



María Elena Martínez

**De volta à escola
Escolarização e formas de sociabilidade
de jovens das camadas populares**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Ciências
Humanas - Educação

Orientadora: Dra. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 2006



MARÍA ELENA MARTÍNEZ

**DE VOLTA À ESCOLA: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAS DE
SOCIABILIDADE DOS JOVENS DAS CAMADAS
POPULARES**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada

Prof^a Vera Maria Ferrão Candau
Orientadora
PUC-Rio

Prof^a Zaia Brandão
Presidente
PUC-Rio

Prof^o Ralph Ings Bannell
PUC-Rio

Prof^o Osmar Fávero
UFF

Prof^o Pedro Benjamin Carvalho Silva García
UCP

Prof^o PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de dezembro de 2006

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, do orientador e da universidade.

María Elena Martínez

Graduou-se em Ciências da Educação na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação – Universidade Nacional de La Plata - Argentina em 1989. Professora das disciplinas de Fundamentos da Educação e Sociologia da Educação na mesma universidade. Participou de diversos congressos na área de pedagogia e sociologia da educação. É professora da pós-graduação em educação da UNLP e da FLACSO-Argentina. Desenvolve atividades de pesquisa na área de sociologia da educação.

Ficha Catalográfica

Martínez, María Elena

De volta à escola. Escolarização e formas de sociabilidade de jovens das camadas populares / María Elena Martínez; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2006.

229 f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Jovens. 3. Sociabilidade. 4. Escolarização. 5. Educação de jovens e adultos. 6. Novas tecnologias de comunicação e informação. 7. Camadas populares. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À minha orientadora, Vera Candau, pelo apoio e a confiança durante a minha formação de posgrado.

Ao programa da CAPES (Brasil) /SPU (Argentina), pelo auxílio concedido, sem o qual este trabalho não poderia ter sido realizado.

A minha família e a Hernán pela atenção e o apoio.

Às minhas amigas Viviana Seoane, Cynthia Paes de Carvalho e Patrícia Lacerda por todo apoio, paciência e compreensão.

Ao Carlos O. Fiúza Moreira pelo afeto e a ajuda que me dispensou nestes anos todos.

A Zaia Brandão, pelo impulso e a generosidade. E à equipe do SOCED.

A meu amigo Fabio Lappano, secretário geral do Sindicato Único de Trabalhadores da Educação de Ensenada, pela colaboração indispensável durante o trabalho de campo.

A Evangelina e Sergio, pelos momentos compartilhados durante a nossa vida no Rio de Janeiro.

A todos os professores e colegas do Departamento pelos ensinamentos e pela ajuda.

Às autoridades, diretores e jovens estudantes das escolas de Ensenada (Argentina) pela colaboração indispensável, sem a qual esta pesquisa não teria sido possível.

Resumo

Martinez, María Elena. **De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares**. Rio de Janeiro, 2006; 229 p. Tese de doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A análise das formas de sociabilidade de jovens, alunos e alunas do ensino médio para jovens e adultos na Argentina podem ser de importância para explicar os processos de escolarização. A tese resume algumas das principais questões sobre o tema dos jovens, suas práticas culturais e a relação com a escola, surgidas de pesquisas feitas na Argentina e América Latina durante a última década. Através de observações, questionários e entrevistas, examina o impacto social das mudanças em relação às configurações familiares e aos grupos de pares, na perspectiva dos trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Considera também o lugar das novas tecnologias de comunicação e da informação na configuração das novas juventudes das camadas populares, um fenômeno emergente que tem cada vez mais visibilidade. Teve como finalidade compreender o conjunto de disposições vinculadas às formas de sociabilidade que podem explicar, em parte, a permanência no processo de escolarização e as múltiplas estratégias na tentativa de escapar da “desfiliação escolar” no ensino médio. O conhecimento aprofundado da vida dos jovens pode oferecer pistas para pensar sobre as condições de possibilidade de mudanças nas políticas de escolarização que favoreçam a finalização dos estudos nas camadas populares, tendo em perspectiva uma educação baseada em princípios de justiça e reconhecimento para os novos jovens.

Palavras-chave

Jovens; sociabilidade; escolarização; educação de jovens e adultos; novas tecnologias de comunicação e informação; camadas populares; Argentina

Abstract

Martinez, María Elena. **Return to public school. Education and forms of sociability of the young in popular classes.** Rio de Janeiro, 2006; 229 p. PhD Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis focuses on the analysis of the forms of sociability of a set of young women and men, students of secondary education for young people and adults in Argentina. The main questions asked are centered on pondering students' cultural bases, their habitual practices and relationship to school. This thesis has considered significant research developed in Argentina and Latin America, throughout the course of the last decade. Observations, questionnaires and interviews have been accomplished to examine the social impact produced by changes that misconstrued familiar configurations, and pair groups, in the perspective of Pierre Bourdieu's and Bernard Lahire's analyses. The study also looks into the roles of the new communication and information technologies, emergent phenomena that have a growing incidence in the configuration of the new youths from popular sectors. The analysis has the purpose of understanding the set of dispositions of the sociability forms that can explain, partly, the permanence in the scholar education process and the multiple strategies developed in the attempt to avoid school affiliation loss in secondary education. A contribution of this research is to show a repertoire of dispositions that relate sociability to schooling. On the other hand, to know a most important part of young people's lives which are neither recognized by educative policies nor by educative practices. A deeper knowledge of the young's lives may give traces to think about conditions of changing possibilities of scholar policies that tend to favor the conclusion of studies in popular sectors. At the same time to provided education based on principles of justice and recognition for new youth.

Keywords

Young women and men; sociability; education of young men and adults; communication and information technologies; popular sectors ; Argentina.

Sumário

1. Capítulo 1: Cidadania e escolarização de jovens das camadas populares.....	8
2. Capítulo 2: Escolarização e formas de sociabilidade.....	32
2.1. Juventudes nas camadas populares urbanas.....	37
2.2. Formas de sociabilidade dos jovens.....	41
3. Capítulo 3: Voltando à escola.....	61
3.1. As oportunidades escolares na desigualdade social.....	66
3.2. Construindo um perfil dos jovens estudantes.....	74
3.3. Quais jovens?.....	78
4. Capítulo 4: Elucidações juvenis.....	92
4.1. Tempo de mudança e crise: a juventude “interminável”.....	93
4.2. As relações e formas de sociabilidade das jovens alunas.....	101
4.2.1. A preponderância da vida familiar.....	103
4.2.2. A experiência das mulheres com as TIC.....	109
4.2.3. As relações com os outros: amizade, vizinhança e colegas da escola.....	114
4.2.4. Três esboços: vidas de alunas.....	117
4.3. As relações e formas de sociabilidade dos jovens alunos.....	125
4.3.1. Famílias e escola: outra vida é possível.....	129
4.3.2. Muitos conectados e quase nada conectados.....	134
4.3.3. Amigos da vida e colegas da escola.....	140
4.3.4. Dois esboços: vidas de alunos.....	144
5. Capítulo 5: Novas juventudes e escolarização.....	152
6. Capítulo 6: Considerações finais.....	165
7. Bibliografia geral.....	172
8. Anexos.....	184
Anexo 1: Lista completa das escolas de ensino público e privado do distrito de Ensenada, província de Buenos Aires.....	184
Anexo 2: Modelo de questionário.....	186
Anexo 3: Tabelas de resultados do questionário exploratório.....	188
Anexo 4: Roteiro de entrevista.....	200
Anexo 5: Lista de alunas e alunos entrevistados.....	202
Anexo 6: Exemplo de entrevista.....	203

Capítulo 1

Cidadania e escolarização de jovens das camadas populares

Propor começar as reflexões que apresento neste texto significa reunir uma série de notas referidas à profunda crise pela qual atravessa a relação entre escolarização e cidadania, considerando que o grau de desenvolvimento e consolidação da escolaridade e sua vinculação com a formação da cidadania evidenciam fortes variações de país a país. O que se compreende por cidadania responde aos diversos sentidos e orientações que, ao longo do tempo, as sociedades tentaram demonstrar não só a sua existência, mas também, suas possibilidades de realização¹. As primeiras observações ao redor desta questão surgiram de minha experiência como orientadora educacional em diversas escolas entre o final da década de 80 e meados dos anos 90. Pode ser vista também como um dos desdobramentos da minha dissertação de mestrado², que propunha uma análise na perspectiva cultural das políticas curriculares nacionais, das reformas educativas aplicadas a partir de 1990, no Brasil e na Argentina. Neste cenário se produz uma redução do papel regulador do Estado, o que supõe uma redefinição do âmbito público e o estabelecimento de novas articulações entre o Estado e a sociedade civil (Tiramonti, 1997). As reformas educativas fizeram parte de um modelo que impôs um forte processo de diferenciação social que, por exemplo, no caso da Argentina, significou que quase a metade da população passasse a situar-se no nível de pobreza, quando os pobres representavam pouco menos de 3% da população em 1973³. Isso significa a criação de um contingente de mão-de-obra desempregada que, em boa parte, jamais será incorporada ao mercado formal de trabalho. Os jovens das camadas populares, tanto na Argentina como no conjunto

¹ Diversos autores assinalam que o conceito de cidadania vem sendo usado sem delimitar seu conteúdo de forma precisa. A intensa difusão do termo significa que este ganhou espaço na sociedade, mas por outro lado, as variadas apropriações dessa noção, nos impelem a precisar e delimitar o seu significado, ou seja, o que entendemos por cidadania, o que queremos entender por isso (Dagnino, 1994; Domínguez, 2001; Pais, 2005).

² “Cultura no singular ou cultura no plural?: as reformas educativas no Brasil e na Argentina nos anos 90” realizada na PUC-Rio (25/05/00), sob orientação da Dra. Vera Maria F. Candau.

³ Na atualidade, a remuneração média dos 10% mais ricos é 30 vezes superior à dos 10% mais pobres, como acontece também no caso do Brasil e do Chile (Merklen, 2005).

dos países da América Latina, experimentam a impossibilidade de se inserir no novo modelo social. Os adultos vêm afastar aquilo que almejavam para si e seus filhos e também o desaparecimento do que tinham conseguido até então. A junção de diversos processos exerce um impulso fundamental na conformação dos novos mapas culturais e sociais (Martín-Barbero, 1998; Candau, 1999):

-as transformações na identidade nacional que hoje se encontra deslocada, por uma parte, pelos movimentos da globalização e, por outra, pela revalorização das culturas regionais e locais;

-o intenso processo de urbanização, que impulsiona um imaginário associado à velocidade e à fragmentação das linguagens informáticas e dos regimes de virtualidade;

-o surgimento dos movimentos sócio-culturais e a nova configuração e revalorização das culturas tradicionais (camponeses, indígenas, negras);

-as migrações internas como conseqüências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso;

-o impacto das políticas neoliberais e a crescente concentração da renda;

-o desenvolvimento de culturas desterritorializadas, sobretudo nas gerações mais jovens, a partir do movimento globalizado produzido pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, do saber e do jogo;

-a expansão das telecomunicações e a cultura do consumo e a conformação de um *ecossistema comunicativo* composto pelos novos modos de aprendizagem e campo de experiência, e;

-a crise ética.

Essas profundas mudanças configuram o cenário no qual se desenvolvem os debates ao redor das chamadas “novas infâncias e juventudes”, que mostram – destaca Valenzuela Arce (2005) – a existência de muitas formas de ser jovem e diversas maneiras de dotar de significados a condição juvenil. A condição juvenil e a juventude referem-se a relações sociais historicamente situadas e representadas

que conformam conjuntos de significados de identidade e diferença, inscritos em redes e estruturas de poder.

La construcción joven/viejo implica intensas disputas de autopercepción y de hetero-representación, de autoadscripción y hetero-reconocimiento. Las posibilidades de manipulación de estas divisiones no son inherentes a la condición juvenil, sino que abarcan otras diferencias sociales, incluidas las de clase, género o etnia (p. 31).

Os jovens se tornaram visíveis a partir de três processos que se desenvolvem na última metade do século XX, a saber: a reorganização econômica - produto da aceleração industrial, científica e técnica, que provocou mudanças na organização produtiva da sociedade -; a oferta e o consumo culturais, e o discurso jurídico (Reguillo Cruz, 2004).

Hoje, os jovens dos bairros populares nas cidades ao redor do mundo, flexibilizados ou, sobretudo, excluídos do trabalho, desprovidos cada vez mais de proteções, devem procurar mais educação, mas encontram menos oportunidades. Os grupos entre os 15 e os 30 anos são os mais afetados pela falta de emprego ou pela precariedade das ofertas que se apresentam:

Desde el lado de la oferta, se señala que la mayor intermitencia [de los jóvenes] obedece a que poseen actividades alternativas, básicamente el estudio. En parte por esa misma razón, pero desde el lado de la demanda, suele indicarse que los jóvenes son considerados menos confiables por los empleadores y, por ende, se les ofrece, en mayor porcentaje que a otros grupos, puestos inherentemente más inestables, principalmente aquellos no cubiertos por la seguridad social. Por último, debe tenerse en cuenta que como estos trabajadores poseen, por definición, una escasa experiencia laboral presentan una menor probabilidad de encontrarse en un puesto de larga duración y, por lo tanto, se ven afectados por la mayor inestabilidad propia de las duraciones más cortas (Beccaria e Maurizio, 2003: 28).

Não é demais lembrar que a análise dos dados de escolarização na Argentina evidencia que a assistência à escola não é a causa da instabilidade no trabalho nem do desemprego⁴. O crescimento da desigualdade fez com que a passagem da educação para o trabalho se convertesse em um ponto de inflexão na biografia dos jovens. Com níveis de desemprego baixo, a passagem da educação para o trabalho representava um passo relativamente simples e curto. Na atualidade, é comparativamente um longo processo de transição, no qual o ingresso a um emprego relativamente estável é tanto menos provável e sempre precedido por

⁴ Apresentarei a situação da escolaridade na faixa de 15 anos e mais no Capítulo I.

empregos precários e/ou temporários (Jacinto, 2002). Os jovens constituem um dos setores mais fortemente afetados pela crise do emprego e as transformações econômicas.

As mudanças que afetam aos jovens se inscrevem nos processos de globalização que transformaram de modo radical a trama institucional moderna. As muitas interpretações da teoria social e política contemporânea fazem alusão a estas transformações como uma reestruturação das relações sociais e dos marcos de regulação da ação de indivíduos, grupos e instituições. O crescimento estrutural do desemprego junto ao desenvolvimento de uma população excluída de qualquer rede social; o retraimento do Estado e a debilidade da assistência social; a incapacidade do sistema educativo para oferecer e garantir educação; o crescimento do desemprego, o aumento da economia informal e a perda das expectativas de incorporação e integração, mudaram as práticas sociais em direção à construção de práticas culturais fragmentadas que orienta as relações ao interior de cada um dos fragmentos (Tiramonti, 2004).

O conjunto dos processos assinalados revela que o pertencimento às instituições educativas e a incorporação à população economicamente ativa que serviu como delimitação do mundo juvenil, está em crise. Por outro lado, enquanto o desemprego estrutural e o emprego precário aprofundam-se, os jovens da América Latina são percebidos como os responsáveis pela violência nas cidades. Fazendo-os visíveis como problemas sociais, fabrica-se uma visão dos jovens como delinquentes e violentos, na medida em que suas condutas, manifestações e expressões no espaço público, contradizem a ordem estabelecida e o modelo de juventude que a versão latino-americana da modernidade tinha-lhes reservado (Reguillo Cruz, 2004). Deste modo, os jovens são objetos de uma das faces da nova desigualdade já que se há ampliação do mercado de bens materiais e simbólicos também há restrição ao seu acesso:

Esses jovens se vêem, assim, privados do emprego, acompanhados da limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, muitos deles fora da escola, sem acesso a uma capacitação cultural, enfim, limitados dos direitos de vivenciar a própria juventude. É nesse contexto que os grupos culturais devem ser situados e compreendidas as formas de sociabilidade criadas (Dayrell, 2005: 6)

As novas formas de sociabilidade nos grupos de jovens das camadas populares se desenvolvem no declínio da sociedade salarial que marcou o começo de uma sociedade caracterizada pela “desfiliação”⁵, pela desocupação e pela exclusão social. A perspectiva da “desfiliação” supõe que o trabalho é um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social e significa tanto a ausência de participação numa atividade produtiva como o enfraquecimento ou isolamento das relações sociais. O trabalho deixou de ser um instrumento de inclusão e de filiação dos indivíduos à rede social. A rotina estável da carreira previsível que garantia a ascensão social foi substituída por circuitos de trabalho informal, flexibilizado e sem garantias sociais. A questão social - ressalta Castel (1997) -, é um desafio que inquire, põe de novo em questão a capacidade de uma sociedade para existir como um conjunto vinculado por relações de interdependências, a partir da forte correlação entre a posição que se tem na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção, que resguardam os indivíduos frente aos riscos da sua existência (Castel, 1997 e 2004; Sennett, 2000; Suriano, 2000).

