteve uma amizade com outro aluno de quem era muito próximo, por causa de sua mudança de escola.

Especialmente para esses jovens de classe média, a escola ocupa um lugar central nos seus processos de sociabilidade, ou seja, é nesse espaço escolar que se constroem relações de amizade, que se encontram com os amigos com os quais passam a maior parte do tempo.

Sendo assim, as formas de sociabilidade constituídas no espaço escolar estão diretamente relacionadas com a condição de aluno desses jovens.

Desse modo, verificamos que a vida de estudante contribui para que haja essas formas de sociabilidade, em virtude do tempo em que esses jovens passam na escola, consumindo bastante tempo do seu cotidiano. Outro fator parece ser a identificação que o espaço escolar estabelece com o controle familiar de proteção dos filhos. Isso significa que, pelo fato de ser um local protegido e seguro, identifica-se com outros espaços de circulação que são próprios das camadas médias. A maioria deles se configura como um isolamento social, acessível somente às pessoas que possuem algum recurso financeiro.

Depreende-se, então, que as amizades construídas nesse local, longe de se mostrarem elementos secundários do processo escolar, revelam-se também importantes para a identificação dos jovens com o grupo social e com o próprio processo educativo.

4.3 Projetos de vida

Os jovens, além dos estudos e das amizades, realizam também planos para o futuro. Na intenção de compreendermos um pouco mais sobre a condição juvenil, discutiremos algumas questões que se referem aos seus projetos de vida, em virtude de que esses jovens, por estarem próximos à finalização de uma etapa escolar, têm que se deparar com decisões de vida quanto a seu futuro profissional. Foracchi (1965, p. 210) afirma que “ser estudante é (...) uma condição especial que pressupõe o preparo gradativo e dosado a uma atividade profissional futura, o que equivale dizer, a um modo definido de participar da sociedade de seu tempo”.

A juventude, desde a etapa da adolescência, experimenta de forma contundente, as dimensões da vida subjetiva e social, capaz de refletir a maneira como participa da sociedade e como recebe dela uma série de influências. É nesse período que os jovens, através de um processo dinâmico, organizam os seus modos de vida, desenvolvendo, assim, suas potencialidades de inserção como adultos, no mundo social.

Nessa fase da vida, o jovem tem que lidar com uma série de conflitos e descobertas, deparando-se com questionamentos, tais como “Quem sou eu?” “Para onde vou?” Esses elementos são essenciais para que ele trace projetos futuros, condição primeira no processo de escolha que o acompanhará pela vida adulta. Desse modo, o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias

que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida.

Segundo Gilberto Velho (2003), o conceito de projeto se refere à conduta organizada para atingir as finalidades específicas.

Por mais velado ou secreto que possa ser, ele é expresso em conceitos, palavras, categorias que pressupõem a existência do Outro. Mas, sobretudo, o projeto é um instrumento básico de negociação de realidade com outros atores, indivíduos ou coletivos. Assim ele existe, fundamentalmente, como meio de comunicação, como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações para o mundo (VELHO, 2003, p. 103).

Na perspectiva de Velho, o projeto de vida se refere à escolha de um futuro possível em detrimento de tantos outros, o que implicará a concretização de sonhos e desejos os quais orientarão os caminhos a serem perseguidos. Entretanto, um projeto de vida não se fecha em si mesmo, não sendo produto de uma equação milimetricamente calculada. Ao contrário, projetos podem se tornar realidade a médio ou longo prazo, dependendo de fatores que facilitam ou não, propiciam ou não a possibilidade de experiências. Esses fatores dizem respeito a questões culturais, sociais e econômicas.

Partilhando dessas idéias, entendemos que os projetos pessoais dependem tanto das escolhas e da potencialidade criativa de cada indivíduo, quanto da apropriação, por ele realizada, dos recursos materiais e simbólicos (valores e ideais culturais, significações sociais, modos de pensar, sentir e agir etc.) disponíveis no contexto sócio-histórico-cultural no qual se encontra inserido. Isso se contrapõe à visão defendida pelos “modelos deterministas” de análise do fenômeno, para os quais tal “margem de liberdade é reduzida ao mínimo” (FERREIRA, 1987, p. 5).

No caso específico dos jovens pesquisados, advindos de camadas médias, esses elementos contextuais favorecem suas escolhas. Os projetos de futuro vão indicar quais seriam os caminhos possíveis desses jovens, segundo sua percepção. Para muitos deles, o futuro é algo que é refletido em formas de sonhos. A dimensão do sonho reflete o campo de possibilidades para as escolhas que eles desejam fazer. Segundo Augusto (2005), muitos jovens veem o futuro como um campo aberto de possibilidades, apesar de existirem também aqueles cujos pés estejam firmemente apoiados no chão. Nesse sentido, alguns jovens pesquisados fantasiam projetos distantes, ainda bastante desconectados do presente, como trabalhar na ONU ou se tornar um desembargador. Por outro lado, há outros jovens que constroem seus sonhos de uma maneira mais próxima às situações em que estão imersos,

como fazer engenharia, porque o pai já tem uma firma de construção civil ou fazer educação física, porque já é atleta.

No mundo contemporâneo em que vivemos, Melucci (2004) constata uma sociedade complexa, na qual as experiências passam a ter lógicas próprias, implicando uma ampliação social das possibilidades simbólicas e imaginárias, muito maiores do que nossa capacidade de ação. Desse modo, a contemporaneidade inaugura novas formas de temporalização em que a lógica linear, que articulava passado, presente e futuro, é colocada em questão. A percepção de tempo e espaço se configura num plano mais complexo e global. Nesse contexto, cada indivíduo escolhe e decide continuamente seu cotidiano, construindo, assim, modos de vida.

Os projetos de vida pensados pelos jovens que pesquisamos estabelecem relação do que eles entendem sobre o futuro que os espera. A noção de futuro não é atemporal. Ao contrário, insere-se em concepções de dado momento histórico. Os projetos dos jovens se relacionam, de maneira significativa, à escolha da carreira universitária e às condições que essa opção pode proporcionar. Desse modo, o projeto de vida figura como um conjunto de desejos que pretendem realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que têm, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro.