Diante de um cenário configurado por fortes desigualdades sociais, econômicas e educativas, que tipo de cidadania se observa em nossas sociedades fragmentadas?

Na sociedade capitalista liberal, o princípio de cidadania, destaca Santos (1997), é o mecanismo regulador da tensão entre a subjetividade dos agentes na sociedade civil e a subjetividade do Estado que limita os poderes do Estado, por um lado, e, por outro, universaliza e iguala aos sujeitos para facilitar o controle das suas atividades para a regulação social. No primeiro período de desenvolvimento do capitalismo liberal, durante o século XIX, essa tensão é decidida a favor do mercado que governa a sociedade civil. Os direitos civis e

⁵ A perspectiva da “desfiliação” do mercado de trabalho de R. Castel (1997) significa compreender o trabalho não como uma relação técnica de produção mas como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social. A associação “trabalho estável/inserção relacional sólida” caracteriza uma zona de integração social. De modo inverso, a ausência de participação em alguma atividade produtiva e o isolamento relacional conjugam seus efeitos negativos, produzindo a exclusão social. Como ressalta Domingues (2001), para Castel, “com a multiplicação dos ‘inúteis para o mundo’, a formação contemporânea de ‘supranumerários’, a questão social sofre uma ‘metamorfose’, sobre tudo visto que se trata hoje de um fenômeno de massa. E aqui cabe perguntar, pois, se uma sociedade democrática pode se contentar com a ‘invalidação social’ de 10 a 30 % de seus integrantes, dado o crônico ‘déficit de lugares ocupáveis na estrutura social’. Muitos se vêem, portanto, privados de ‘utilidade social’ e ‘reconhecimento público’, e são, como consequência de serem dispensáveis, ‘desqualificados no plano cívico e político’” (p. 229).

políticos que compõem o conteúdo da cidadania, são os que guardam coerência com as diretrizes do mercado. O segundo período corresponde ao capitalismo organizado e supõe a passagem à “cidadania social”, o que implicou em lutas pela conquista de direitos sociais (trabalho, saúde, educação, segurança social etc.) por parte de alguns setores das classes trabalhadoras em alguns países periféricos e semi - periféricos.

Porém, nas últimas duas décadas do século XX, o “sistema mundial” foi convertido em espaço global de acumulação, às custas (?) de uma intensa limitação dos alcances do Estado social. Enquanto uma parte importante da população revelava dramaticamente todos os efeitos das transformações que tinham acontecido no decurso da degradação das condições da vida política e material, também se desenvolvia uma grande experimentação social expressa na formulação de alternativas ao modelo cultural, social e econômico do capitalismo e simbolizada nos movimentos populares na América Latina (Santos, 1997). Os múltiplos movimentos (políticos, acadêmicos, culturais, sociais, étnicos etc.) colocaram – tanto na prática política, no debate acadêmico, quanto no âmbito internacional e regional – a cidadania como eixo de um novo ideário democrático, que se consolidou na presença e nas lutas dos movimentos pelos direitos humanos, do movimento ecológico, das organizações das minorias étnicas e sexuais, dos territórios urbano e rural, dentre muitos outros⁶. Através deles, as vítimas do processo de transformação conseguiram coordenar respostas e desenvolver experiências de lutas tanto pela redistribuição econômica como pelo reconhecimento cultural⁷ (Fraser, 2000).

A presença dos movimentos sociais trazia de novo a possibilidade de recriar “o senso de comunidade” numa fase em que a vida pública estava em erosão. A crise do relacionamento entre ação compartilhada e identidade coletiva

⁶ Santos (1997) ressalta que “se nos países centrais a enumeração dos novos movimentos sociais inclui tipicamente os movimentos ecológicos, feministas, pacifistas, antirracistas, de consumidores e de auto-ajuda, a enumeração na América Latina – onde também é corrente a designação de movimentos populares ou novos movimentos populares para diferenciar a sua base social da que é característica dos movimentos nos países centrais (a “nova classe média”) – é bastante mais heterogênea” (pág. 222)

⁷ Como destaca Fraser (2000), as lutas pelo reconhecimento ocorrem num cenário mundial de desigualdades materiais exacerbadas no que se refere à renda e ao patrimônio, às possibilidades de obter um trabalho assalariado, à educação, à saúde e ao tempo de ócio. Isso impõe uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento “que identifique e proponha unicamente aquelas versões da política cultural da diferença que se possa combinar de maneira coerente com uma política social da igualdade” (p.127).

desenvolvida, tanto em relação à sociedade salarial como às sociedades nacionais, dá lugar à construção (ou invenção) de novas identidades. A identidade é um produto da ação coletiva, na qual estão incluídos todos os substantivos coletivos ou plurais usados para descrever os participantes na ação coletiva. Sendo resultado da ação coletiva, a identidade coletiva nunca tem um significado fixo e acabado, redefine-se em múltiplos e contínuos processos de representação e reconhecimento. Por outra parte, a vulnerabilidade das identidades individuais, fruto do colapso das comunidades nacionais no processo de globalização, geram uma multiplicidade de identidades coletivas, um “estar com outros”, “fazer com outros”, constituída pelos sentimentos ou valores com relação a uma determinada parcela da população que reconhece experiências e atributos culturais comuns (Bauman, 2005; Sennett, 1988; Calhoun, 1999; Smith, 1998)⁸. Entretanto, para alguns autores, a identidade constitui um processo de articulação social frente ao amortecimento dos nacionalismos; para outros, como Bauman (2005), a identidade constitui um sucedâneo de comunidade⁹.

⁸Na prática social as identidades são objeto de representações mentais e de representações objetais. Pelas primeiras, se entende os atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem seus interesses e seus pressupostos. As representações objetais são coisas (emblemas, bandeiras, etc.) ou atos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter dessas propriedades e de seus portadores (Bourdieu, 1998). Representar é fazer conhecer as coisas de maneira mediada pelos enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias (Chartier, 1996: 78). Isso significa romper a separação entre a representação e a realidade. Deve-se incluir no real a representação do real ou, mais precisamente, a luta das representações, no sentido de imagens mentais e também de manifestações sociais destinadas a manipular as imagens mentais. Na luta pela definição das identidades o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de *di-visão* que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso do sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e a identidade do grupo (Bourdieu, 1998; Silva, 1999). O ato que traz à existência a coisa nomeada não só depende do reconhecimento daquele que a possui, depende também do grau em que o discurso, que anuncia ao grupo sua identidade, está fundamentado na objetividade do grupo a que ele se dirige. Baseia-se no reconhecimento e na crença que lhe concedem os membros desse grupo assim como nas propriedades econômicas ou culturais que eles têm em comum, porque é somente em função de um princípio de pertencimento que pode aparecer a relação entre as propriedades (Chartier, 1996): “O poder sobre o grupo que se trata de trazer à existência enquanto grupo é, a um tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, portanto, uma visão única da sua identidade e, uma visão idêntica da sua unidade” (Bourdieu, 1998: 117).

⁹ Bauman (2005) destaca que “como ha observado recientemente Eric Hobsbawm, ‘la palabra *comunidad* nunca se ha usado de forma más indiscriminada y vacía que en las décadas en que las comunidades en sentido sociológico se hicieron difíciles de encontrar en la vida real’; Hobsbawm añade: ‘hombres y mujeres buscan grupos a los que pertenecer, de forma cierta y para siempre, en un mundo en que todo lo demás cambia y se desplaza, en el que nada más es seguro’. Jack Young aportó una glosa sucinta y penetrante a la observación y comentario de Hobsbawm: ‘La identidad se inventa justo cuando se colapsa la comunidad’” (p. 22). Na leitura de Bauman, não é possível alcançar nenhuma das duas (comunidade ou identidade) num mundo privatizado e individualizado,

Surtem as definições dos particularismos, das diferenças, frente ao falso universalismo sustentado pelo liberalismo como suporte da cidadania. Santos (1997) ressalta que na tensão entre o *demos* e o *ethnos* se constroem novas/velhas identidades. A identificação entre ambos foi realizada pelo Estado nacional liberal até sua crise, o que traz consigo uma pergunta central: “quem sustenta a nova, ou renovada, tensão entre *demos* e *ethnos*?” e responde que é a cultura. Exemplos disso são as identidades contextuais concebidas como multiculturalidades, o renovado interesse das ciências sociais pela cultura e o fortalecimento interdisciplinar entre ciências sociais e humanidades. De fato, cresce a reivindicação da diferença cultural como alavanca para impulsionar a igualdade, abrindo-se o debate de uma nova dimensão da cidadania: a cultural (Reguillo Cruz, 2004). Uma discussão que se inscreve na extensão da crítica social na teoria política e filosófica é se o fundamento da sociedade contemporânea deve ser “o justo” ou “o bom”. Dessa dupla perspectiva, a prática política e o debate acadêmico, a democracia e a cidadania parecem ser os elementos ao redor dos quais se articulam as demandas por um mundo não só mais rico, mas também mais igualitário e mais justo (Dussel, 1995; Mouffe, 1999).

A cidadania que se manifesta nos movimentos sociais – assinala Ferreira (1993) –, “não condiz com as prescrições liberais da representatividade: todos têm o direito de manifestar diretamente suas exigências, seu descontentamento, seu repúdio” e “se em alguns casos eles reclamam o pronunciamento direto do Estado, em outros exigem que o Estado se recolha, fique fora das lutas que devem ser resolvidas no âmbito da sociedade civil” (p.184). Nessas duas últimas décadas assistimos ao reconhecimento dos movimentos que significam um avanço que pode mudar as regras do jogo político nas sociedades capitalistas, fortalecendo a sociedade civil em suas formas organizativas e produzindo certa desestabilização da ordem instituída e novas formas de sociabilidade e subjetividade (Ferreira, 1993; Merklen, 2005; Santos, 1997).

El cambio de paradigma en el análisis de los movimientos sociales se produjo cuando fue posible ver en ellos algo más: no solamente nuevas formas de hacer política sino nuevas formas de sociabilidad y cambios en los patrones de organización social (Evers, 1985). (...) Se trataba de movimientos heterogéneos y

em rápido processo de globalização mais, em razão disso, é possível imaginá-las como um refugio de tranquilidade e confiança.

diversos, en los que la lógica de la afirmación de la identidad colectiva en el plano simbólico se combinaba de manera diversa con los intereses y demandas de grupos específicos (Jelin, 1985). (...) Quizás lo que caracterizó al análisis latinoamericano fue que estos protagonistas privilegiados de la acción en la esfera pública traían simultáneamente "una nueva forma de hacer política" y las nuevas formas de sociabilidad y de subjetividad. Se trataba de una nueva manera de relacionar lo político y lo social, el mundo público y la vida privada, en la cual las prácticas sociales cotidianas se incluían junto a, y en directa interacción con, lo ideológico y lo institucional político. Como en múltiples otros casos en que se plantean nuevas cuestiones, la pregunta que surgía aquí era si se trataba de una "nueva realidad" o si la ciencia social había estado ciega a esa realidad por el peso de los paradigmas dominantes, que ponían el énfasis en los procesos económicos y en el sistema político (Jelin, 2003: 9-10).

O crescimento da participação dos movimentos sociais inicia uma fase de interação com a educação e, particularmente, com as práticas escolares. As novas formas de participação na vida social promovem a possibilidade de construção de uma escola para jovens e adultos que participe no desenvolvimento de uma cidadania plena, ultrapassando as necessidades de habilitação para o trabalho e procurando significados que incidam sobre as identidades culturais, a subjetividade e a participação na esfera pública (Sposito, 2000; Haddad, 2001; Sirvent, 2005).

Ao mesmo tempo, os debates contemporâneos também dão destaque ao fenômeno de permanente individualização frente à perda de referência coletiva, resultado do enfraquecimento das instituições modernas¹⁰. Dessa forma, o indivíduo é separado do coletivo que lhe serviu de fonte identitária na modernidade, centrada na concepção liberal do que tinha sido, até então, entendido como cidadania. A hegemonia do princípio do mercado “representa a revalidação social e política do ideário liberal e, conseqüentemente a revalorização da subjetividade em detrimento da cidadania” (Santos, 1997: 220). Por isso, na atual fase do capitalismo a origem dos processos de individualização é, por uma parte, produto da falta de políticas de reconhecimento dos diferentes coletivos e, por outra, fruto da perda de referência coletiva. Isso torna complexo para os diferentes grupos constituir-se num coletivo social e definir um espaço comum de intervenção na sociedade (Castel, 1997).

No entanto, é necessário enxergar as muitas iniciativas surgidas no processo de “desfiliação” – que prejudicaram particularmente os grupos das classes

¹⁰ Alguns autores assinalam que o atual é um período de retrocesso ou fim das identidades “fortes” e o ingresso a uma era na qual as identidades são mais efêmeras, mais centradas na subjetividade dos atores, com compromissos políticos e sociais mais parciais (Svampa, 2000: 21).

populares constituídos por casais jovens¹¹ –, produziram mudanças nos repertórios da ação coletiva, a maior parte desenvolvida no espaço local¹². Torna-se evidente que a sociedade argentina encontra-se em “movimento” se olharmos os múltiplos conflitos e lutas sociais que reivindicam direitos econômicos, sociais e culturais que mobiliza uma boa parte da população. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que essas experiências estabeleceram novas formas de sociabilidade, ainda que os diferentes grupos não consigam se constituir como sujeitos coletivos de mudança e se articular como estruturas representativas que ofereçam alternativas de governo (Rosales, 2001; Merklen, 2005).

Há diversas perspectivas construídas na distância entre os que afirmam a permanência de vínculos, ainda que de modo diferente que no passado, os que acreditam na estruturação de novos laços sociais e os que postulam o crescimento e predomínio do isolamento ou do processo de individualização. Alguns autores consideram que no declínio da ordem social do Estado nacional, a classe, a etnicidade, a família tradicional e a ética da realização pessoal (“a importância de ter uma vida própria em um mundo desordenado”), é a corrente mais poderosa da sociedade moderna (Beck, 2003).

Porém, para compreender esse processo de mudanças a fim de fazer avançar o debate, considero que é possível distinguir uma multiplicidade de relações que requerem a distinção e o registro de vários tipos de situações e, desse modo, identificar a presença de contatos (ou sua ausência), em áreas específicas de interação, em diferentes contextos de sociabilidade, e uma diversidade de tipos de contatos dos grupos de jovens:

Cuando los mapas geopolíticos del mundo se transforman, cuando los Estados nacionales parecen verse desbordados por un acelerado proceso de globalización y cuando la organización social de la tecnología parece haberse convertido en un eje central para la definición de los proyectos sociales de fin de siglo, la pregunta por

¹¹ Um estudo recente da mobilidade ocupacional na Argentina observa que os trabalhadores mais jovens – entre 15 e 30 anos de idade – são os que enfrentam a maior instabilidade no mercado de trabalho (Beccaria e Maurizio, 2003)

¹² Assim, as ocupações ilegais de terras a partir das quais se desenvolve um conjunto de organizações dos bairros (*asentamientos*), os bloqueios das estradas (*piquetes*), as revoltas populares para exigir a renúncia das autoridades provinciais do governo nacional (*estallidos*) e o saqueio de comércios em situações de crise econômica constituem o que é denominado como “um novo repertório de ação” das classes populares argentinas. As distintas manifestações evidenciam uma nova “politicidade” das classes populares, constituindo uma nova forma de política construída na tensão entre a “urgência” e o “projeto”, na relação das classes populares com as tradições políticas (Merklen, 2005: 50).

la conformación de las culturas juveniles adquiere una importancia fundamental, en tanto ellas son portadoras de las contradicciones constitutivas de unas sociedades en acelerados procesos de transformación. De qué manera los jóvenes están realizando la idea de nacionalidad, de qué maneras articulan sus microuniversos simbólicos con los procesos globales, de qué manera incorporan, reinterpretándolos, los sentidos culturales objetivados en instituciones, discursos productos, de qué manera sus prácticas revelan la tensión entre la tradición y el cambio social (Reguillo Cruz, 2004: 143).

O registro dos tipos de socialização e de sociabilidade que abarque tanto as relações pessoais, como as relações no mercado, as relações com o Estado e com distintas organizações, parece ser mais adequado e coerente com um olhar que procure considerar a relação entre as novas formas de sociabilidade e a inserção no processo de escolarização, no tecido da experiência social, dos grupos mais prejudicados pelas políticas de concentração das últimas décadas.

Nesse sentido, faz-se necessário lembrar – como assinala Passeron (1991) – que o conhecimento sociológico dos grupos e populações implicados nos processos de escolarização e suas transformações recentes é um dos problemas teórico-práticos abandonados ou pouco pesquisados¹³, na aplicação dos conhecimentos, proporcionados pelas diversas disciplinas às ciências da educação. Uma leitura compartilhada por Reguillo Cruz (2004) assinala que os estudos que abordam a problemática dos jovens reconhecem basicamente dois tipos de atores juvenis. De um lado, os jovens são considerados como “incorporados”, cujas práticas são analisadas através de sua inscrição no âmbito do trabalho, da escola, religioso ou de consumo cultural. E, por outro lado, os “alternativos” ou “dissidentes”, cujas práticas são analisadas a partir da sua não-incorporação aos esquemas da cultura dominante. Cruz ressalta que o interesse dos estudos concentra-se neste último grupo e que a produção que diz respeito aos “incorporados” tende a ser dispersa e escassa.

Por outra parte, Spósito (1997) ressalta que um estudo sobre a produção discente na Pós-Graduação em Educação no Brasil de 1980 a 1995, evidencia que a categoria aluno não possibilita uma aproximação mais global de suas práticas escolares, interesses e formas de sociabilidade. As investigações mais recentes recorrem a novas abordagens, incluindo aquelas que dizem respeito às formas

¹³ Diversos autores entendem que o estudo circunstanciado torna possível conhecer a multiplicidade de relações (ou sua ausência) dos grupos em situações de fragilidade social, pode dar conta de uma imagem mais concreta da configuração social (Murmis e Feldman, 2002; Merklen, 2005).

associativas e de expressão cultural dos segmentos juvenis, na medida em que, se acentua a crise da escola e sua capacidade de intervenção socializadora sobre a população em idade escolar. A compreensão da vida escolar estaria, assim, exigindo novos aportes da pesquisa, uma vez que, além da sua escassa capacidade de transmissão de conhecimentos e valores considerados legítimos pela sociedade, estaria emergindo no seu interior formas de sociabilidade juvenis não contempladas nas investigações. Por outro lado, seria preciso reconhecer que certa abertura da pesquisa em Educação às disciplinas constitutivas das Ciências Sociais (em especial a Sociologia) estaria fortalecida se esse campo do conhecimento tivesse reservado, em seus domínios, uma atenção aos fenômenos educativos e aos estudos sobre juventude.

Finalmente, quatro perspectivas analíticas recentes têm tentado avançar na compreensão do fenômeno adolescente e juvenil, segundo assinala Leon (2005). São elas: a) o das gerações e classes de idade, b) os estilos de vida juvenis, c) os ritos de passagem e as trajetórias de vida e d) novas condições juvenis. A primeira permite estabelecer aquelas regularidades que estariam configurando um tipo de estilo de vida, de modo cognitivo, instrumental, formal, vivencial, subjetivo que faz os jovens diferentes de outros, mas também fortemente similares entre si. A seguinte perspectiva permite identificar estilos de vida especificamente juvenis que evidenciam as mudanças que estão experimentando estes sujeitos no âmbito da construção de suas identidades pessoais e coletivas. As novas tecnologias, por exemplo, induzem os jovens a novas experiências no processo de socialização.

Os ritos de passagem marcam as mudanças pelas diferentes fases da vida. Assim, o ingresso ao mundo do trabalho, a formação de uma família própria, a saída da família de origem e outros são assinalados como marcos para alcançar a “maturidade”. Porém, nas sociedades urbanas os momentos de passagem tornam-se cada vez mais difusos. A última perspectiva se refere ao fato de que a condição juvenil está ligada tanto à estrutura social como aos valores e a cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas. A situação social dos jovens remete a análise territorial e temporal concreta, experimentando e vivendo sua condição de jovens, em um espaço e um tempo determinados. Por outra parte, os estudos de trajetórias de vida, se dirigem às mudanças acontecidas nos processos de entrada na vida adulta, compreendendo a juventude como uma etapa de transição.

Orientar meu olhar para os jovens das camadas populares que, na contramão de tudo, permanecem nas instituições educativas torna indispensável uma perspectiva que procure compreender sua escolarização no conjunto de suas práticas sociais e culturais, outorgando centralidade às “práticas de sociabilidade fortemente territorializadas”. Uma procura que leva a pensar

“na pluralidade de agentes de socialização (e conseqüentemente na pluralidade de formas de *inculcação pedagógica*) concorrenciais quer em relação à família, quer em relação à escola. Pensamos particularmente nos grupos de amigos e no tipo de socialização informal que levam a cabo, subvertendo, com o seu forte investimento em práticas de sociabilidade fortemente territorializadas, as exigências curriculares e extra-curriculares do sistema formal de ensino (Teixeira Lopes, 1997: 29).

Hoje entre a família e a escola existe um conjunto complexo de dispositivos mediadores, entre eles os meios de comunicação, que permitem ao jovem o acesso simultâneo a distintos mundos possíveis. A permanência de uma atitude defensiva da escola e do sistema educativo – como ressalta Martín-Barbero (1998) – é uma forma de desconhecer os desafios que o sistema comunicativo impõe, já que ele significa o surgimento de *outra cultura*, entendida como outras maneiras de ver, de ler, de perceber e de representar.

O impacto das mudanças sociais e culturais no espaço escolar tornou visível a crise das referências coletivas onde se assentavam a escolarização, deixando exposta a crise de sentido da instituição escolar e, de modo geral, da forma escolar¹⁴ inspirada nos princípios da modernidade - como um espaço definido por fronteiras e limites. Assim, o processo de reformulação das lutas democráticas nos faz refletir acerca de uma série de questões vinculadas aos princípios e valores nos quais se apóia a socialização escolar. A concepção do sujeito, individual e

¹⁴ Alguns autores diferenciam *instituição escolar* e *forma escolar*: “a emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços - entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a constituição de um novo modo de socialização, um modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar um modo de socialização dominante de nossas formações sociais” (Vincent et al., 2001: 37-38). A perda de legitimidade da instituição escolar estaria acompanhada de uma progressiva “escolarização” ou “pedagogização” dos âmbitos de socialização e formação alheios ao sistema educativo formal. O processo expansivo das formas escolares atinge as agências educativas não escolares como as únicas formas possíveis e legítimas de configurar socialmente as atividades formativas (Vincent et al., 2001; Viñao, 2002).

coletivo, a quem está destinado o ensino, os conteúdos que são transmitidos, as pautas de regulação que ordenam e guiam a dinâmica institucional e, fundamentalmente, o papel que realizam a escolarização como processo e a escola como instituição da modernidade:

La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo. El discurso de la ciudadanía, por ejemplo, tenía poder performativo no porque necesariamente en la práctica se concretara el principio de igualdad entre los hombres sino porque producía interpelación, deseo de formar parte de esa ficción, de ese universo de discurso, de valores, de principios, de prácticas. La eficacia simbólica de la escuela no se demuestra en la constatación empírica: no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participaran en la misma medida en la vida pública; ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos. La obra alfabetizadora e integradora de la escuela produjo también exclusiones culturales; la escuela también homogeneizó y disciplinó. La eficacia simbólica de las narrativas escolares no se mide entonces en la correspondencia o la correlación estricta entre lo que dice o promete y lo que efectivamente sucede. La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social” (Duschatzky e Corea, 2005: 81-2).

A modernidade começou com a aspiração a um ator histórico ilimitado, que poderia assegurar a plenitude de uma ordem social perfeitamente instituída (seja através de um poder que unificara uma multiplicidade de vontades individuais dispersas, como na tradição liberal, seja a de uma classe universal que assegurara um sistema transparente e racional das relações sociais, como na tradição marxista). Na modernidade o universalismo significou que todos os agentes deveriam superar qualquer particularidade para constituir uma sociedade reconciliada com ela mesma (Laclau, 1996). A escola funcionou durante muito tempo como um micro-Estado, como aquilo que foi classicamente nomeado como uma instituição, no interior da qual um governo central era exercido. Nessa perspectiva, a legitimidade da instituição escolar, do educador e do processo educativo sustentava-se numa delegação de funções referida a uma entidade maior, a sociedade nacional (Peralva, 1997). A herança do iluminismo fomentou uma escolarização que devia permitir às novas gerações despojar-se do familiar, do local, do particular, para incorporar-se ao espaço maior do nacional, imaginado como uma expressão particular do mundo civilizado.

Nos sistemas educativos modernos, a *cultura escolar*, em particular, está constituída por um conjunto de idéias, princípios, normas, critérios de excelência,

rituais, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos), sedimentadas ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras de jogo e compartilhadas por seus atores nas instituições educativas. Falar de cultura escolar significa falar de um *ethos* próprio da instituição escolar, que se constrói historicamente¹⁵ e nos faz questionar a idéia de que a escola, ao inscrever os princípios universais nos sujeitos, forma “atores sociais integrados e sujeitos autônomos e críticos, cidadãos racionais e ‘livres’” (Dubet e Martuccelli, 1998: 11-2). Essa idéia identificava a socialização à formação de atores sociais, e a subjetivação à formação de sujeitos autônomos o que, aparentemente, assegurava a integração da sociedade e a promoção do indivíduo.

Na presente etapa histórica, diversas tendências debilitam os fundamentos da instituição escolar, assim como de outras instituições modernas. O aprofundamento da complexidade da vida nas grandes metrópoles e nos bairros e cidades próximas a sua influência torna evidente as grandes contradições urbanas e mostra com clareza os efeitos do processo de globalização. Por outra parte, o estado de permanente precariedade e insegurança social que produz incerteza a respeito do futuro e um forte sentimento de “não controlar o presente” ou de “perda do domínio do presente”, se inscreve num modo de dominação novo. O princípio estratégico da “desregulamentação”, posto em prática pelos grupos que exercem poder, significa, principalmente, que já não têm interesse em regular os outros, dado que a mesma situação de insegurança obriga à disciplina, à submissão a uma condição de que “não há alternativa” (Bourdieu, 1998; Bauman, 2005). Além disso, o fato de que múltiplos grupos enfatizem sua particularidade significa que nenhuma das lutas pode realizar, por si mesma, uma ordem comunitária. Essa particularidade não pode ser construída através de uma pura “política da diferença”, tem que apelar a princípios universais. A questão que se apresenta é: até que ponto essa universalidade é a mesma que a universalidade da modernidade? Ou, em que medida a plenitude da ordem social experimenta uma radical mutação, que – mantendo a dupla referência ao universal e ao particular - transforma profundamente a lógica da sua articulação (Laclau, 1996)?

¹⁵ Um debate sobre esta questão encontra-se, entre outros, nos seguintes autores: Forquin, 1993; Candau, 2000; Silva, 2000; Vincent et al., 2001; Viñao, 2002.

Neste sentido, as transformações culturais das últimas décadas “introduziram um deslocamento substantivo nas condições de produção de um modelo de ordem, condições que cessam ao que tudo indica, de ser sócio-centradas para se tornarem centradas no indivíduo e orientadas para a sua constituição enquanto sujeito pessoal e autônomo” (Peralva, 1997: 13). Assim, observa-se um desencontro entre categorias que pertencem à esfera das representações ou modelos orientadores das práticas e, as categorias que pertencem à esfera das práticas, elas próprias geradoras de modelos novos, os quais, no entanto, estão hoje insuficientemente constituídos e legitimados (Martucelli *apud* Peralva, 1995).

Existe hoje algum consenso a respeito do debilitamento – percebido como ausência de conseqüências ou de efeitos – do processo de escolarização em relação às transformações culturais que, há mais de três décadas, introduziram um deslocamento substantivo nas condições de produção dos modelos de ordem. Esta perspectiva tem levado a formulação de que o agente “super-socializado” está sendo deslocado pela idéia oposta, a de um indivíduo “sub-socializado”. A velha idéia do sujeito disciplinado pela família, pela escola e pela Igreja está sendo substituída pela idéia de um sujeito anômico contemporâneo, fonte e explicação de toda a desordem (Tenti Fanfani, 2002).

A resistência das instituições, por exemplo, é a expressão da distância entre as velhas representações e as situações atuais, as quais não se deixam nomear por essas representações. A resistência pode ser um obstáculo porque impede que uma subjetividade seja alterada para poder enunciar-se nas novas condições. A posição que resiste, persiste em imaginar um aluno ou aluna que já não existe: obediente, capaz de postergações, em condições de prever e antecipar, disponível para receber alguma coisa do adulto. É assim que, quando se produz o enfrentamento com uma subjetividade que contradiz estas expectativas, a pensamos como um desvalor ou como uma expressão de violência¹⁶ (Duschatzky e Corea, 2005).

¹⁶ A violência, considerada a partir do ponto de vista da ordem, isto é, da capacidade de constituir mecanismos de regulação das práticas, expressa o descompasso entre esses dois momentos: de um lado, uma ordem sócio-centrada, o momento de uma ordem que envelheceu; de outro, o momento de uma nova ordem emergente, centrada no indivíduo, excessivamente prematura e insuficientemente constituída, incapaz de afirmar sua própria hegemonia enquanto modelo (Peralva, 1997).

Assim, hoje a escola perdeu boa parte de sua eficácia simbólica, de sua autoridade simbólica e fala-se da “desfiliação escolar”, ao mesmo tempo em que se fala também de novas configurações das infâncias e juventudes, o que também significa que os destinatários da imposição escolar são outros, particularmente nos grandes centros urbanos, fragmentados e heterogêneos. Um processo no qual a instituição escolar desconhece os seus destinatários e os destinatários desconhecem à instituição. No caso da Argentina, por exemplo, ainda temos a tarefa de conhecer em profundidade e pensar nos efeitos práticos da experiência social e escolar dos adolescentes e jovens das camadas populares, uma experiência também perpassada pelas identidades dos bairros, das periferias urbanas, étnicas, de gênero, políticas, etc. A complexa experiência da fragmentação social.

A instituição escolar pretendeu durante muito tempo constituir-se num elemento fundamental da construção das identidades juvenis. Mas – como assinalam Duschatzky e Corea (2005) – a diferença fundamental entre os adolescentes e jovens de ontem e de hoje, é que os primeiros “deixavam-se” educar, instituir, moldar pela instituição escolar. O respeito pela autoridade, a disposição para a obediência, a submissão, o desejo de progresso, a capacidade de adquirir normas básicas de interação social, estruturavam a matriz básica da educabilidade sobre a qual a escola exercia sua tarefa formadora e podia fazê-lo com o acompanhamento da família. Esta cena da vida moderna vai-se diluindo. Grandes grupos de meninos e meninas – sejam crianças, adolescentes ou jovens – não só manifestam a ausência dessa matriz básica e apresentam uma forte resistência a deixar-se moldar por ela; como também são a expressão da incomunicabilidade profunda ou da crise de comunicação entre a escola e a família face à debilidade do Estado. Se os meninos e os jovens já não são o que foram, na perspectiva da subjetividade, isso se deve, em boa parte, a que as condições institucionais que fizeram possível tais tipos subjetivos hoje perderam eficácia.