Além dos desejos e das vontades pessoais, os projetos incluem as expectativas e as exigências da situação, por exemplo, da família, que o jovem incorpora ou rejeita no seu projeto de futuro. Para Foracchi (1965), o futuro possível dos jovens depende da posição de classe do jovem e da sua família, o que indica caminhos para sua trajetória.

Fernanda é uma jovem que parece ter um projeto de vida mais definido em relação aos outros. Ela descreve, com mais detalhes e com um encadeamento temporal, seus passos profissionais: passar na UFMG, estar graduada aos 22 anos e prestar concursos públicos.

“Eu me imagino, eu quero passar de primeira na UFMG, então contando isto são cinco anos de direito, eu vou tá com 22, assim que eu formar eu já tenho estágio já, eu quero prestar os concursos públicos, vários concursos e ir evoluindo à medida que eu for passando até chegar aonde eu quero, então eu vou ser servidora pública” (Fernanda, GD)

Os seus sonhos parecem estar ancorados na referência familiar já existente, pois vários parentes próximos fazem ou fizeram o curso de Direito, atuando no mesmo campo profissional, o que influencia sua escolha. O capital familiar parece ser um fator determinante nos seus projetos profissionais:

“primeiro que é uma área que envolve todas as matérias que eu gosto, tem grande influência da minha família sim porque boa parte dela fez direito, minha vó, meus tios, vários tios, uns seis tios fizeram direito. É...é isso, é influência assim e porque eu gosto mesmo, amo direito. É uma área muito bem remunerada e, sei lá, tem aquele negócio de fazer justiça, né, que a gente sempre quer, né?”
(Fernanda)

No entanto, não existe uma relação necessariamente harmônica entre o que os jovens querem e o que as suas famílias planejam para eles, gerando tensões nas suas escolhas profissionais.

Ao contrário da colega anterior, que tem um trajeto futuro mais definido, a jovem Marina oscila nas suas escolhas profissionais, o que parece acontecer devido às tensões vividas entre o que ela gostaria de fazer e a influência da família.

“Eu me vejo mexendo com coisa de atleta mesmo, não sei se é porque eu vivo planejando com minha professora de natação que ela é toda descolada. A gente vive comentando sobre a academia dela, vai ter várias coisas assim a gente vive falando que eu vou trabalhar com ela l  com essas coisas de esporte mesmo, com alimenta o de atleta ou então fisioterapia se precisar, assim.” (...) “meu pai vive falando pra eu fazer design, porque eu gosto muito de fazer coisa manual, assim essas coisas, eu faço bastante. Eu falo com ele que quero fazer nutri o ou fisioterapia. Ele (pergunta): tem certeza? Porque eu não sei se   uma profissão boa para o futuro - ele vive falando isso”. (...) “minha mãe fala essas coisas também, mas ela fala: você tem que fazer o que você gostar. Minha mãe, quando eu falo em nutri o, ela, nossa, eu não acredito se   isso mesmo, não sei se   porque ela trabalha com isso, mas ela me apóia” (Marina)

No caso de Marina, mesmo os pais demonstrando certa abertura, no sentido de permitirem que ela faça suas próprias escolhas, eles parecem se preocupar com as decisões que a filha irá tomar. Essa preocupa o parece estar baseada em uma questão financeira, já que, a mãe, por exemplo,   nutricionista e sugere que a profissão não permite um retorno econômico satisfatório. Ao que tudo sugere, a família dessa jovem parece conduzir seus projetos de futuro, de maneira que a sua liberdade de escolha em se tornar nutricionista ou fisioterapeuta   atenuada frente às expectativas da família. Essas expectativas criam um contexto em que estão sendo negociadas as vontades da jovem e as orienta es parentais.

No caso do jovem Lucas, o seu desejo de trabalhar em órgãos internacionais parece competir com os projetos que a família tem para ele.

“Morando no exterior, trabalhando na ONU ou no ministério de Relações Internacionais do Brasil, alguma..... esqueci como é que fala do Brasil, Consulado brasileiro, algum órgão do governo, mais na área internacional.” (Claudio)

“Meu pai queria que eu fizesse alguma engenharia, mas ele me dá total apoio, fala algumas coisas que eu poderia fazer, indica algumas pessoas que ele conhece, não é o que ele quer pra mim, mas se é isso que eu quero eu ser, que eu acredito ele me apóia 100%, minha irmã, minha mãe também me apóia, minha irmã queria que fizesse alguma coisa relacionada a engenharia até pra seguir o caminho dela, ou médico, o sonho da minha avó era eu ser médico” (Claudio)

Como percebemos, a escolha de uma carreira universitária é a busca ativa de um equilíbrio entre os gostos individuais — eles mesmos com muita frequência forjados no interior das relações de família ou na escola —, as possibilidades reais de ingresso no curso escolhido, de manutenção durante os anos de formação, de inserção futura no mercado de trabalho e de realização de um projeto de vida. As escolhas profissionais dos jovens estudados acontecem no interior de um campo social, econômico e simbólico no qual está inserido o seu grupo de pertencimento, buscando manter posições sociais conquistadas pela família ou ir além, dando continuidade a um projeto familiar e de classe. Nesse sentido, escolhem carreiras cujo prestígio social lhes permitam pelo menos a manutenção da posição socioeconômica conquistada pela família. São escolhas que expressam relações sociais, já que têm uma base material e também uma base ideativa que dão significado à posição que ocupam e à posição que querem ocupar no futuro.

Assim, as famílias de classe média operam no sentido de preservar as bases materiais já alcançadas e as bases ideativas, que dizem respeito, dentre outras questões, ao prestígio social experimentado por determinada carreira profissional. O jovem Rogério deixa claro que o pai não se importa, a princípio, com a profissão que irá escolher, desde que o jovem seja competente para que essa profissão lhe seja rentável. O mesmo ocorre também com o jovem Claudio.

“Meu pai fala assim, procure excelência que o dinheiro procurará você, você não precisa ficar se preocupando com um curso que vai dar dinheiro, você tem que procurar ser o melhor do seu curso, que aí o dinheiro vai te chamar” (Rogério)

“meu pai quando eu falei que queria fazer ciências sociais ele tipo não falava sua área não dá dinheiro, não é uma coisa muito boa, mas dava umas indiretas assim, acho que ele não queria que eu virasse sociólogo, mas queria que eu virasse um engenheiro, alguma coisa assim” (Claudio, GD)

De um modo geral, é possível observar, hoje em dia, uma maior satisfação dos pais pelo fato de os filhos terem mais acesso a uma melhor educação escolar em busca de uma carreira profissional bem sucedida, tanto em termos financeiros, quanto de prestígio. Em contrapartida, verifica-se, também, uma frustração dos filhos que se converte em desmotivação para os estudos, uma vez que os melhores níveis de educação na atualidade não garantem uma inserção satisfatória nos mercados de trabalho (SANSONE, 2003).

Meu pai fala que no mundo de hoje quanto mais coisa você buscar e tiver melhor você é, porque hoje o mundo é dos melhores. E assim tem que correr atrás porque você tendo faculdade já é fraco, e no mundo de hoje só a faculdade já é pouco (Sara, GD).

A relação do grupo social com a educação é fundamental para a compreensão do projeto de futuro dos jovens, levando-se em conta que a propensão de um grupo social a investir no mercado escolar depende do volume do capital cultural conquistado e da estrutura do capital familiar. Segundo Nogueira (1997), as estratégias educativas da classe média se encontram dentro de suas próprias estratégias de reprodução, ou seja, as famílias de classe média, de um modo geral, têm, na escola, o elemento central de seus projetos, como também acreditam que a escolarização é capaz de propiciar chances de ascensão social. Desse modo, o envolvimento dos pais nos projetos dos filhos, principalmente na escolha profissional, faz parte das estratégias de reprodução e ascensão social

Nesse sentido, verificamos a existência de um caminho comum nos diferentes projetos. O ensino superior aparece na fala desses jovens como um evento natural de suas trajetórias. Verificamos, assim, que as dificuldades e tensões presentes em seus projetos não estão relacionadas à escolha de cursar ou não o ensino superior, mas referem-se a que carreira profissional seguir. Diante de inúmeras possibilidades futuras, todas tendo como referência o ensino superior, os pais procuram apoiar e auxiliar os seus filhos quanto a que curso fazer, baseando-se nas potencialidades que esses jovens têm e nas profissões que são mais valorizadas socialmente e, portanto, com maiores chances de ascensão social. Segundo Guerra (1993), os projetos são também coletivos. Ela afirma que “a capacidade de construir e de

expressar projetos próprios é uma forma de distinguir os grupos sociais como unidades, como integrações diferentes, porque o projeto é indispensável para a organização dos sujeitos em torno de interesses comuns” (GUERRA, 1993, p.71).

Portanto, os projetos de vida elaborados por esses jovens evidenciam determinada postura diante do futuro e constituem modos de ser no presente. As estratégias familiares e o contexto sociocultural em que esses jovens estão inseridos possibilitam condições concretas para construir seus projetos e realizá-los. Os projetos expressos neste trabalho trazem as marcas do contexto sociocultural, mas também elementos singulares, advindos do seu cotidiano. Em geral, as dimensões na vida desses jovens estabelecem conexões íntimas entre trajetória biográfica, identidade e projeto. Assim sendo, os projetos nascem da trama tanto das vivências cotidianas e experiências de vida quanto das circunstâncias socioculturais e históricas que as tornam possíveis.

5.0 Considerações finais

Nas considerações finais, faremos alguns apontamentos que retomam as principais questões abordadas ao longo desse trabalho. Tentaremos, nesse processo, situar as possíveis contribuições dadas à produção acadêmica existente, bem como as lacunas que, presentes em nossa análise, podem ser tratadas por futuras pesquisas.

Em nosso trajeto, buscamos compreender os modos de ser jovem estudante das camadas médias. Nesse percurso, abordamos o grupo social desses jovens, traçando um perfil das famílias, identificando condições materiais e simbólicas próprias das camadas médias, o que evidenciou a centralidade da escola. No que se refere aos modos de ser jovem, problematizamos suas representações do que é ser jovem, a condição de aluno, suas formas de sociabilidade no espaço escolar e seus projetos de vida.

Na fase de construção da pesquisa, havia uma tendência a expressar uma visão homogênea dos estudantes e das famílias do colégio pesquisado. De fato, pudemos constatar que o pertencimento social desses jovens possibilita uma condição diferenciada de acesso a determinados bens materiais e simbólicos. A maioria das famílias possui um potencial de consumo e de posse, como moradia, nível de escolaridade, bens duráveis, como automóveis, que designam uma posição social. Essa condição familiar assegura aos jovens pesquisados uma escolarização formal diferenciada, além de um poder de consumo expressado através do acesso a espaços que demandam poder aquisitivo, como *shoppings*, clubes, festas privadas e viagens. Da mesma forma, esse poder aquisitivo permite que possuam bens de consumo, como computador, internet, celular e roupas de marca. Contudo, há de se considerar a heterogeneidade existente entre as famílias de camadas médias, o que não permite pensar que todos compartilhem as mesmas condições, no mesmo grau e sentido. O que denominamos classe média esconde uma variedade de posições, disposições e estilos de vida.

Um aspecto que parece comum é o fato de que, dentre os bens característicos desse grupo social, a escola é para essas famílias um bem altamente valorizado. O investimento das famílias na escolarização dos jovens é constituído de diversas estratégias que buscam um capital escolar mais amplo capaz de garantir a manutenção e a conquista do êxito social. Dessa forma, além de investir na escolarização formal, as famílias investem também num mercado “paraescolar”, como curso de línguas estrangeiras, cursinhos preparatórios e viagens de intercâmbio. Sendo assim, todas essas estratégias têm a intenção de permitir que as

famílias de camadas médias busquem obter vantagens no enfrentamento da concorrência do mercado escolar e profissional. Isso não implica necessariamente que todas as famílias tenham as mesmas expectativas quanto à escolarização dos filhos e muito menos que a relação dos jovens com os estudos esteja determinada unicamente por esse aspecto.