Cabe ressaltar também que, ao mesmo tempo em que se acentuou a massificação do sistema de ensino e que o mercado de trabalho se segmentou em áreas periféricas e precárias, observam-se “consequências assinaláveis na interiorização dos futuros possíveis e nos mecanismos de socialização por antecipação que estruturam as *práticas culturais* no espaço escolar” (Teixeira

Lopes, 1997: 29). Os “novos jovens”, quaisquer que sejam suas posições sócio-culturais e econômicas, procuram alcançar um presente mais satisfatório porque, como foi sugerida, a incerteza profunda do presente dilui as possibilidades de futuro. A escola não pode mais se justificar pelas suas promessas para o futuro, no contexto geral de incerteza, mas está obrigada a responder pelo presente que oferece a suas alunas e seus alunos. O presente é onipresente e realiza-se no tempo-espaço permanente de conexão que oferecem as novas tecnologias de informação e comunicação. A generalização da demanda de contenção social feita à escola (que assume significados distintos nas diferentes camadas sociais) traduz esta valorização do presente que, além disso, é claramente enxergada pelo mercado. Às vezes, o que os jovens querem é receber afeto e ser ouvidos, ou ainda, querem um tratamento bom e um grupo de pares que os satisfaça; por seu turno, a sociedade demanda um conjunto de atividades que ocupem o tempo dos jovens, etc. Essa valorização do presente está atravessada pelas hipóteses de futuro que cada grupo abriga, de modo que o presente não está desprovido de uma projeção do futuro, mas, em geral, não se observa uma vontade de sacrificar o bem-estar presente em função de um futuro promissor (Tiramonti, 2004).

Contudo, a escola não só desconhece as novas culturas juvenis. Da mesma forma, dificilmente acredita que ela mesma seja parte da problemática das culturas juvenis e muito menos um dos muitos fatores promotores da sua configuração. Porém, as culturas juvenis, que fazem referência ao conjunto heterogêneo de expressões e práticas sócio-culturais juvenis, tornam-se cada vez mais visíveis no espaço social (Reguillo Cruz, 2004). Portanto,

penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, a cultura da escola e as culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação (Candau, 1998: 23).

De fato, a ruptura na relação entre escolarização e juventude vai se aprofundando tanto nos países periféricos como nos países centrais. Assim, por exemplo, o problema da saída dos jovens da escola é visível nas manchetes de revistas e jornais tanto da Argentina, Brasil como no México. Na província de Buenos Aires (AR) a taxa de deserção ao início do ensino médio aumentou nos

últimos anos de 16% em 2003, passando a 19,5% em 2004 chegando a 22,8% em 2005. Os discursos oficiais assinalam três argumentos centrais para explicar esta situação: os altos níveis de pobreza dos estudantes; a incorporação muito cedo ao mercado de trabalho informal para contribuir com a renda familiar e ao fracasso da oferta educativa a partir da reforma educativa de 1995¹⁷. A média geral de abandono no ensino secundário é dos 18%, significando que quase 89 mil dos jovens entre 14 e 18 anos abandonaram as escolas estatais marcando o fracasso da reforma educativa argentina dos anos 90.

Em abril de 1993 havia sido sancionada a nova Lei Federal de Educação N.º 24.195, que instituiria um novo papel para o Estado nacional, logo após o processo de transferência dos serviços educativos concluído em 1992. Modificou a estrutura do sistema educativo, incrementando de sete para dez anos a escolaridade obrigatória. Abrange a obrigatoriedade no nível inicial, para os cinco anos de idade, e nove anos de Educação Geral Básica, que é dividida em três ciclos de três anos de duração cada um. A escola secundária que tinha cinco ou seis anos de duração mudou sua estrutura. Os dois primeiros anos formaram o terceiro ciclo da Educação Básica e os restantes três anos de escolaridade passaram a formar um ciclo denominado Polimodal. A reforma proposta incrementava a dez os anos de escola obrigatória¹⁸ na perspectiva de elevar as taxas de escolaridade.

No Brasil, mesmo que a educação continue registrando os maiores avanços, os dados para o ano 2002 assinalavam que 17,1 milhões (51%) de jovens entre 15 e 24 anos estavam fora da escola e, destes, 11 milhões (66%) não concluíram o ensino médio. Cerca de 4,5 milhões (20%) de jovens de 18 a 24 anos ainda freqüentavam a escola básica¹⁹. Há um grande atraso no fluxo escolar dos estudantes brasileiros. Em 2003, no Brasil, 20,4% dos estudantes de 18 a 24 anos de idade ainda cursavam o ensino fundamental e quase 42% ainda estavam no

¹⁷ Algumas manchetes dos jornais argentinos dos últimos anos servem como exemplo: “Pobres en vías de extinción en la secundaria” Página/12, Bs As, 18/03/2002; “Escuelas públicas de aulas vacías” Página/12, Bs As, 04/06/2003; “Sigue creciendo la deserción en el Polimodal bonaerense”. Clarín, Bs As, 27/04/2006.

¹⁸ A província de Buenos Aires instituiu, a partir do ano 2004, a Escola Secundária Básica (ESB) como ante-sala do Polimodal, abrangendo o 7º, 8º e 9º anos da Educação Geral Básica (EGB) que se unificaram aos últimos três anos do Polimodal. Ao nível federal está em elaboração uma nova lei de educação que substitua a fora aprovada na década de 1990.

¹⁹ Fonte: IBGE. PNAD. 2002. Não inclui a área rural dos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Roraima e Rondônia. <http://www.ibge.gov.br/>

ensino médio. No Nordeste, quase 80% dos jovens nessa faixa etária estavam defasados (34% no fundamental e 44% no médio). Mesmo no ensino fundamental, obrigatório, a defasagem idade-série é bastante elevada, chegando a 64% dos estudantes de 14 anos de idade (no Nordeste, atinge quase 82% contra um pouco mais de 50% no Sudeste)²⁰. O índice de evasão escolar nos jovens de 15 a 19 anos na América Latina alcança à taxa de um aluno a cada 28 segundos. Segundo a Fundação Lemann, o cálculo foi feito com base em dados da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) para 14 países, como Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Venezuela, entre outros. Segundo esses dados, a taxa de evasão escolar no Brasil é maior que a média da América Latina. No Brasil, 31,4 jovens largam a escola a cada uma hora²¹.

No México a média nacional de fracassos no bacharelado é de 50 % e 60 %. Mas a situação piora se consideramos os alunos que diretamente não ingressam no ensino médio. De cada 100 jovens de 15 a 18 anos que ingressam ao ensino médio, quase a metade termina a escola. Entretanto 44 de cada 100 jovens mexicanos não sabem ler ou têm dificuldades na leitura, segundo os resultados do PISA. No Estado do México, as maiores taxas de analfabetismo e os níveis mais baixos de escolaridade encontram-se entre os jovens com idades de 15 a 19 anos. Uma situação que faz com que as famílias com menos recursos não inscrevam seus filhos na escola – principalmente aos homens - já que preferem que seus filhos trabalhem e contribuam no orçamento familiar (Pieck Gochicoa, 2000).

Outra evidência desta grave da crise foi a capacidade do movimento estudantil chileno de mobilizar cerca de 700.000 jovens que cursam o ensino médio, para clamar pelas ruas das principais cidades do país, durante quase um mês, por uma reforma profunda do sistema educativo²².

Por outra parte, a revista *Time*²³ assinalava que os Estados Unidos pode-se converter numa “nação de fracassados” referindo-se ao informe de Paul Barton²⁴

²⁰ Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE 2003. Ano 2004. <http://www.ibge.gov.br/>

²¹ “Escolas latino-americanas perdem um aluno a cada 28 segundos, diz fundação”. Fabiana Futema. Folha Online, 23/06/2006. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18744.shtml>

²² “Quiénes son los ‘pingüinos’ que colocaron en jaque a Bachelet”. Diario Perfil, Buenos Aires, 04/06/2006, pág. 31. “Internet es el arma con la que los chicos chilenos golpean al gobierno de Bachelet”. Diario Perfil, Buenos Aires, 11/06/2006, pág. 26. “El Mayo a la chilena”. Jorge Castro, diario Perfil, 11/06/2006, pág. 31.

²³ “A dropout nation” é a manchete da nota de capa da edição da revista Time, 17 de abril de 2006.

²⁴ “One-Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities Policy”. Information Center, Educational Testing Service, February 2005.

que demonstra a seriedade da situação de não finalização da educação média, o que comprova a persistência de uma tendência iniciada na década dos 90. O informe assinala que a média de saída da escola em todo o país já chega aos 30 %. Ademais, para alguns grupos étnicos os dados são muito piores, elevando essa taxa para quase 50%. Em outras palavras, no nível nacional de cada 100 que ingressam no ensino médio, 30 o abandonam e, para a população de latinos, negros e índios americanos, a cifra ascende para cerca de 50. Mesmo quando o informe descreve a existência de algumas experiências que tiveram êxito destaca a diminuição de ações orientadas a oferecer aos jovens uma segunda oportunidade para se graduar.

Assim, a conjunção de múltiplos processos provoca o distanciamento entre a escola e os jovens nos países latino-americanos e em muitos países centrais. Muito frequentemente, como ressalta Abramo (2006), as professoras e os professores oferecem explicações psicologistas e o recurso à “teoria da vinculação”, enfatizando o caráter instável e fragmentário das famílias como causas tanto do fracasso como da indisciplina escolar e dos “problemas de conduta”. Também ressaltam a debilidade ou a inexistência de um suporte cultural (cultura legítima) considerada como uma *conditio sine qua non* para a incorporação da cultura escolar. Enquanto isso os resultados das pesquisas continuam a ressaltar que as práticas culturais, tanto dos grupos familiares como dos grupos juvenis, são muito distantes e até opostas à escola, tornando-se um obstáculo para a aquisição da cultura escolar.

O conhecimento disponível - ressalta Duru-Bellat (2005) - permite afirmar que o contexto “faz diferença” e que uma boa aprendizagem muda segundo os professores, as escolas etc., e também quando as famílias procuram conseguir para seus filhos as melhores condições de ensino. Isso significa que as desigualdades sociais também resultam de contextos de qualidade desigual. Porém, os efeitos do contexto tornam mais rígidas as desigualdades sociais enquanto que os alunos que provêm de frações mais privilegiadas se beneficiam de contextos mais eficazes ou menos seletivos; no entanto, essas características se acentuam a partir da expectativa positiva que os professores têm de seus alunos. No entanto, é muito difícil separar quais os benefícios que são resultados do ambiente social e quais do contexto de escolarização. Assim, a responsabilidade do meio social sobre o êxito e a trajetória escolar é, em grande parte, indireta, se considerarmos o ingresso a

um contexto escolar de qualidade desigual. Junto a isso, as famílias lutam com possibilidades desiguais para se apropriar de melhores oportunidades escolares e, desse modo, posicionar os seus filhos numa melhor situação em relação àqueles com os que deverá competir no ingresso nos melhores cursos que dão acesso às melhores posições sociais. Desse modo, se compreende que certo avanço na democratização da educação não teria impacto no processo de reprodução social, já que o papel da escola está limitado pelos fatores estruturais (Dubet e Duru – Bellat, 2000; Dubet, 2005).

O quadro esboçado até aqui demonstra a urgência de se refletir e aprofundar no conhecimento da relação entre cidadania, escolarização e jovens das camadas populares. Dentro da complexidade do problema é possível observar o lugar central que têm as relações entre escola e culturas, o que significa insistir na compreensão da relação entre a diversidade de modos de ser jovem (Dayrell, 2005), a cultura escolar e a cultura da escola, no cenário de uma profunda mudança social e cultural. Nesse sentido, o caminho do estudo das formas de sociabilidade nas práticas dos jovens está perpassado pela idéia de que elas devem ser vistas como “metáforas da mudança social” (Reguillo Cruz, 2004) nos limites entre a inserção e a exclusão. Como assinala Svampa (2005),

los jóvenes de sectores populares aparecen como la ilustración más acabada de un conjunto de procesos: por una parte, devienen los destinatarios privilegiados del nuevo modelo de relaciones laborales (más flexibles, con pocos vestigios de un pasado de integración social y laboral); por otra parte, aparecen como la expresión por antonomasia de la “población sobrante” (la clase peligrosa). Entre estos dos polos que definen tanto el límite de la inserción como el horizonte de la exclusión, se van configurando los nuevos marcos de referencia de las conductas juveniles (...) (p. 181)²⁵.

Dentre as questões que envolvem as diferentes formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares, situa-se o interesse principal da minha pesquisa focando aqueles que perseveravam em manter sua inserção no mundo escolar. O foco principal das investigações desenvolvidas no auge do modelo neoliberal tentava explicar a multiplicidade de processos que contribuía para manter os jovens dos subúrbios fora do sistema escolar, particularmente do ensino médio. Mas, quais as condições que tornava possível para alguns grupos de jovens das

²⁵ Uma análise aprofundada da tensão que configura a juventude dos subúrbios pobres encontra-se em Zalar e Alvito (1999), Castel (2004), Wacquant (2000; 2001) e Merklen (2005).

camadas populares manterem ou, às vezes, forçarem os “limites da inserção”? Quais as formas de sociabilidade desenvolvidas na família, nos grupos de pares e em relação às novas tecnologias de informação e comunicação que poderiam incidir na permanência no sistema escolar? O caminho da pesquisa procura contribuir para o conhecimento da relação entre as e os jovens das camadas populares que continuam sua educação escolar no sistema de adultos, num cenário fortemente desagregador e de ruptura dos laços sociais. Isso também inclui perguntar pelo reverso desse processo, ou seja, pelos desafios que os grupos de alunos e alunas jovens que voltam aos estudos no nível de adultos do sistema escolar, trazem para as instituições educativas.

Meu interesse principal é revelar, na dimensão das formas e dos espaços de sociabilidade, aquelas questões que ligam as práticas de escolarização às culturas juvenis e que expressam e explicam os diferentes caminhos que transitam alguns grupos de jovens das camadas populares em relação à escola.

O presente estudo encontra-se organizado em cinco capítulos e umas breves considerações finais. No Capítulo 1, *Cidadania e escolarização de jovens das camadas populares*, resenho as principais questões ao redor do tema dos jovens, suas práticas culturais e a relação com a escola surgidas das pesquisas feitas na Argentina e América Latina durante a última década.

No Capítulo 2, *Escolarização e formas de sociabilidade*, apresento o problema a partir dos dados de escolarização dos jovens na Argentina e o contexto social e cultural no qual se inscreve o debate da sociabilidade nos jovens. Delimito as categorias e as perspectivas que o constituem e suas principais tensões e justifico a necessidade de centrar o estudo na educação de jovens e adultos. Num primeiro momento, tomo distância das formas tradicionais de sociabilidade, à luz do processo de transformações produzidas em todas as dimensões da vida dos jovens. Propus-me a examinar o impacto social das mudanças nas configurações familiares e nos grupos de pares (amizades, colegas, vizinhos). As diversas relações sociais que estabelecem os jovens estão atravessadas pelas novas tecnologias de comunicação e da informação, um fenômeno que tem cada vez mais incidência na configuração das *novas juventudes* das camadas populares. Especialmente, faço referência a *Internet* e aos serviços ligados a rede global (correio eletrônico, bate-papo, conversação on-line, jogos em rede etc.) e à

telefonia celular. Finalmente, delimito as principais questões que formam parte do problema e guiarão o trabalho de campo.

No Capítulo 3, *Voltando à escola*, justifico e descrevo as características do território escolhido, a abordagem metodológica e desenho e aplicação das ferramentas. Analiso os resultados das observações e questionários. A primeira parte da pesquisa de campo teve uma etapa inicial na qual fiz uma primeira revisão da literatura, levantamento documental e coleta de dados estatísticos nacionais e provinciais, das faixas da população objeto desse estudo. Examinei também a evolução histórica e as características sócio-culturais e econômicas da localidade escolhida para o estudo, a cidade de Ensenada (província de Buenos Aires, Argentina). Nesse período, dei forma definitiva a um questionário exploratório que foi aplicado a um grupo de jovens que assistem à escola de adultos tanto do ensino básico como médio. Um instrumento que teve como finalidade traçar um perfil dos grupos de jovens mais desprovidos de recursos dentro do sistema escolar. Exponho uma primeira leitura deste conjunto de resultados que deram sustento às entrevistas em profundidade.

No Capítulo 4, *Elucidações juvenis*, desenvolvo uma análise do conteúdo das entrevistas que favoreceram a abordagem em profundidade das práticas de sociabilidade dos jovens e sua relação com a escolarização. Um conjunto de vinte e quatro entrevistas realizadas tanto com mulheres como com homens permitiram compreender as relações de sociabilidade em diferentes dimensões da vida do dia a dia. Isto favoreceu o contraste das hipóteses construídas a partir do problema apresentado e das que surgiram do exame dos resultados do questionário aplicado na fase exploratória do trabalho de campo.

No Capítulo 5, *Novas juventudes e escolarização*, resumo as principais conclusões da pesquisa, identificando as contribuições e reflexões que favorecem uma aproximação ao conhecimento das práticas sociais e culturais dos jovens em relação aos processos de escolarização.

Finalmente, nas *Considerações finais*, desenvolvo algumas reflexões relacionando os desafios que apresenta a escolarização das camadas populares com as perspectivas de justiça e reconhecimento nas sociedades contemporâneas.

Capítulo 2

Escolarização e formas de sociabilidade

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

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

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

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

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

Argentina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. 1. Juventudes nas camadas populares urbanas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Formas de sociabilidade dos jovens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 3

Voltando à escola

*La libertad de expresión es para todos,
aun para los que desertamos.*
Graffiti numa escola de ensino médio

Na província de Buenos Aires, as cidades de La Plata (capital da província), Berisso e Ensenada formam um triângulo urbano, industrial e comercial de grande porte, ficando a 60 km da capital do país. Meu conhecimento de Ensenada se deve ao fato de que, entre os anos 1992 e 1997, trabalhei como orientadora educacional da Equipe de Orientação Escolar na Escola de Ensino Médio N° 1 desse distrito. Várias são as características que constituem essa cidade num *locus* privilegiado para estudar o problema apresentado. Ensenada está localizada na margem do *Río de la Plata* e tem como limites as prefeituras de La Plata, Berazategui e Berisso. Foi fundada em 1801, mas começa a crescer a partir de 1893, com a criação da base naval e a passagem de seu porto à jurisdição nacional. Segundo os dados do Censo Nacional, Ensenada possuía no ano 2000, 54.946 habitantes numa superfície total de 101 km², nos quais só 0,5% da população era rural. Os dados da evolução histórica da população nos indicam um crescimento populacional de moderado a leve¹, obviamente influenciado pelo incremento das comunicações no âmbito ferroviário, a construção do Porto e da cidade de La Plata, e, sobretudo, pelo desenvolvimento industrial da área desde o princípio do século XX até os anos 70. Os períodos de maior afluência migratória, por consequência, registram

¹ A evolução dada desde o século XIX (os primeiros assentamentos, acredita-se, aconteceram desde princípios do século XIX) até 1991 é a seguinte:

Ano	Habitantes				
1895.....	6320	1960.....	30685	1980.....	44496
1914.....	10438	1970.....	40080	1991.....	48237

um alto índice de população masculina e maior porcentagem de estrangeiros e de grupos provenientes de diferentes regiões do país na área. Um exemplo disso se vê no seguinte detalhe: em 1869, a porcentagem de argentinos chegava a 82 %, reduzindo-se para 65 % em 1881.

Na década de 1960 se deu o crescimento dos bairros periféricos da cidade de Ensenada, como resultado do crescimento industrial e da chegada de população de outras províncias argentinas (principalmente do nordeste argentino). Essas características também foram atraindo a população que provinha de outros países. Assim, por exemplo, na atualidade ainda se encontram algumas coletividades como a *Asociación Caboverdeana de Ensenada* (Cabo Verde), a *Asociación Abruzzese de Ensenada* (Italia), a *Sociedad Obrera Italiana de Socorros Mutuos* (Italia) e o *Centro Cultural Perú Tusuy* (Perú) (Maffia, 2002). Por outro lado, o desenvolvimento industrial implicou também no crescimento de associações sindicais, muito fortes, dos diferentes grêmios industriais e estatais (Sindicato Unido del Petróleo e Hidrocarbúricos, Asociación Trabajadores del Estado, Sindicato de Empleado de Comercio, Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación etc.).

Com relação à atividade econômica, deu-se uma evolução na criação de gado de tipo extensiva, com evidentes fins de ocupação do território no período da Colônia, até a instalação dos primeiros *saladeros*², no final do século XVIII e princípios do XIX. Isso fez com que a atividade portuária adquirisse uma importância muito grande, chegando a contar com fazendas e chácaras próximas ao rio. Logo, a própria construção do Porto de La Plata, o surgimento dos frigoríficos (na vizinha localidade de Berisso, no princípio do século XX), as oficinas navais no arroio Doña Flora, a criação do Arsenal e Estaleiro Naval Río Santiago (1953), da Destilaria La Plata e a formação do Pólo Petroquímico, fizeram com que, entre as décadas de 50 e 70, a cidade mudasse em menos de um século sua orientação rural para ter um perfil industrial importante na economia regional e nacional³. Porém, é durante os anos 60 que se iniciará a instalação de empresas do setor petroquímico nas terras baixas de Ensenada. Em 1969 se

² Estabelecimentos para a produção de charque.

³ As mencionadas indústrias provêm matéria prima como: aço laminado a frio; polipropileno; combustível; lubrificantes; aromáticos; oleofinas; polibutenos; calcinado de coque e ácido maléico. A indústria naval desenvolve a construção de barcos de grande porte, a reparação de embarcações, a construção de turbinas etc.

estabelece a Propulsora Siderúrgica que chegou a atender até 50% da demanda nacional de folha de lata e que expandiu a atividade portuária construindo seu próprio porto (Porto privado Ing. Rocca). Por outra parte, a Petroquímica General Mosconi, com capitais de Yacimientos Petroquímicos Fiscais (YPF), a petroleira do estado nacional, e Fabricaciones Militares, instala-se em 1970 a metros da destilaria.

Desse modo, Ensenada encontrava-se, até a década de 1990, entre os três distritos mais industrializados da província de Buenos Aires. A localização de empresas industriais na área tem sua origem em diversos fatores históricos tais como: a presença do porto, a proximidade do mercado consumidor (Buenos Aires e o Conurbano), a infra-estrutura em comunicações terrestres, a mão-de-obra disponível, e o fácil acesso de matérias-primas por via fluvial e terrestre, que somados, conferiram importância à produção da região. Hoje a empresa mais importante da Área Petroquímica é Repsol-YPF⁴ que possui uma planta refinadora, que se complementa com as plantas da ex-Petroquímica La Plata e da ex-Maleic, ambas agora propriedade de Repsol-YPF. A primeira elabora produtos básicos, fundamentalmente, aromáticos, e produtos intermediários. A segunda dedica-se à produção de anidrido maléico. Outras empresas do polo são: Petroken, que produz polipropileno, Air Liquid y Copetro (CEB/FCE, 2005). O processo de desenvolvimento industrial fez com que Ensenada tenha, até hoje, quatro empresas no ranking das 15 principais empresas exportadoras da região (exportações em U\$S)⁵: 1º Repsol YPF 682.993.297; 2º Siderar 4.763.096; 6º Petroken Petroquímica 29.545.782; 11º Copetro 7.746.599.

Contudo, durante a última década, os efeitos das políticas neoliberais postas em prática começaram a se fazerem visíveis. O processo de forte concentração econômica e de privatização das empresas estatais, geraram um alto índice de mão-de-obra desocupada e sub-ocupada, prédios urbanos em desuso e um declínio importante da atividade comercial e sindical do distrito, o que trouxe o crescimento da pobreza, o enfraquecimento das redes de proteção social e um aumento da emigração. Foram os jovens os mais atingidos, já que nos segmentos

⁴ A empresa espanhola Repsol adquiriu, nos anos 90, o controle da ex empresa estatal de petróleo e derivados do estado (YPF).

⁵ Fonte: CEB, estimación propia en base a datos de Aduana. Año 2004 (8 meses) (CEB/FCE, 2005).

de idade nos quais se concentra a população do município observa-se uma tendência ao rejuvenescimento. Os segmentos com maior participação em 2001 são os de 10 a 14 anos e de 20 a 24 anos (9,4% e 9%, respectivamente). Os grupos de idade de maior crescimento são os que abrangem este último segmento (com 19% de incremento inter-censal) e de 25 a 29 anos (com 12% em igual período) (CEB/FCE, 2005). A perda do emprego dos adultos e a ausência de futuro na visão dos jovens deterioraram rapidamente as condições de vida e as relações sociais. Assim, por exemplo, uma das principais conseqüências do desemprego foi a dilaceração da rede social do trabalho e os espaços relacionados com ele, como os grêmios e sindicatos.

Finalizando a década de 90 e num contexto de forte mobilização e revolta social, o governo nacional começou a distribuição de assistência financeira para os desempregados num cenário de forte fragmentação dos programas sociais. Em 2002 o país passou a ter 41 programas assistenciais e 93 planos de alimentação provinciais⁶. Em 1996, o governo nacional deu início ao *Plan Trabajar* com 276.000 beneficiários, o qual, em 2002, foi substituído pelo *Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados* (P.J.J.H.D.). Esse mega-programa social contém dois milhões de beneficiários e um orçamento anual de mais de 3.500 milhões. Os destinatários são os chefes de lar desempregados, homens e mulheres, com filhos menores sob sua responsabilidade. A ajuda econômica de \$150 (US\$50 aproximadamente) mensais recebida deveria ser retribuída pelo beneficiário através de uma contra prestação de trabalho ou escolar (Dinatale, 2004). Assim, os beneficiários do P.J.J.H.D. poderiam optar pelo componente educação como sua contraparte da assistência. Os serviços educativos começaram a receber grupos da população que tinham ficado fora da educação formal a partir da crise. Esse fato provocou um leve aumento das matrículas das instituições educativas em zonas que, como no caso de Ensenada, tinham altos índices de desemprego.

O ingresso nos programas de assistência social transformou-se, num cenário de emergência social, no centro de atividades das associações de bairros, o que abriu as portas a novas possibilidades de mobilização por fora dos sindicatos, que se encontravam no declínio produzido pelo desemprego em massa. Na medida em que as políticas de assistência adquiriam uma importância crescente no orçamento

⁶ Enquanto em 1997 se destinavam para todo o território nacional \$ 28. 965, 9 milhões, a finais de 2004 o gasto social constituiu um montante de 40.575, 2 milhões (Dinatale, 2004).

dos lares pobres, as políticas sociais ocupavam a maior parte das energias da mobilização coletiva. Segundo Merklen (2005),

Ya no se estaba en presencia del *pueblo trabajador* que durante décadas se había organizado alrededor de su inscripción salarial. Las clases populares actuaban entonces en función de su fragilidad, de la escasez de medios de existencia y de la falta de reconocimiento, pero se organizaban también en función de los recursos que el Estado ponía disponibles a la movilización. Los “derechos” comenzaron así a encontrar un nuevo lugar en la politicidad de los sectores populares, y con este proceso, inevitablemente, las organizaciones capaces de establecer una nueva relación con la política fueron otras. (p. 57)

Esse processo deu impulso ao desenvolvimento de novos laços e redes sociais, necessário para conseguir ingressar nos planos de assistência social e, portanto, expressando as relações sociais que se possuem. Gutierrez (2003b) sintetiza no seguinte parágrafo a importância de compreender as estratégias daqueles grupos mais desprovidos de capital econômico:

[L]a disponibilidad de capital social dentro de su estructura, vendría a actuar como una suerte de **plus** de los otros capitales –especialmente del escaso capital escolar- y es especialmente rentable en la puesta en práctica de ciertas estrategias de obtención de ingresos tanto individuales como colectivas. (...) Pero es también fuente de poder –especialmente si se encuentra asociado a capital información-, y, en ciertos ámbitos, constituye algo que está en juego (**enjeu**), que se distribuye desigualmente y que genera posiciones diferenciales de los agentes. [] Ello implica que los recursos de **solidaridad** se entrecruzan con los recursos de **poder** y constituyen así una compleja trama de relaciones donde se crean y ponen en marcha los diferentes tipos de estrategias de reproducción social” (pág. 29).

No decurso da desintegração econômica e social de Ensenada se desenvolveu minha experiência de trabalho como orientadora educacional de uma escola de ensino médio da localidade. Um sintoma principal desse processo foi o crescente abandono do ensino médio pelos jovens, uma porcentagem dos quais tentavam, a maior parte sem êxito, continuar seus estudos nas escolas para adultos. Um estudo apresentado no Boletim da Academia Nacional de Educação Argentina afirma que

los principales protagonistas de la educación de adultos son quienes desean concluir con la enseñanza media. En efecto, los estudiantes de nivel secundario en establecimientos que brindan educación de adultos duplicaban, en 1997, a sus pares de la enseñanza primaria adulta. (...) Puesto en términos relativos, se puede señalar que había un adulto en la enseñanza primaria por cada 34 o 35 estudiantes primarios de la educación común, mientras que había un adulto en la enseñanza secundaria por cada 7 u 8 estudiantes secundarios de la educación común. Lo dicho

puede interpretarse como un elemento que destaca la importancia que ha adquirido la enseñanza media tras la universalización del nivel primario (pág. 17).

Por outro lado, como foi assinalado, no final dessa década as escolas de ensino médio (e também as de ensino fundamental) para adultos, começavam a evidenciar um crescimento, ainda que lento, de suas matrículas. Um processo de volta aos estudos de grupos de adultos que haviam perdido seus postos de trabalho devido às políticas das empresas de redução em massa dos trabalhadores e de jovens que associavam alguma oportunidade de trabalho à possibilidade de finalizar seus estudos. Junto a isso os jovens também estavam vivendo a experiência de tomar consciência da pouca probabilidade de conseguir um novo trabalho e a impossibilidade de obter qualquer outro nas condições equivalentes às que a região oferecia em outras épocas.

3.1. As oportunidades escolares na desigualdade social

A educação de adultos encontra-se, na província de Buenos Aires, sob a responsabilidade da *Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional*. Dessa direção dependem as Escolas de Adultos, os Centros de Educação de Adultos e os Centros de Formação Profissional⁷:

Modalidade Educação Básica: As Escolas de Adultos e os Centros de Educação de Adultos oferecem aos maiores de 15 anos a possibilidade de finalizar o nível fundamental. Abrange o problema da alfabetização e da finalização da Educação Geral Básica de jovens e adultos. Os serviços educativos que oferecem **Educação Básica** são Escolas (EGBA), Centros de Educação de Adultos (CEA) e Centros de Alfabetização. As Escolas e Centros de Jovens e Adultos podem estar articulados formando núcleos ou funcionar autonomamente.

Modalidade de Formação Profissional: os centros de formação profissional são instituições de formação pós-básica que oferecem cursos breves de capacitação para o trabalho. Respondem às necessidades dos setores produtivos e do mundo do trabalho nas diversas regiões e cidades da província. Os serviços educativos existentes são os Centros de Formação Profissional (CFP).

Ao lado destes, encontram-se também as instituições que proporcionam a possibilidade de completar o ensino médio, Centros Educativos de Nível

⁷ Fonte: DGE. Ano 2003.