O grupo de jovens pesquisado possui um perfil que traz relação direta com a condição social e familiar das camadas médias, que os diferencia em grande parte da população juvenil dessa faixa etária. Os jovens que investigamos possuem uma faixa etária correspondente ao período escolar, indicando uma trajetória regular no seu processo de escolarização. São jovens que não possuem condição conjugal e nem exercem a condição de paternidade e maternidade. No que tange à atividade de trabalho, a maioria desses jovens não o exerce. O trabalho aparece como uma realidade futura e distante no imaginário desse grupo. As famílias, uma vez que contam com recursos para isso, privilegiam que os jovens tenham como principal preocupação a atividade escolar, buscando melhores credenciais para competir no mercado de trabalho.

No que se refere ao lazer, esses jovens circulam por espaços que vão dos shoppings a cinemas e clubes, que são locais significativos para o entretenimento e para a sociabilidade. Por meio desses espaços, os jovens preenchem o tempo livre, quando não estão ocupados com atividades que, direta ou indiretamente, remetem ao universo da escola. Esses espaços são freqüentados, tipicamente, por famílias de camadas médias, em virtude de se proporem a ser locais privados, que possibilitam a criação de um ambiente mais controlado e seguro, remetendo a certo isolamento social.

Esses jovens, ainda, fazem uso corriqueiro da internet, das redes sociais, que também se caracterizam como um espaço marcado pela comunicação, pelo lazer e pelo entretenimento. Acessam frequentemente *sites* de relacionamento, tais como *orkut* e *facebook*, o que mostra que a internet é ferramenta importante para se promover a sociabilidade desses sujeitos. É importante salientar, além disso, que outro modo de entretenimento desses jovens é a televisão, em que eles veem, principalmente, seriados da TV por assinatura. Essas características do lazer se diferenciam muito em relação aos jovens das camadas populares. No entanto, exceto pelo favorecimento dado pelas condições de acesso, não parece haver uma absorção exagerada da internet como se apregoa em alguns discursos.

Um aspecto que talvez mereça mais pesquisa se refere a práticas culturais e de lazer desses jovens. Embora tenham recursos e condições para um uso mais intenso dos espaços e equipamentos que a cidade oferece nesse âmbito, os dados não revelam hábitos de frequência

a eventos e espaços abertos ao público em geral. Parece haver um certo isolamento social quanto a esse aspecto.

Então, constatamos que traçar o perfil desses jovens é de suma importância para compreendermos os seus modos de ser, em virtude de que a maioria dos dados coletados e analisados se refere às especificidades que circundam o seu cotidiano, as quais estão imersas em dado contexto social e histórico. Entretanto, não basta compreender tão somente o perfil dos jovens para compreendermos os seus modos de ser. É interessante conhecer as próprias perspectivas que eles têm frente à fase de vida que atravessam. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados fizeram uma representação do que é ser jovem, a partir da qual pudemos refletir um pouco mais sobre suas preocupações, sobre seus interesses e sobre aquilo que é melhor e pior nessa condição.

Nesse sentido, retomamos as reflexões de Dayrell (2005), que dizem respeito à importância de se estudar a condição juvenil de acordo com as concepções dos próprios jovens. De acordo com os jovens pesquisados, a sua grande preocupação, nessa fase de vida, baseia-se nas questões que envolvem o universo escolar. Essa constatação sugere que o processo de escolarização assume lugar privilegiado em sua vida.

O assunto que mais lhes interessa, estão as questões concernentes ao esporte. Não chegamos a uma conclusão que explicasse essa resposta. Então, propusemos hipóteses que problematizaram esse dado. Talvez, pelo fato de haver muitos atletas e de serem, na maioria, do sexo masculino, os jovens interessam-se sobremaneira por essa temática. Outra hipótese levantada se refere à própria instituição escolar, que fomenta o esporte, por meio de competições e da concessão de bolsas de estudo para esportistas.

Interessante notar que tanto aquilo que mais os preocupa, quanto o que mais lhes interessa parecem estar também relacionados ao processo de escolarização, o que reforça a ideia de que esse processo ocupa um lugar especial na vida desses sujeitos.

Ao responderem às perguntas sobre o que é bom e ruim na juventude, depreendemos que há uma visão positiva do que é ser jovem, visão essa relacionada a uma série de elementos que compõem sua vida, quais sejam não ter responsabilidade como os adultos têm – filhos, dinheiro, família – e gozarem de uma liberdade que não desfrutavam quando crianças.

De qualquer forma, os jovens responderam sobre o que é ruim de ser jovem e as respostas estavam relacionadas à falta de autonomia, termo ligado à ideia de autodeterminação, liberdade, independência e capacidade de governar a si mesmo, que ainda

não são experimentadas por esses sujeitos. A falta de autonomia se refere, principalmente, ao controle dos pais, estratégia muito comum empreendida pelas famílias de camadas médias, na intenção de proteger seus filhos. O tema das relações familiares, abrangendo aspectos como autonomia e controle, independência e dependência, manutenção e retribuição, parece indicar uma linha frutífera de pesquisa sobre os jovens das camadas médias, o que resta como uma lacuna que esse trabalho não pôde aprofundar.

Para além dessas constatações, observamos discursos distintos no que se refere às maneiras de experimentar a responsabilidade nessa fase da vida. Enquanto para alguns, ser jovem está relacionado ao fato de não ter responsabilidades, para outros, essa fase já exige que tenham algumas responsabilidades, principalmente no que concerne à vida escolar.

Essas distintas perspectivas parecem indicar a presença de diferentes modos de ser jovem e de dar sentido à condição juvenil, dentro das camadas médias. Nesse sentido, assim, retomamos as problematizações realizadas por Dayrell (2003), que afirma a necessidade de se pensar na diversidade da juventude, o que exige que os estudiosos pensem, antes, em juventudes, no plural. Esse conceito, juventudes, diferencia-se pelas distinções no modo de existir, em tempos e espaços específicos.

Como já mencionamos anteriormente, a escola é uma dimensão constitutiva nos modos de ser desses jovens, já que ocupa um lugar central em suas vidas. O ofício de aluno, sobre o qual parecem estruturar as práticas cotidianas desses jovens, assume grande parte de seu tempo. Nesse sentido, a condição de ser jovem se relaciona intimamente à condição de ser aluno, em virtude da forte aproximação que existe entre o universo da escola e o universo cultural desses jovens de camadas médias. Mesmo havendo tensões em cumprir o papel de ser aluno, eles administram essa condição dentro de suas trajetórias de vida, já que reconhecem a importância da escola na sociedade.