Secundário, que fazem parte da *Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico Profesionales*:

Modalidade Educação Média: Essa modalidade abrange a Educação de Nível Médio. Os serviços educativos existentes são os Centros Educativos de Nível Secundário (CENS). O Programa de Estudos, que tem uma duração de três anos, está estruturado em quatro eixos (Ciências Sociais, Gestão e Administração, Produção de bens e serviços e Ciências Naturais, Saúde e Ambiente).

Assim, a hipótese mais geral sobre os grupos de jovens e adultos que tentam completar seus estudos é que eles o fazem como um caminho para melhorar as oportunidades de emprego. Contudo, é preciso assinalar que, se bem essa pode ser uma das razões da volta à escola, não significa que seja a única nem sequer a hegemônica. Na verdade, desconhecemos o conjunto de motivos que impulsionaram esses grupos a completar os trajetos educacionais. Mas, pode ser que o interesse na escolarização esteja ligado e ou reforçado pelo desenvolvimento de novas relações, vínculos e redes sociais. É relevante considerar também que, no caso de Ensenada, as redes sociais que se desenvolvem ao redor das identidades étnicas, dos sindicatos e dos movimentos de bairros e de mulheres, que impulsionam a efetivação de direitos para seus membros, podem também desempenhar um importante papel no prosseguimento dos estudos escolares.

No caso da educação para jovens e adultos, a perspectiva de que os alunos e as alunas usam e fazem a escola no dia-a-dia cobra uma maior relevância em razão da falta de políticas específicas para as escolas de adultos. Neste sentido, os agentes das instituições educativas são os que efetiva e principalmente definem o currículo das escolas. E, finalmente, além das características assinaladas, a decisão de desenvolver a pesquisa na totalidade de escolas médias públicas de adultos, foi viabilizada pelo fato de ser Ensenada um território, jurídica e geograficamente, bem delimitado e pouco extenso o que constitui uma vantagem para o estudo.

Acredito que os argumentos apresentados oferecem uma justificativa para a escolha da cidade de Ensenada como campo de pesquisa, pois oferece a possibilidade de estudar as formas de sociabilidade dos grupos de jovens que, carregando diversas experiências sociais, se inserem nas escolas de adultos. Devo assinalar que o nível médio para adultos se desenvolve nas mesmas instituições e

quase nas mesmas faixas horárias que a oferta de ensino médio comum. A diferença se encontra, principalmente, em que podem ingressar somente a partir dos 16 anos, na posição que assumem as professoras e professores frente às características dos estudantes e em certa flexibilidade em relação à frequência nas aulas.

Na etapa inicial da pesquisa⁸, fiz uma primeira revisão da literatura, coleta documental e o levantamento de dados estatísticos, nacionais e provinciais, das faixas da população que serão objeto de estudo e da evolução histórica e as características sócio-culturais e econômicas da cidade de Ensenada. A etapa seguinte, que teve início em fevereiro de 2004, começou com a análise de conteúdo das fontes documentais e de coleta de dados da matrícula das instituições que seriam objeto de investigação⁹.

O tipo de desenho que se propõe para esta investigação desenvolve-se dentro da pesquisa qualitativa, mas tendo por base um conjunto de pesquisas, informes e dados quantitativos. Acredito que ambas constituem estratégias metodológicas que resultam complementares e articuladas entre si favorecem a combinação de dois tipos de dados na etapa de interpretação dos resultados.

“Isto é, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto. Como vemos, a superação do falso dualismo técnico implica a abrangência de outros elementos constitutivos do processo científico” (Sanchez Gamboa, 1997: 106-7).

Desde o início do trabalho me mantive na tentativa de promover a interlocução permanente entre as dimensões quantitativa e qualitativa, tendo sempre em vista os dados disponíveis oferecidos pelos informes estatísticos e outros estudos. A escolha de instrumentos como observações, entrevistas e questionários está baseada na certeza da contribuição para um diálogo com essas características. Do mesmo modo, como ressalta Combessie (2005), é necessário levar em conta que o conhecimento sociológico tem por objeto analisar o que a entrevista e a observação devem às especificidades das interações e das cenas sociais nas quais se jogam.

⁸ Essa fase do trabalho foi iniciada em setembro do ano 2003 como parte fundamental para a elaboração do projeto de pesquisa.

⁹ Ver Anexo 1: Lista completa de escolas de ensino público e privado do distrito de Ensenada.

[E]l sociólogo, que sabe que está siendo observado mientras observa, sabe también que no es sino uno de los elementos de la interacción y de la coyuntura; incluso si en un primer momento se centra sobre las formas individualizadas de la interacción, el análisis debe interrogar “la historia de los grupos sociales[...] las trayectorias y las posiciones ocupadas en su seno” (Combiessse, 2001). (p. 25)

Dessa forma, mesmo quando a pesquisa privilegia uma perspectiva qualitativa, o campo escolhido tinha dados de matrícula nas escolas de adultos que foram disponibilizados. No caso de Ensenada, nove são as instituições públicas que oferecem os diferentes estágios de ensino para adultos e jovens a partir dos 15 anos: quatro centros de educação; uma escola; um centro de formação profissional e apenas três estabelecimentos educativos de ensino médio.

A distribuição da população escolar nos centros, escolas de adultos e nas instituições de ensino médio no ano 2004 - segundo dados oficiais do Ministério da Educação da província de Buenos Aires – foi a seguinte:

CENTROS E ESCOLAS DE ADULTOS	Matrícula Ano 2004
Escola de Adultos 701 “Hipólito Bouchard”	148
Centro de Educação Adultos 703	68
Centro de Educação Adultos 704	41
Centro de Educação Adultos 707	143
Centro de Educação Adultos 708	78

Fonte: DGCyE. Prov. de Buenos Aires. Ano 2004.

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E TECNICO				
Número da Instituição	Nome da Instituição	Matrícula ¹⁰ Ano 2004		
		Turno Tarde	Turno Vespertino	Turno Noite
N° 1	Gral. Enrique Mosconi	117	---	295
N° 2	Santiago de Liniers	---	245	---
N° 1	Alte. Guillermo Brown	---	---	214

Fonte: DGCyE. Prov. de Buenos Aires. Ano 2004

¹⁰ Cada uma das instituições oferece o serviço educativo em diferentes faixas horárias: tarde (13.15 hs às 16.30 hs), vespertino (18.10 às 22) e noite (18.50 hs às 22.30 hs).

A escolha dos serviços educativos que seriam objeto da minha pesquisa se fundamenta em três argumentos principais. Em primeiro lugar, as estatísticas e informes de escolarização no país e, principalmente na província de Buenos Aires, expunham que as situações mais críticas estavam concentradas nos grupos de jovens das camadas populares e, mais especificamente, no que se refere às possibilidades de ingresso e conclusão do ensino médio. Em segundo lugar, como também foi assinalado, a proporção de jovens que cursam seus estudos nos estabelecimentos de educação média, na modalidade para adultos, é maior que os que cursam a educação básica de adultos. E, finalmente, em consequência disso, seria razoável afirmar que delimitando a população estudada às instituições de ensino médio os resultados da pesquisa ganhariam em representatividade e confiabilidade.

Porém, embora eu tivesse certeza da relevância dos argumentos apresentados, invadia-me uma preocupação. A ausência de pesquisas prévias sobre a educação fundamental e média de jovens e adultos em Ensenada, assim como na região de La Plata ou da província de Buenos Aires, no período estudado, fez com que tomasse a decisão de ampliar a amostra. Em consequência disso incluí um pequeno grupo de estudantes das escolas e centros de ensino básico para adultos, restringindo essa incorporação à fase exploratória da pesquisa. Acreditava que isso poderia me ajudar, neste primeiro momento exploratório, a traçar um esboço mais geral a respeito dos jovens e das jovens que estavam tentando completar sua escolarização.

O reconhecimento das instituições educativas iniciou-se no primeiro semestre de 2004, através de entrevistas com os inspetores escolares. Só um dos encontros, com uma das supervisoras dos serviços de educação fundamental para adultos da cidade, foi realizado nos termos em que foi programado. Durante a entrevista, ela traçou um esboço de cada uma das instituições sob sua responsabilidade e avaliou a problemática da educação de adultos em geral. O outro inspetor, supervisor das escolas de ensino médio, jamais respondeu ao pedido de entrevista e não deu resposta a nenhum dos pedidos enviados através de diferentes meios de comunicação. O chefe de inspetores do sistema escolar de Ensenada limitou sua participação a conceder autorização para que eu pudesse transitar livremente pelas escolas do distrito, contatar os diretores e os professores

responsáveis pelas instituições de educação de adultos, assim como a ministrar e aplicar os instrumentos da pesquisa junto aos grupos de estudantes.

Na perspectiva da supervisora entrevistada, na população das escolas de adultos de Ensenada apareciam evidências de diversas mudanças a partir da segunda metade dos anos 90. A primeira é que a situação de carência atravessava todas as dimensões da vida dos alunos e das alunas. Na sua percepção, à privação econômica se somava uma situação geral de desagregação familiar e de privação cultural. Junto a isso se observava o aumento da presença de adolescentes e jovens, particularmente do sexo masculino, num universo que tradicionalmente foi dos adultos. Num sentido contrário, dentre os adultos a maior proporção era de mulheres. Mas, estas mudanças tinham sido efeito – na sua percepção – não somente do aumento do desemprego e da pobreza, mas também produto da implementação da reforma educativa¹¹ que tinha estendido de sete a nove anos a Educação Geral Básica (Ensino Fundamental). Fatos que, em conjunto tinham aumentado fortemente a matrícula de adultos. Os alunos e as alunas que “desertam” das escolas de educação fundamental com problemas na 8º ou 9º série (e também das escolas de educação média) transferem-se para as escolas de adultos.

Em muitos casos a “saída” deve-se à distorção série-idade, a repetência e a pressão dos fatores sócio-econômicos. A explicação da supervisora para a passagem às escolas de adultos é que estas oferecem um maior número de possibilidades para os estudantes. Uma pessoa que trabalha ou que, por alguma outra razão, não pode freqüentar a escola todos os dias se inscreve num sistema semi-presencial. Também é possível que o estudante, quando apresenta condições e é aprovado em todas as avaliações para alcançar os objetivos, possa ser promovido. Isso significa que ele não é obrigado a permanecer todo o ano num ciclo. A educação está organizada em três ciclos: 1º, 2º e 3º. O 1º ciclo é de analfabetos e semi-analfabetos quer dizer que devem aprender a leitura, escrita e

¹¹ Em abril de 1993 foi sancionada a Lei Federal de Educação N.º 24.195, que instituiria um novo papel para o Estado nacional, logo após o processo de transferência dos serviços educativos da nação às províncias, concluído em 1992. Modificou a estrutura do sistema educativo, incrementando de sete para dez anos a escolaridade obrigatória. Foi incluída a obrigatoriedade do nível inicial, para os cinco anos de idade, e nove anos de Educação Geral Básica, que é dividida em três ciclos de três anos de duração cada um. A escola secundária que tinha cinco ou seis anos de duração também mudou sua estrutura. Os dois primeiros anos formaram o terceiro ciclo da Educação Básica e os restantes três anos de escolaridade passaram a formar um ciclo denominado Polimodal.

operações matemáticas básicas. Após os 60 dias e depois de ser avaliado constantemente é possível a promoção para o 2º ciclo, ou seja, que ele pode ser promovido a qualquer momento do ano.

Além disso, ela assinala que o sistema de ensino para adultos se vincula àqueles que recebem o *Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados* (P.J.J.H.D.). Através da prefeitura e dos coordenadores dos planos, as escolas recebem uma lista de pessoas beneficiadas para as quais dirigem sua oferta educativa e lhes informam da possibilidade de justificar o recebimento do subsídio através do estudo. Ela ainda acrescenta que um outro fator que incide na explosão da matrícula é o reconhecimento, diante da crise, da necessidade de “ter um título debaixo do braço”.

A supervisora ressalta o papel de contenção das carências sociais que cumpre a escola de adultos assinalando que, em especial os jovens, chegam à escola procurando respostas para suas privações e necessidades e é isso que faz com que a tarefa do professor e da professora seja tão complexa e difícil. Acredita que a proposta didática tem que se sustentar na criatividade das professoras e dos professores porque não há bibliografia para os estudantes, nem livros de leitura, nem livros didáticos, nem bibliografia específica para esta modalidade de ensino. A isso se agrega que os prédios onde se desenvolvem as atividades são desenhados e organizados para as escolas de ensino fundamental e médio destinadas àqueles estudantes que têm uma idade adequada à faixa etária correspondente a cada série.

Durante o ano de 2004 também comecei a visitar três escolas, duas de ensino fundamental e outra de ensino médio, que concentravam a maior proporção de estudantes do conjunto de instituições pesquisadas. Por isso, as escolhi para a aplicação de um questionário de caráter exploratório junto aos jovens. Esta foi uma estratégia utilizada para poder me garantir um esboço inicial, a partir de um conjunto relativamente pequeno de dados, que ajudassem a compensar a ausência de pesquisas anteriores em Ensenada. Depois de uma primeira leitura dos resultados do trabalho de campo, realizaria as entrevistas em profundidade com os estudantes. Junto a isso, a aplicação do questionário exploratório favoreceria o estabelecimento dos contatos com aqueles estudantes que, potencialmente, estariam dispostos a participar das entrevistas.

Interessava-me muito conhecer a visão dos diretores, das equipes de orientação escolar (orientadores educacionais e sociais) e das professoras e professores dessas escolas. Os relatos coincidem em ressaltar uma situação de extrema vulnerabilidade social junto à precariedade do serviço educativo. Em geral, as respostas e comentários confirmavam o que a supervisora entrevistada tinha-me antecipado.

O crescimento da matrícula no nível de adultos, sobretudo a partir de 2001, representou um significativo aumento da proporção de jovens entre 15 e 25 anos nesse nível, chegando até 50% da população escolar. A convivência entre adultos e jovens não se desenvolvia muito facilmente, segundo a opinião de todos os profissionais das escolas, afirmando que a entrada dos jovens provocou a saída de muitos adultos. Os adultos não suportam o “barulho” dos adolescentes e jovens.

A matrícula das escolas de adultos está composta pelos alunos “expulsos” da educação básica – segundo a expressão dos professores e das equipes de orientação das escolas de adultos – que ingressam aos 15 ou 16 anos¹². A escola “comum” força a saída dos alunos alegando “problemas de conduta”. Porém, os depoimentos ressaltam que só 2% dos estudantes tinham processos na justiça que, em geral, tratava-se de furtos. Assim, este último atributo salientado pelos entrevistados parecia ser uma tentativa de por em evidência o lugar de contenção da escola e junto a isso a “necessidade social” que explicaria esse tipo de delito. Mas esta menção pode conter outros significados.

Um estudo do pesquisador Gabriel Kessler (2004) analisa a sociologia do delito amador entre jovens de 15 a 25 anos, assinalando que,

Escolaridad y delito se han pensado como dos actividades contrapuestas: la escuela era responsable, junto a la familia, de una socialización exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada, mientras que el delito era una de las opciones residuales para aquellos que, entre otras contrariedades, quedaban excluidos o poco favorecidos por el sistema educativo. Los datos sobre la relación entre fracaso escolar, deserción temprana y delincuencia juvenil confirmaron durante décadas estas hipótesis. La Argentina tampoco parecía ser una excepción: el 91 por ciento del total de inculpados entre 1996 y 1998 por delitos de la propiedad no alcanzaban un nivel de secundario. (...) La relación entre escuela y delito también está cambiando en la Argentina. Según datos oficiales para 1998 el 58 por ciento de los menores de 18 años imputados por infracciones contra la propiedad en la Provincia de Buenos Aires declaraban estar concurriendo al colegio (DNPC 2000). Numerosos testimonios periodísticos así

¹² A inscrição dos jovens a partir de 15 anos no sistema de educação de adultos se faz a través de um “processo administrativo de isenção” que, na prática, transformou-se num “processo normal”.

como investigaciones recientes (Santiago, 2002) coinciden en señalar que escolaridad y delito no pueden continuar de ser pensadas como actividades mutuamente excluyentes (p. 181-2).

Em resumo, pelas experiências relatadas os responsáveis pela educação de adultos, com os quais eu havia entrado em contato, estavam de acordo quanto ao diagnóstico das mudanças que tinham acontecido. Essa informação, assim como as observações das práticas que sustentavam o dia-a-dia dessas escolas, foi fundamental para que eu pudesse desenvolver um questionário exploratório que permitisse traçar um primeiro perfil dos alunos e alunas que faziam parte daqueles grupos que, tanto os informes estatísticos nacionais e provinciais, como alguns estudos qualitativos incluíam no processo de *desfiliação escolar*.

3.2. Construindo um perfil dos jovens estudantes

Diante da complexidade do problema de pesquisa proposto e da carência de dados e estudos acerca dos jovens escolarizados considerei o desenho de um questionário exploratório¹³, tendo por objetivo principal dispor de um conjunto de indícios. Os resultados desse questionário somados ao conjunto de dados e observações disponíveis poderiam constituir uma base para as entrevistas com os estudantes. Considerei também que o questionário devia ser composto de uma lista breve, levando em consideração uma série de dificuldades. Ele teria que ser aplicado a cada grupo de respondentes durante as aulas sobre minha supervisão e na presença dos professores. Os estudantes não tinham nenhuma experiência prévia de responder questionários, demonstravam dificuldade na compreensão das perguntas e uma forte insegurança para produzir as respostas. A isso se agregava, no caso do grupo de jovens que freqüentavam as escolas de ensino fundamental, as dificuldades de leitura e escrita.

O questionário constou de treze itens. As duas perguntas finais, “você tem alguma coisa a acrescentar” e “estaria disposta/o a participar de uma entrevista?”, visavam facilitar a abordagem de todas as faces do tema e conhecer a disposição dos respondentes para participar de uma entrevista individual. No caso de consentimento, solicitei que me indicassem a forma de contatá-lo/la.

¹³ O modelo do questionário pode-se encontrar no Anexo 2.

A primeira parte do instrumento foi constituída por um conjunto de perguntas que resumem alguns dados da situação atual dos entrevistados. Ela teve como objetivo recolher dados referentes ao sexo, idade, tempo de inserção na escola atual, as razões para continuar os estudos (a única pergunta aberta deste grupo), a situação em relação ao trabalho e/ou ao sistema de assistência social, e a presença ou não de trabalho voluntário.

Os outros dois conjuntos de perguntas estiveram organizados em torno de temas como a família, a escola, os grupos de pares e os meios de comunicação. O primeiro referido às atividades relacionadas com a vida familiar, com os grupos de pares e com os meios de comunicação e com o que os jovens fazem no seu dia-a-dia. Uma das questões propunha a escolha entre um conjunto de atividades que fossem realizadas com uma frequência de duas a três vezes por semana. As alternativas de resposta foram: estar com a família ou com familiares, reunir com amigos e/ou vizinhos, praticar esporte ou atividade física, ler jornais e/ou revistas, ler livros, assistir TV, escutar música (rádio, CD etc.), jogar em rede no ciberespaço, bate-papo (Chat) e navegar pela Internet, falar e trocar mensagens pelo telefone, e outras. A outra pergunta tentava recolher informação sobre as atividades que foram realizadas durante o último ano, entre as quais foram mencionados: os filmes ou vídeos, a música e as artes em geral, as atividades plásticas ou manuais, os esportes ou atividades físicas, a informática, e outros que fossem indicados pelos entrevistados.

Em relação à vida, os jovens foram interrogados sobre os temas que lhes causam mais preocupação, as alternativas propostas foram: os vizinhos e/ou os amigos, a família ou cônjuge, a escola, o trabalho, a violência no lar ou no bairro, a saúde, as dificuldades econômicas, a moradia, os serviços (saúde, água, eletricidade, gás etc.), a atualidade política local/nacional, e outros. Também foi apurada sua participação na vida pública em diversas instituições e organizações sociais tais como: centro da vizinhança, clube de bairro, agremiação ou sindicato; partido político; movimento do bairro ou social, igreja ou grupo religioso, conjunto artístico (musical, teatral etc.) e outros.

Um segundo grupo de questões teve como eixo o papel da escola na vida dos jovens. Em relação à presença da escola na sua vida foram perguntados sobre as circunstâncias que os fazem gostar da escola. Outros itens indagavam se a escola constituía um tema de conversação com amigos e/ou familiares e o lugar da

escola frente a outros espaços de estudo e formação. Finalmente, no questionário solicitei aos estudantes que trouxessem à memória a experiência escolar que considerassem mais significativa e marcante de toda a sua trajetória, que foi incluída como uma pergunta aberta.

O questionário foi aplicado entre agosto-novembro de 2004 num grupo de estudantes de 15 a 30 anos, faixa etária de referência frequentemente usada nos programas e pesquisas na Argentina. Selecionei um conjunto de alunos e alunas que frequentavam do 1º a 3º ciclo de educação de adultos pertencentes a duas instituições de ensino fundamental e duas instituições de ensino médio. Esta seleção teve como objetivo principal coletar dados que abrangessem diferentes grupos das camadas populares incluídos nos processos de escolarização.

Na escola média o questionário foi respondido por um total de 38 estudantes - 24 homens e 14 mulheres. No caso das escolas de ensino médio, selecionei todas as turmas que frequentam o turno da tarde, que tinha 117 alunos inscritos. Porém, a quantidade de alunos que efetivamente estava assistindo as classes era de pouco mais da metade desse número. Nas escolas técnicas 53 jovens responderam ao questionário: 22 mulheres e 31 homens. A maior proporção da população masculina nestas escolas pode ser explicada tanto pela oferta de educação técnica quanto pela característica delas funcionarem à noite.

População que respondeu aos questionários segundo o tipo de escola:

ESCOLAS DE ADULTOS (EGBA)	Estudantes de 15 a 30 anos	Mulheres	Homens
Escola de Adultos	13	4	9
Centro de Educação de Adultos	13	3	10
Total	26	7	19

CENTROS EDUCATIVOS DE NÍVEL SECUNDÁRIO (CENS)	Estudantes de 15 a 30 anos	Mulheres	Homens
Escola Média	38	24	14
Escolas Técnicas	53	22	31
Total	91	46	45

No grupo de estudantes que realmente compareciam as aulas, encontravam-se aqueles que tinham idades superiores a 30 anos, estes ficaram fora do estudo¹⁴. Também no ensino fundamental foram encontrados alunos com mais de trinta anos¹⁵. Numa delas o questionário foi aplicado a 20 alunos dos quais 7 superavam os trinta anos e, na outra escola, somente 19 estavam presentes momento da aplicação do questionário sendo que 6 alunos passavam dos trinta anos¹⁶.

Enquanto no ensino básico e na escola técnica os homens de 15 a 30 anos participam em maior proporção, a situação da escola de ensino médio no horário da tarde foi inversa.

ESCUELAS DE ADULTOS (EGBA)

IDADE	HOMENS	MULHERES
15-20 anos	13	3
21-30 anos	6	4
+ de 30 anos	-	8

CENTROS EDUCATIVOS DE NÍVEL SECUNDÁRIO (CENS)

IDADE	HOMENS	MULHERES
16-20 anos	22	21
21-30 anos	23	25
+ de 30 anos	12	41

Salta aos olhos a profunda diferença entre os números oficiais, obtidos tanto do governo como das instituições educativas, e o número real de alunos que freqüentam, mais ou menos assiduamente, a escola. Durante a década de 90, uma estratégia de sobrevivência dos professores, diretores e demais responsáveis das escolas, assim como dos funcionários públicos, políticos e administrativos, que se mantêm até hoje, foi sustentar nos relatórios administrativos uma quantidade de alunas e alunos que permitisse manter os postos de trabalho. A gravidade da situação dava-se no contexto da necessidade dos trabalhadores da educação de conservar sua fonte de emprego. Apesar da tentativa dos jovens em continuar os

¹⁴ A faixa etária das alunas e dos alunos com mais de trinta se estendia entre os 31 e os 50 anos, somando, entre o conjunto estudado nas duas instituições, um total de 56 estudantes com uma participação maior das mulheres.

¹⁵ É necessário lembrar que a Escola N° 701 declara 148 alunos e o Centro N° 707 um total de 143 alunos.

¹⁶ Nas duas escolas de ensino básico o grupo de alunos com idades superiores a trinta encontrava-se entre os 31 e os 73 anos.

estudos, há uma perda sistemática das matrículas, já que as causas que afetam a continuidade do percurso escolar, tanto as ligadas à instituição escolar como as vinculadas às situações externas a ela, permanecem atuantes.

Por outra parte, nas palavras dos responsáveis pelas instituições educativas, o mais importante é que os jovens mantenham contato com a escola. Mesmo que a assistência seja prestada de forma descontínua o importante é manter a explícita esperança que alguns deles possam “aprender o mínimo” para serem promovidos. Ou ainda, sustentam-se na convicção de que o meio escolar possa manter os jovens fora de outras inscrições sociais, que os desviam para as zonas mais difusas ou diretamente opostas ao mandato escolar como, por exemplo, a delinquência.

Durante todo o processo contei com a colaboração e o auxílio indispensáveis das autoridades das escolas assim como dos professores nas aulas durante as quais o questionário foi administrado. Muitos deles também se ofereceram voluntariamente para serem entrevistados quando fosse necessário.

3.3. Quais jovens?

As respostas que ofereceram os estudantes¹⁷, quando perguntados pelas principais razões que os/as conduziram a continuar os estudos coincidem com as de outras pesquisas tanto da Argentina como do Brasil¹⁸. Entre os que estudam nas escolas de ensino fundamental e médio as razões são comuns a mulheres e homens. A principal é finalizar os estudos para “conseguir um trabalho” ou “para manter o trabalho”, para ter “um futuro” ou “um futuro de mais oportunidades” porque “sem secundário não se pode nem passar a vassoura nas ruas”. Um sentido que foi profundamente reforçado durante os anos de hegemonia do discurso da reforma educativa neoliberal que colocou a ênfase na aquisição de competências

¹⁷ Ver Anexo 3: Tabelas de resultados do questionário exploratório.

¹⁸ Só por mencionar um exemplo, uma pesquisa sobre a juventude goianiense feita a jovens de 15 a 24 anos assinala que, “a importância da escola manifestada pela maioria dos jovens está vinculada a seu papel na formação profissional: 87,9% dos jovens pesquisados expressam ser importante ou muito importante o aprendizado escolar para seu futuro profissional. Esta informação é relevante, especialmente se considerada a preocupação com o desemprego – 61% dos jovens entrevistados alegam viver um estado de instabilidade, em razão do risco do desemprego” (Guimarães, 2002: 295).

para o mundo do trabalho e do consumo em uma economia de mercado. O conceito dominante no discurso político e empresarial foi o de qualidade e que constitui uma categoria que se traduzia como a formação dos indivíduos para as novas demandas do mercado de trabalho e consumo. Mas, como assinala Kessler (2004), a outra face dessa perspectiva transforma-se numa questão que põe em risco a vida dos jovens:

[No] se puede ser optimista ante la repetición insistente de que la “escuela es necesaria para trabajar”, en particular atendiendo a su versión contrafáctica: si para conseguir trabajo hay que estudiar, por ende, los que no estudian no obtendrán trabajo. Planteada como condición necesaria para los que han desertado del secundario, como muchos de nuestros jóvenes, el trabajo queda fuera de su campo de posibilidades, abriéndose el juego a otro tipo de actividades, como las delictivas” (191-2).

Na maioria das respostas dos estudantes, também está presente o estímulo e a demanda da família (mãe, filhos, grupo familiar) para alcançar o alvo proposto, o que inclui também a possibilidade de acompanhar e ajudar as filhas e aos filhos em idade escolar. Além disso, encontra-se a necessidade de realização pessoal, “para meu bem”, “para aprender a ler e a escrever”, “para aprender coisas novas ou diferentes”, “para me realizar no que eu gosto”, “porque é uma dívida pessoal, uma meta pendente”, “para ser alguém” ou “para estudar e progredir”. Estas respostas são corroboradas por aqueles estudantes que cursam seus estudos secundários, mas para alguns deles a expectativa está centrada na possibilidade de continuar os estudos universitários ou em instituições de educação superior não universitária (“estudar para ser professora de ensino fundamental”).

Analisando o conjunto de respostas dos jovens é possível advertir sobre a centralidade que a escola continua a ter como caminho para a inserção social. Uma tendência que já fora assinalada em outras investigações (Kessler, 2004; Duschatzky, 1999). Kessler (2004) destaca em sua pesquisa que, se bem as marcas da escola vão se debilitando,

“no surge para estos jóvenes, al menos discursivamente, otro camino alternativo de socialización y formación que la escuela; esto muestra una matriz de integración, por supuesto que debilitada y dañada, pero cuyas huellas aún perduran.” (p. 192-3)

Em relação ao mundo do trabalho, é possível observar que mais da metade das mulheres e dos homens que cursam a educação básica estão sem emprego.

Entre os que declaram possuir um trabalho remunerado só uma mulher manifesta receber um plano de ajuda social (P.J.J.H.D.) enquanto as outras trabalham como empregadas domésticas ou dedicam-se ao cuidado de pessoas. Os homens realizam ocupações diversas como jardinagem, assistente de bombeiro, ajudante de pedreiro, segurança, ajudante de ferreiro, atenção de pessoas e operário de uma fábrica de gelo.

Do mesmo modo, entre os estudantes que cursam o ensino médio e técnico, mais da metade das mulheres e dos homens trabalham. Entre as mulheres 12 recebem um plano de subsídio social (P.J.J.H.D.). As ocupações mais frequentes são as de empregada de comércio e doméstica. As outras atividades mencionadas são as de empregada administrativa ou pública, cuidado de crianças ou operária numa fábrica. As jornadas de trabalho abrangem de 2 a 8 horas. Os homens dedicam-se preferentemente a tarefas manuais (pintor, pedreiro, marceneiro, mecânica) e, em menor medida, como empregados de comércio ou administrativo, membros das forças de segurança ou técnico em informática, em jornadas de 6 a 8 horas por dia.

Quando perguntados se realizavam alguma tarefa ou trabalho voluntário somente cinco mulheres e um homem responderam afirmativamente. Duas alunas da escola básica e três de ensino médio, as primeiras de 16 anos e 18 anos, respectivamente, ajudam cuidando de crianças em espaços comunitários. As atividades das outras mulheres são as de bombeiro voluntário, ajudante num centro de ajuda social e num restaurante popular. Um aluno da educação básica, de 17 anos, desenvolve tarefas de pintura numa lanchonete do bairro.

A questão seguinte propunha escolher entre um conjunto de atividades que realizaram com uma frequência de duas a três vezes por semana. Dentre elas “estar com a família ou com familiares”, “reunir-se com amigos e/ou vizinhos”, “praticar esporte ou atividade física”, “ler jornais e/ou revistas”, “ler livros”, “assistir TV”, “escutar música (rádio, CD etc.)”, “falar ou trocar mensagens de texto pelo telefone”, “jogar em rede no ciberespaço”, “participar de bate-papo (Chat) e/ou navegar pela Internet” e outras que os respondentes poderiam incluir.

Os estudantes do ensino básico, assim como os de ensino médio, passam a maior quantidade de tempo com a família, e com amigos e vizinhos, em segundo lugar. As mulheres que cursam o ensino médio demonstrarem ter mais predisposição a compartilhar seu tempo com os amigos e vizinhos do que os

homens. Em termos gerais, isto pode obedecer a vários fatores tais como o papel da mulher na conservação e promoção das relações sociais fora da família, às relações de ajuda mútua nos problemas do dia a dia tal como o cuidado de filhos, a procura de informação, a ajuda financeira e outros.

A atividade dos jovens que vem em segundo lugar, é escutar música (rádio, CD, etc.), superando amplamente a outras como, praticar esporte ou atividade física e ver televisão, práticas estas que ocupam o terceiro lugar no conjunto de respostas obtidas. Um argumento principal dos estudos sobre jovens - como assinalam Semán e Vila (1999) -, é que a música constitui uma referência duradoura que participa na sua formação como sujeitos sociais, uma marca de inscrição no jogo social que possibilita abrir diversos espaços de sociabilidade.