Alguns dados merecerem destaque. O ofício de aluno é marcado por uma agenda escolar, em que verificamos que, apesar de possuírem uma carga horária extensa semanal, a maioria não dedica muitas horas de estudo em horário extraclasse, gastando, em média, duas horas diárias. Nos finais de semana, a média cai ainda mais. Esse fato nos leva a pensar que a condição de aluno pode estar muito mais conectada aos cumprimentos de uma agenda escolar, do que propriamente a um comprometimento com o papel de estudante. Nesse sentido, Abrantes (2003) reflete sobre a apropriação dos sentidos atribuídos à escola por esses jovens, que não se referem somente a essa instituição educativa. Oferecem significados a ela e por ela são influenciados.

Percebemos que os jovens não vivem essa condição de aluno isoladamente. A escola é significativamente um espaço sócio-cultural constituído de diferentes interações, pois nela constroem suas relações de sociabilidade. O espaço escolar, por ser o local onde passam a maior parte de seu tempo, é o ambiente no qual constroem e encontram a maioria das suas relações de amizade.

Nesse sentido, as formas de apropriação de alguns espaços da escola por parte desses jovens demonstraram suas afinidades e, assim, os diversos grupos existentes. Nos grupos, constatamos uma heterogeneidade de afinidades, que vão desde roqueiros e atletas até bolsistas e *nerds*. Assim, a formação desses grupos remete à dupla condição de ser jovem e de ser aluno, já que, por meio das relações de sociabilidade, esses jovens levam e produzem, dentro do universo escolar, culturas juvenis.

Nos grupos de sociabilidade, existem critérios e lógicas que, muitas vezes, não são claros, os quais diferenciam uma relação de amizade e o mero coleguismo. A ausência de clareza quanto aos critérios que distinguem essas duas modalidades de relação permite a criação de uma dinamicidade nas interações. Verificamos, também, que essas relações, sejam elas de amizade ou coleguismo, estendem-se para outros espaços para além da escola. Tais espaços, como *shoppings*, clubes e festas, são outros locais importantes de sociabilidade, de lazer e entretenimento, ocupando-lhes, assim, o tempo livre.

Assim, a presente pesquisa mostra-se de relevante importância para o campo da Sociologia da Educação e da Juventude, já que muito tem se discorrido sobre jovens de camadas populares e advindos de escola pública. Entretanto, problematizar questões que envolvem esse perfil da juventude, isto é, jovens de camadas médias, abre espaço para se conhecer as contradições e dilemas dessa parcela da sociedade brasileira.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helan Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. IN: **Revista Brasileira de Educação**, nº 5-6: Juventude e Contemporaneidade, SP: ANPED, p. 25-36, maio-dezembro 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.

ABRANTES, Pedro. **Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade**. Oeiras: Celta Editora, 2003.

ALVES, Maria Teresa; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**. Campinas, v.15, nº1, p1-30, junho 2009.

AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado intelectual. Marialice Foracchi e a Sociologia da Juventude. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-33, 2005.

BARBIANI, Rosangela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 138-153. jan./jun. 2007.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som.

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Zouk/EDUSP, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. Futuro de classe e causalidades do provável. In: NOUGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da educação**. Campinas, Papirus, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes de base da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Ensino médio inovador**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf.

BRENER Ana K., DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO e BRANCO (ORG). **Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo; Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.175-242.

CANÇADO, José Maria. **Colégio Arnaldo: uma escola nos trópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

CARMO, Paulo Sergio. **Culturas da rebeldia: a juventude em questão**. São Paulo: Senac, 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Fluminense**. Niterói: DP&A, 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Modos de educação, gênero e relações escola-família**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf. Acessado em: 13/04/2011.

CARVALHO, Regiane de. **Casa, comida e roupa lavada: fatores associados à saída do jovem brasileiro do domicílio de origem.** Dissertação de Mestrado em Demografia. Faculdade de Ciências Econômicas – Face, UFMG, 2009.

COELHO, Teixeira. **Dicionário de política cultural: cultura e imaginário.** São Paulo: Luminuras, 2ª Ed, 1997.

CORROCHANO, Maria Carla. **Trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

CORTI, Ana Paula. SOUZA, Rachel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social-cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, p.40-53, set. – out./nov.-dez. 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma L; LEÃO, Geraldo M. P. Juventude. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/12838/13532>.

_____. Juventude e escola. In: Spósito, Marília Pontes (org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço Social (1999-2006)**. v. 1. Belo Horizonte: Argvmentvm, pp. 57-126, 2009.

DORNELLES, Jonatas. **Antropologia e Internet: quando o "campo" é a cidade e o computador é a "rede"**. Horiz. antropol. [online]. Jan./June 2004, vol.10, no.21. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20627.pdf>.

DUBAR, Claude. **A Socialização. A Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **A sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURAND, Olga Celestina da Silva. **Jovens da Ilha de Santa Catarina: sociabilidade, socialização**. Tese Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2000.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales. **Juventude ciborgue: transgredindo fronteiras de gênero**. Trabalho apresentado na 32ª ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5313--Int.pdf>.

FEIXA, Carles. **De jovens, bandas y tribus**. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.

FELIZ, Fábíola Angarten. **Juventude e estilo de vida: cultura de consumo, lazer e mídia**. Dissertação apresentada no Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual Campinas, SP, 2003.

FERRAZ, Antônio Clóvis Pinto; RAIÁ JÚNIOR, Archimedes; BEZERRA, Virgínia Stolte. **Segurança no trânsito**. São Carlos: Grupo Gráfico São Francisco, 2008.

FERREIRA, Augusto César Rosito. **Texto e contexto da relação aluno, escola e saber**. Dissertação de Mestrado defendida no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

FERREIRA, Pedro Moura. **Os Jovens e o Futuro: expectativas e Aspirações**. Lisboa: Fidelidade Grupo Segurador S. A., 1987.

FEVORINI, Luciana Bittencourt. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2007.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 983-1012, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GROPPO, Luís Antônio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. **Ultima década nº33**, CIDPA, Valparaíso, pp. 11-26, Diciembre 2010.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia da prática social**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, Isabel. Modos de vida — novos percursos e novos conceitos. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**. nº 13, CIES/ISCTE, Lisboa, 1993.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin (Org.). **Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HÖFFE, Otfried. Valores em instituições democráticas de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2004.

IANNI, Otávio. “O Jovem Radical” in: BRITTO, Sulamita (Org.). **Sociologia da Juventude I: Da Europa da Marx à América Latina de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 225-242.
INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Global. Rio de Janeiro: Ibase e Polis, 2005.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa: **Em questão v.6**, 2009.

KUDE, Vera Maria Moreira. **Textos de Metodologia de Pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: PUCRS, Faculdade de Psicologia, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 35-57, 2005.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (org.). **História dos jovens 1. Da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOPES, João Teixeira. **Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MARQUES, Ramiro. **O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo de caso em cinco países**. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Texto.htm>

MARTINS, Eber Luis Capistrano. **A Educação de Jovens da Classe Média para o Empreendedorismo: Um estudo com egressos do Instituto Euvaldo Lodi em Cuiabá, Mato Grosso.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso: UFMT/IE, 2003.

MATIAS, Antônio Augusto Nogueira. **As galeras violentas de classe média.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Gestão das Cidades, 2003.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e contemporaneidade. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 5-14, maio-ago./set.-dez. 1997. Edição Especial.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORGADO, Maria Aparecida; MOTTA, Manoel Francisco Vasconcelos. **Juventude de Classe Média e Educação: cenários, cenas e sinais.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX – o espírito do tempo – 1. Neurose.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

NERI, Marcelo Côrtes. **A nova classe média: o lado brilhante dos pobres.** Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/ncm/>.

_____. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola:** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista brasileira de educação**, v.7, p 42-56, 1998.

_____. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.213-231, Jan/Jun, 2010.

_____. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, sociedade e cultura**, Porto, n.7, p.109-129, mai. 1997.

_____. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação & realidade**, v.20 (1), p. 9-25, 1995.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista brasileira de educação**, v. 26, p. 133-144, 2004.

_____. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais}: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria & educação**, v.3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas medias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NUNES, Brasilmar Ferreira. **Consumo e identidade no meio juvenil: considerações a partir de uma área popular do Distrito Federal**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. 3, p. 647-678. set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n3/07.pdf>. Acessado em: 13/04/2011.

O'DOUGHERTY, Maureen. **Auto-Retratos da Classe Média: Hierarquias de "Cultura" e Consumo em São Paulo**. *Dados* [online]. 1998, vol.41, n.2, pp. 411-444. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581998000200005&script=sci_arttext. Acessado em: 13/04/2011.

ORTIZ, Renato. **O próximo e o distante: Japão e modernidade-mundo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Sociológica**, v. 25, n. 105-106, 1990.

_____. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: . **Culturas Juvenis**. Coleção Análise Social. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 37-63, 1993.

_____. **Culturas juvenis**. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

_____. **Vida cotidiana – enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 1, p. 23-51, 2007.

PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1979. Paulo, n.5/6, p.5-14, maio/dez. 1997.

PRADO, Ceres Leite. **Intercâmbio cultural como práticas educativas em famílias de classe média**. Tese de Doutorado, Faculdade de educação: UFMG, 2002.

QUADROS, Waldir José de. **Classes médias no desenvolvimento brasileiro recente**. São Paulo: Centro de Estudos da Cultura e do Consumo (CECC) da Fundação Getúlio Vargas, 1990. 58 f. Palestra proferida e transcrita.

_____. **O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média: IE/UNICAMP**, 1991.

REGUILLO, Rossana. **Las culturas juveniles: um campo de estudio. Breve agenda para la discusión**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 23, p. 103-117, maio/ago. 2003.

ROMANELLI, Geraldo. **Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade**. 1986. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n.184, set./dez.1995.

SANSONE, Livio. Jovens e oportunidades: as mudanças na década de 1990 – variações por cor e classe. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (orgs) **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Félix Requena. **Amigos y redes sociales: elementos para una sociología de la amistad**. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas, 1994.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação. Pesquisa.** , São Paulo, v. 28, n. 1, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 July 2008. doi: 10.1590/S1517-97022002000100008.

SILVA, Tomaz (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: FILHO, Evaristo Morais (org.): **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

SOUZA, Almaury. LAMOUNIER, Bolívar. **A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier: Brasília, DF: CNI, 2010.

SOUZA, Jessé (Org.). **Os batalhadores brasileiros – nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

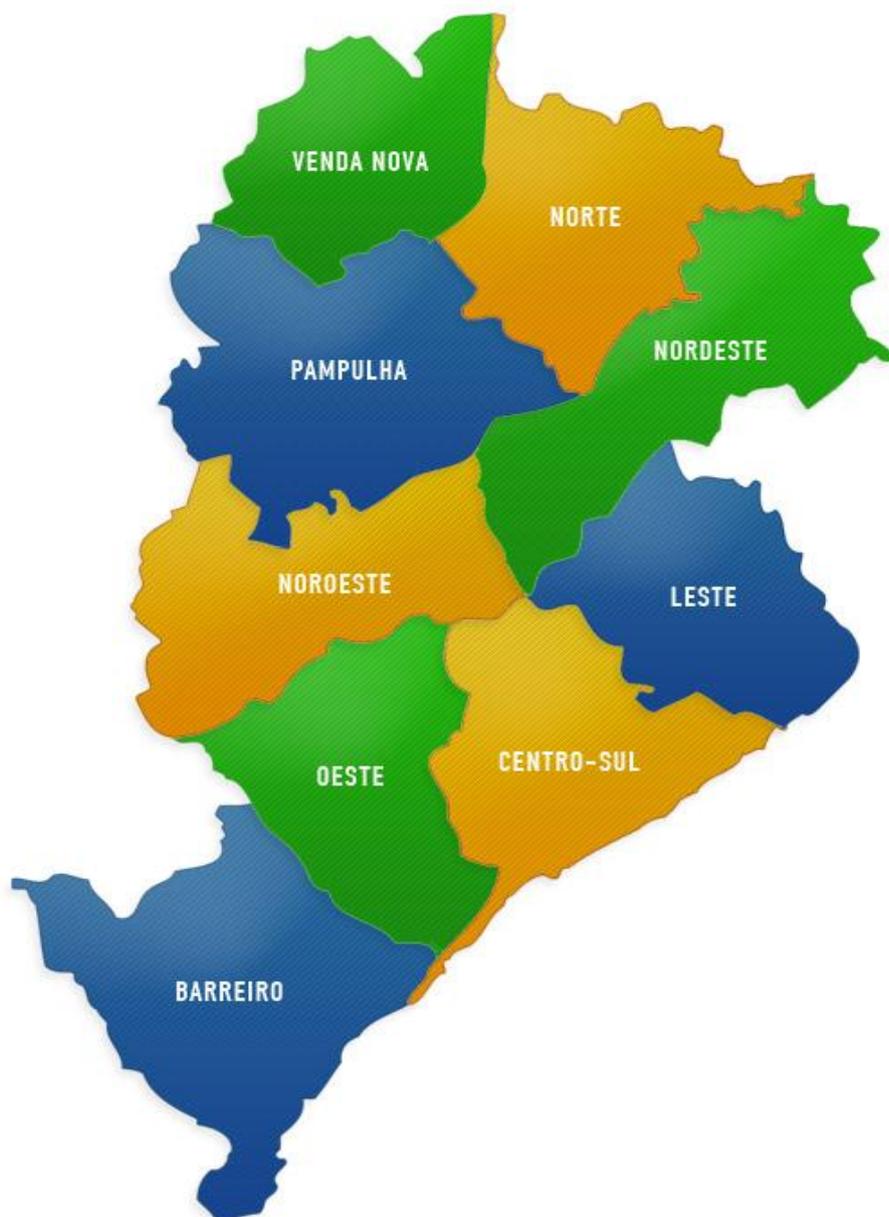
_____. Juventude e escolarização. **Série Estado do Conhecimento**. n 07. Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Regiões de Belo Horizonte



ANEXO B – Questionário



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Bom Dia!

Nós somos pesquisadores do Observatório da Juventude da UFMG e estamos realizando uma pesquisa de mestrado com os jovens alunos do 2º ano do ensino médio do Colégio Arnaldo. A pesquisa busca compreender os modos de ser jovem de alunos de camadas médias de uma escola particular de Belo Horizonte.

Acreditamos que pesquisas como essas poderão trazer contribuições para o conhecimento da juventude brasileira, bem como para a compreensão da condição juvenil dos jovens deste colégio.

Faremos algumas perguntas relacionadas à sua experiência escolar e à sua vida de uma forma geral e gostaríamos de deixar claro que apenas os pesquisadores do Observatório da Juventude terão acesso às suas informações.

Obrigado pela participação!

Questionário n°: _____

DADOS GERAIS

1) Qual é a sua idade?

__ anos

2) Sexo do entrevistado

1.() Feminino 2.() Masculino

3) Qual é o seu Estado Civil?

1.() Solteiro ou namorando/ficando

2.() Casado

3.() Viúvo

4.() Separado/divorciado

5.() União consensual (morando junto)

6.() Outro. Qual? _____

4) Você tem filhos?

1. () Sim. Quantos? ____ 2. () Não

5) Qual a sua cor/raça, a partir da classificação do IBGE?

1. () Branca
2. () Parda
3. () Preta/negra
4. () Indígena
5. () Amarela (oriental)
6. () Outros. Qual? _____

6) Você é praticante de alguma religião ou culto?

1. () Afro-brasileira (umbanda, candomblé)
2. () Católica
3. () Espírita
4. () Evangélica/protestante
5. () Orientais (budista)
6. () Acredita em Deus, mas não tem religião
7. () Não acredita em Deus e não participa de nenhuma religião
8. () Outra. Qual? _____

7) Você trabalha?

1. Sim () 2. Não ()

8) Se sim, em que você trabalha?

9) Se sim, quanto você recebe?

1. () Meio salário mínimo
2. () Um salário mínimo
3. () Dois salários mínimos
4. () Três salários mínimos
5. () Quatro salários mínimos
6. () Outro Qual? _____

10) Você recebe bolsa da instituição para estudar no colégio?

1. () Sim
2. () Não

FAMÍLIA

11) Há quanto tempo sua família mora em Belo Horizonte – MG?

1. () Minha família sempre morou em BH
2. () Um a dois anos
3. () Três a quatro anos
4. () Cinco ou mais
5. () Minha família não mora em Belo horizonte

12) Quem mora com você?

1. () Pai
2. () Mãe
3. () Padrasto
4. () Madrasta
5. () Irmãos (as) Quantos? _____
6. () Outros. Quais? _____

13) Quem é o responsável por sua família?

1. () Pai , padrasto
2. () Mãe, madrasta
3. () Irmão
4. () Tio ou tia
5. () Avós
6. () Outros. Quais? _____

14) Escolaridade do responsável pela família

1. () Ensino fundamental incompleto
2. () Ensino fundamental completo
3. () Ensino médio incompleto
4. () Ensino médio completo
5. () Ensino superior incompleto
6. () Ensino superior completo
7. Profissão do responsável pela sua família: _____

15) Escolaridade do(a) companheiro(a) do responsável

1. () Ensino fundamental incompleto
2. () Ensino fundamental completo
3. () Ensino médio incompleto
4. () Ensino médio completo
5. () Ensino superior incompleto
6. () Ensino superior completo
8. Profissão do(a) companheiro do responsável: _____

16) Situação de moradia

1. () Casa própria quitada
2. () Casa própria em pagamento
3. () Aluguel
4. () Outros. Quais? _____

17) Qual bairro de Belo Horizonte sua família mora?

18) Sua família tem automóvel?

1. () Sim. Quantos? _____
2. () Não

VIDA ESCOLAR

19) Do que você mais gosta na escola?

1. () Disciplinas (História, geografia, matemática...etc.)
2. () Atividades físicas (esporte, competições)
3. () Ensino
4. () Professores
5. () Amigos
6. () Funcionários
7. () Festas na escola e atividades complementares
8. () Outros. Especifique: _____

20) Do que você menos gosta na escola?

1. () Disciplinas (História, geografia, matemática...etc.)
2. () Atividades físicas (esporte, competições)
3. () Ensino
4. () Professores
5. () Amigos
6. () Funcionários
7. () Festas na escola e atividades complementares
8. () Outros. Especifique: _____

21) Você fala alguma língua estrangeira?

1. () Sim. Quais? _____
2. () Não

VALORES

22) Qual a melhor coisa de ser jovem para você hoje?

23) Qual a pior coisa de ser jovem pra você hoje?

24) Qual o assunto que mais lhe interessa atualmente?

25) Qual o problema que mais lhe preocupa atualmente?

MÍDIA E CULTURA

26) Que tipo de mídia você mais utiliza?

1. () TV
2. () Rádio
3. () Celular
4. () Computador
5. () Outro. Qual? _____

27) Que tipo de programa você mais assiste na TV?

1. () Jornal
2. () Seriado
3. () Novela
4. () Reality show
5. () Programa de auditório
6. () Filme
7. () Outro, qual? _____

28) Com que atividade você gasta mais tempo na internet?

1. () Bate-papo
2. () Compras
3. () Jogos
4. () Mandar ou receber e-mail
5. () Orkut/Facebook/twitter/MSN (comunidade virtual)
6. () Pesquisas para escola
7. () Pesquisas para trabalho
8. () Sites com conteúdo sexual
9. () Outra atividade, qual? _____

29) Quais desses lugares você costuma freqüentar mais:

1. () Centros culturais
2. () Cinema
3. () Museus
4. () Parques e praças
5. () Shopping
6. () Teatro
7. () Outro, qual? _____

AMIGOS

30) Quantos amigos você tem?

31) Onde você conheceu seus amigos?

1. () Escola
2. () Bairro/rua
3. () Clube esportivo e lazer
4. () Na internet
5. () Festas/shows/baladas
6. () Outro, qual? _____

32) Em que local você mais se encontra com seus amigos?

33) Em média, quanto tempo você passa diariamente com eles?

Nome: _____

ANEXO C – Quadro de Horários

Nome: _____ Questionário: nº: _____

Descreva no quadro abaixo sua rotina semanal

| HORA | DOMINGO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA | SÁBADO |
|------|---------|---------|-------|--------|--------|-------|--------|
| 7h | | | | | | | |
| 8h | | | | | | | |
| 9h | | | | | | | |
| 10h | | | | | | | |
| 11h | | | | | | | |
| 12h | | | | | | | |
| 13h | | | | | | | |
| 14h | | | | | | | |
| 14h | | | | | | | |
| 16h | | | | | | | |
| 17h | | | | | | | |
| 18h | | | | | | | |
| 19h | | | | | | | |
| 20h | | | | | | | |
| 21h | | | | | | | |
| 22h | | | | | | | |
| 23h | | | | | | | |
| 24h | | | | | | | |

ANEXO D – Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS

PESQUISA: Juventude e socialização: os modos de ser jovem de alunos das camadas médias em uma escola particular de Belo Horizonte - MG

Mestrando: Gelson Antônio Leite

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Nome: _____

Sexo: feminino () masculino ()

Idade: _____

1 - CARACTERIZAÇÃO GERAL

- FAMÍLIA
- BAIRRO
- ORIGEM SOCIAL

2 – INFÂNCIA E JUVENTUDE

- CONTE UM POUCO DE SUA INFÂNCIA
- EXPERIÊNCIA DE SER JOVEM (VANTAGENS, DESVANTAGENS)

3 – TRAJETÓRIA ESCOLAR

- PERCURSO ESCOLAR
- SITUAÇÃO HOJE
- PLANOS QUANTO AO FUTURO ESCOLAR
- RELAÇÃO COM OS ESTUDOS (GOSTA? NÃO GOSTA? PORQUE? GASTA MUITO TEMPO ESTUDANDO?)

4 – O QUE VOCÊ ACHA DA ESCOLA?

- ESPAÇOS E CONDIÇÕES
- PROFESSORES,
- AULAS/DISCIPLINAS
- COLEGAS
- O AMBIENTE DA ESCOLA

5 – ATIVIDADES NA ESCOLA:

- PARTICIPA DE QUAIS ATIVIDADES NA ESCOLA? COMO COMEÇOU? PORQUE? GOSTA?
- PORQUE NÃO PARTICIPA?

6 – O QUE VOCÊ FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NO COLÉGIO?

- PRINCIPAIS ATIVIDADES
- FINAL DE SEMANA
- COMO COMEÇOU A PARTICIPAR DESSAS ATIVIDADES? PORQUE?
- GOSTA DESSAS ATIVIDADES?

7 – FALE SOBRE SEUS AMIGOS

- ONDE SE CONHECERAM
- COMO SÃO EM GERAL (HOMENS, MULHERES, COLEGAS DA ESCOLA, COLEGAS DO BAIRRO, ETC)
- O QUE GOSTAM DE FAZER JUNTOS
- FORMAM UM GRUPO FECHADO? O CÍRCULO DE AMIZADES MUDA COM FACILIDADE?

8 - PROJETO DE FUTURO

- O QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER NO FUTURO?
- SEUS AMIGOS TÊM PLANOS PARECIDOS?
- SUA FAMÍLIA TE APÓIA (OU TE APOIARÁ) NESSE PROJETO?

ANEXO E – Roteiro do Grupo de Discussão

QUESTÕES PARA A DISCUSSÃO EM GRUPO

INFÂNCIA

Que tipo de atividades vocês faziam na infância? Tipo lazer, esporte, cultural etc..

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Muitos se identificaram como um aluno mediano em sua trajetória escolar. O que é ser um aluno mediano?

Existem diferenças entre ser aluno do Colégio Arnaldo e ser aluno do Santo Antônio, Marista e Bernoulli?

CONDIÇÃO JUVENIL

Muitos caracterizaram ser jovem com as palavras responsabilidade e liberdade. O que significa na juventude ter ou não ter responsabilidade, ou ter ou não liberdade?

SOCIABILIDADE

Todos vocês afirmaram que tem amigos na escola. Esses amigos são da mesma turma e do mesmo ano?

Qual é a diferença entre ser colega e amigo? Quais os critérios para eleger um amigo.

A maioria de vocês afirmou que tem e usam sites de relacionamentos. Quanto tempo no dia vocês gastam nestes sites? Quais são os assuntos mais freqüentes nestes sites?