Más allá de la eficacia de los mecanismos comerciales que hacen a un tipo de música volverse masiva, muchas veces existe algo más que lo torna referencia importante y durable para los que escuchan. Más allá de propiedades musicales intrínsecas o juicios estéticos, dicha música, por razones que intentaremos explicitar, permite a sus escuchas usarla para constituirse como sujetos sociales, como significativos para otros que a su vez los significan en el terreno de lo social. Toda música, incluida aquella que parece condenada al consumo convencional de un verano más, puede ser “música de uso”: música que gusta porque identifica, porque más que escuchas produce colectivos sociales. Nos estamos refiriendo aquí al conjunto de sonidos letras, interpretaciones y discursos acerca de dicha música que, por su específica productividad en el juego de las identidades, las vuelve música de uso. (p. 227)

Além disso, os estudantes entrevistados destacam que escutar a música preferida possibilita fazer outras atividades e de forma mais prazerosa. Nas escolas de adultos de ensino fundamental, observam-se estudantes escutando música durante as aulas, já nas de ensino médio os temas relacionados com a música ocupam boa parte das conversações no dia a dia dos estudantes. O interesse pela música também promove encontros entre os estudantes e a troca de informações sobre páginas de Internet onde é possível “baixar” música e dispor das letras das canções, endereços de sites oficiais de bandas, agenda de música ao vivo e atividades e pontos de encontro dos seguidores dos diferentes grupos musicais.

Um dado interessante a destacar é a posição que ocupa na vida dos jovens a televisão, uma preferência compartilhada assiduamente com família ou amigos. A metade das mulheres e a maior parte dos homens a escolheram como uma das atividades assiduamente realizadas. Alguns estudos afirmam que a televisão

cumpra uma função compensatória para as meninas e meninos menores de 15 anos pertencentes às camadas populares e viria a substituir o limitado número de atividades lúdicas e recreativas que experimentam. Uma função que também faz com que seja percebida pelas famílias desses grupos como fonte de aprendizagem e valorada em sua função educativa. A isso também se acrescenta a visão dos pais que consideram que a situação na rua é de muito perigo e insegurança, o que faz com que promovam o consumo televisivo.

Do mesmo modo, as alunas e alunos das camadas populares dizem esperar conselhos dos programas de notícias e reconhecem que a televisão os ajuda nas tarefas da escola. Porém, os jovens das camadas populares aparentam ter uma relação menos permanente com a televisão já que seus interesses se distribuem entre outros tipos de atividades. O que parece ser coincidente é a visão das professoras e dos professores do papel da televisão na vida dos estudantes, tanto crianças como jovens, já que atribuem às famílias a ausência de controle do tempo e dos conteúdos dos programas que assistem. Na sua perspectiva, a atitude familiar e a orientação dos programas televisivos são opostos aos interesses da escola, contribuindo para a indisciplina, a agressividade, a ausência de integração ao grupo, a carência de hábitos de trabalho na escola, às freqüentes ausências e, as resistências e limitações para as aprendizagens escolares (Morduchowicz, 2006).

Não obstante, estas observações gerais devem ser contrastadas com as práticas efetivas dos jovens das camadas populares em relação à televisão pelo menos no que diz respeito às seguintes questões: o tempo de exposição, os diferentes programas aos que efetivamente assistem os jovens, as interações com a família e os amigos a partir dos temas que são propostos pelos programas e a relação das culturas televisivas com as culturas escolares. Um dado que chama a atenção é que boa parte dos jovens dos grupos estudados declaram possuir TV a cabo por estarem “pendurados”¹⁹ ou pelo fato de um grupo de vizinhos contribuírem para pagar o serviço. Também é freqüente possuir vídeo ou DVD uma vez que os filmes ocupam uma posição de destaque já que a disponibilidade de cópias “piratas” a baixo custo e a troca das mesmas entre os jovens facilitam seu acesso.

¹⁹ O termo se refere às conexões clandestinas ao serviço de TV a cabo.

Dentro das atividades mais frequentemente realizadas durante o último ano os grupos de homens das três instituições disseram ter assistido a filmes (TV, cinema, vídeos ou DVD) e, com uma menor frequência, declararam ter realizado atividades esportivas ou físicas, cuja presença na vida das mulheres é ainda menor.

A metade tanto dos homens como das mulheres responderam afirmativamente quando perguntados se falam e/ou trocam mensagens de texto pelo telefone celular. O telefone celular é usado quase exclusivamente para o envio de mensagens de texto, segundo as expressões dos respondentes, para as comunicações com a família, combinar encontro com as amigas, os amigos e com os colegas de estudo para fazer trabalhos da escola²⁰.

Contudo, ler jornais e/ou revistas e livros ocupa uma posição baixa no conjunto de atividades que interessam aos jovens. Menos da metade do conjunto de estudantes que responderam ao questionário dedicam algum tempo à leitura.

Porém, o último lugar foi preenchido pelas atividades relacionadas com o mundo da informática, tais como bate-papo (Chat) e navegar pela Internet e participar de jogos em rede no ciberespaço. Nos casos do bate-papo, os jogos em rede ou o correio eletrônico, seu uso parece crescer ou decrescer segundo as necessidades e interesses dos diferentes momentos da adolescência e da juventude. Muitos dos estudantes, tanto mulheres como homens, que responderam negativamente às perguntas referidas ao uso da Internet ressaltaram que já não tinham interesse nas atividades como a troca de mensagens ou a participação no bate-papo embora o fizessem há anteriormente. Naquele momento, o uso da Internet se referia mais ao desenho e envio do currículo para a procura de trabalho, a busca de informação necessária para a escola ou temas relacionados com a música. Dados oficiais do município de Ensenada mostram que o número de ciber²¹ registrados chega aos vinte, o que representa um número significativo para a extensão do território analisado. No caso das três escolas médias estudadas,

²⁰ Na Argentina 8 de cada 10 pessoas tem celular. O segmento que mais uso faz do SMS é o grupo de jovens entre 20 e 24 anos que o empregam no 94% dos casos. Manzini, P. “Los celulares como interfaces culturales” Disponível em: <http://weblog.educ.ar/sociedad-informacion/archives/007547.php>. Acesso: 07/08/2006

²¹ Os ciber são locais comerciais que desenvolvem como atividade principal a conexão à Internet, oferecendo a possibilidade de copiar (imprimir ou gravar) os documentos baixados de Internet ou através de arquivos. Também encontram-se os locutorios que oferecem serviços de telefonia de rede e também serviços de Internet e de telefonia por rede.

foi possível observar pelo menos um ciber muito perto de cada uma das instituições.

Quando perguntados por outras atividades que realizam com assiduidade, mas que não estavam mencionadas nas opções apresentadas, as respostas obtidas entre as mulheres foram “tarefas do lar”, “costura e tecido”, “encontros religiosos” e “prática da religião”, “escrever”, “cuidar crianças” e “procurar informação”. Entre os homens, a metade destaca “tocar um instrumento musical”, o restante dedica-se ao “artesanato e trabalhos manuais”, a “sair para dançar” ou “fazer esporte”.

A maior parte do tempo livre dos jovens é compartilhado com suas famílias, também é este o espaço que constitui a fonte principal de inquietações. Quando consultados sobre os problemas mais importantes, os estudantes das três instituições pesquisadas coincidiram em destacar fundamentalmente aqueles referidos à família ou conjugais e, em seguida, os de caráter econômico. Porém, a partir daí as preocupações dos estudantes começam a se diferenciar. Entre os que cursam o ensino fundamental, a terceira posição é compartilhada pelos problemas de saúde, de violência no lar ou no bairro e de moradia. A última posição se distribui entre as dificuldades com o trabalho, a escola e com os vizinhos ou amigos.

Entretanto, no ensino médio os problemas de saúde e de trabalho são as questões que ocupam o terceiro lugar da escala. Logo seguem os problemas na escola e os problemas de moradia. Finalmente, com escasso apoio, ficaram os problemas com vizinhos ou amigos, com os serviços (saúde, água, eletricidade, gás etc.) e os temas da atualidade política local/nacional e a violência doméstica ou no bairro.

Os jovens também foram indagados a respeito da sua participação na vida pública em diversas instituições e organizações sociais tais como centros da vizinhança, clubes de bairro, agremiação ou sindicato, partido político, movimento do bairro ou social, igreja ou grupo religioso, conjunto artístico (musical, teatral etc.), e outros. A maior parte dos alunos investigados não participa de nenhuma dessas iniciativas. Contudo, se observa um pequeno grupo formado, quase totalmente, por mulheres que participam ativamente em igrejas ou grupos religiosos. Contando com uma resposta para cada um deles também foram

assinalados: o movimento social ou do bairro, clube do bairro, centro de reabilitação e sindicato.

Em relação à presença da escola na vida dos jovens, notei que perguntados sobre quais as coisas que os fazem gostar da escola, todos responderam, sendo as respostas muito semelhantes entre as escolas pesquisadas: “tudo”, “estudar e aprender”, “o ensino”, “a forma paciente e compreensiva de relacionar-se com os professores”, “estudar algumas disciplinas”, “os companheiros”, “fazer e ter amigos”, “compartilhar idéias e diversão”, “poder lembrar os momentos da adolescência”, “as oficinas”, e “o recreio”.

Essa tendência foi mantida quando, frente à outra questão, lhes solicitei que para completar a proposição “A escola é um lugar onde...” com a resposta que mais os representava, as alternativas eram: “faço amigos facilmente”, “estou porque gosto”, “estou entediado/aborrecido”, “estou a contragosto”, “não faço amigos”, outro (proposto pelos respondentes). Quase a totalidade do grupo de estudantes avalia de modo positivo sua relação com a vida escolar (três alunas e dois alunos de ensino médio responderam “nada” ou “nenhuma” enquanto três não responderam).

Na pergunta sobre se a escola constituía um tema de conversação com amigos e/ou familiares quase a totalidade das mulheres responderam que sim e, no caso dos homens, a maior parte também afirmou falar sobre a vida escolar. Os interlocutores privilegiados nessas conversações são a mãe e outros familiares tais como as esposas ou os esposos e as irmãs ou irmãos e os amigos e colegas.

Por outra parte, a centralidade da escola na vida dos jovens também pode ser confirmada pelo fato que fora da escola os jovens raramente realizam outros estudos e, quando o fazem, são apresentados como uma forma de complemento dos conhecimentos oferecidos pela escola para, potencialmente, melhorar as oportunidades de trabalho. Neste sentido, a instituição escolar continua a ser o espaço privilegiado de aprendizagem de algumas áreas de conhecimento sistematizado para os jovens das camadas populares.

Entre os cursos declarados pelas mulheres destaca-se na primeira posição a informática, em seguida, cabeleireira e costura. Entre os homens o número deles que fazem cursos fora da escola é menor que entre as mulheres. Os cursos escolhidos são: informática, cerâmica, mecânica, soldadura, cabeleireiro, música e

agronomia. Assim, este dado oferece alguns indícios que podem ser conferidos em outras pesquisas.

No que se refere à relação dos jovens com a escola, as respostas pareciam ressaltar uma visão positiva e confiante. Contudo, incluí um outro item na tentativa que os jovens trouxessem à memória a experiência escolar que considerassem mais significativa e marcante de toda a sua trajetória escolar. Uma lembrança representa uma impressão na própria história que, por algum motivo, se conserva, mantém-se gravada na memória e poderia constituir-se num outro indício para compreender o sentido da experiência escolar tanto passada como presente.

Entre os estudantes das escolas de ensino fundamental a totalidade das mulheres e mais da metade dos homens descreveram suas lembranças particularmente centradas em sua vida nas escolas de ensino de primeiro grau. Na memória das jovens predominou um olhar positivo. No entanto, entre os homens encontra-se uma proporção significativa de descrições de caráter negativo como as referidas: à repetência, a conflitos com os professores, às avaliações injustas, à experiência de ser reprovado em um exame, e ao abandono da escola²²:

“hace 15 años que no iba a la escuela, mucho no recuerdo. Solamente que no me interesaba mucho”

“con la maestra de 3° me puso todas C siendo que mi mamá había hablado con ella y [la maestra] le había dicho que tenía muy buenas notas. Eso me dio mucha bronca”

“cuando repetí tercero y séptimo”

“que repeti y deje la escuela. Repeti 7° y 9°”

“que cuando yba a 7° insulté a una maestra porque me reprobó y no bolví aprobar esa materia”

“que no me gustó el examen final”

“una vez me corrigieron un examen de matemáticas por la ortografía y meresia aprobarlo por eso fue muy injusto”

“lo desagradable cuando un compañero y una profesora llamada Mirta me hizo pasar por malos momentos”

²² A transcrição foi feita sem mudar a ortografia e a gramática originais.

No caso dos jovens que cursam o ensino médio, quase a metade não respondeu à questão. Observei durante o processo de administração do questionário que a maior parte dos estudantes que não responderam a questão assinalavam que “não lembravam nada” das experiências escolares anteriores a atual, ressaltando às vezes que “desejavam não lembrar” ou que gostariam até de “esquecer minha experiência escolar passada”. Em outros casos a distância dada pelo longo tempo fora da escola tinha favorecido o apagamento das impressões escolares da memória dos jovens. Para um pequeno grupo de respondentes as lembranças tiveram um conteúdo negativo explícito. Assinalaram questões como: a ausência de interesse na própria escola; a injustiça da avaliação docente; a violência escolar; as mudanças trazidas pela passagem para as escolas de adultos ou a falta de apoio para resolver problemas, tais como dinheiro para transporte ou carência de materiais escolares. Estas situações foram apontadas como definitivas no processo de saída da escola.

Contudo, para os estudantes das três escolas as lembranças positivas estão centradas em assuntos tais como: os colegas da escola; as experiências educativas fora das aulas, aprendendo a ser aluno e a relação com os professores, como se pode ver nos exemplos mais comumente ressaltados pelos respondentes²³:

➤ *os colegas da escola:*

“el aber estado con un grupo muy lindo que tube y el aber aprendido de ellos Muchas cosas importantes”

“en la escuela N° X festejábamos todos los cumpleaños, salíamos todos a jugar y estudiábamos todos a la misma vez y después de 7° grado nos separamos cada uno por su camino”

“todas mis experiencias las recuerdo, porque día a día no solo aprendo de los profesores, sino que al ser uno de los más chicos del grupo también aprendo de mis compañeros”

“me gustó mucho cuando mis compañeros actuaron en el acto escolar del día de la bandera”

“una de las experiencias que más recuerdo es que tenía una compañera excelente tanto como alumna y como compañera, que para ayudar a sus padres tuvo que dejar de asistir a la escuela y ayudar al papá en su trabajo, todo nos apenamos por lo sucedido”

➤ *as experiências educativas fora das aulas ou da escola:*

²³ A transcrição foi feita sem mudar a ortografia e a gramática originais.

“me gustó mucho la fiesta del 25 de mayo, fue divertida y animada”

“la experiencia más linda que viví fue la de un viaje que compartimos con mis compañeros de la escuela primaria”

“recuerdo en la experiencia escolar que mas recuerdo fue en 7° año de EGB en la fábrica de YPF”

“me acuerdo que fuimos una sola vez al zoológico y al museo”

“una charla sobre educación sexual que me permitió tener información que yo no tenía”

“recuerdo que siempre leía poesías en Paraguay el día de la patria y de la bandera”

“cuando fui a un campamento con la escuela”

➤ *e, a experiência de aprendizagem escolar e a relação com os professores*

“mi primer día de clases”

“cuando cursaba la [escuela] primaria”

“el secundario”

“cuando la maestra de séptimo nos empezó a preparar para el secundario con muchas ganas”

“después de 3 años de no ir a la escuela , lo que más recuerdo es pasar 1° año”

“el horario de taller, carpintería, huerta”

“la experiencia que más recuerdo y que fue buena es cuando conocí al profesor de educación física y los fuimos a los juegos bonaerence [torneos juveniles bonaerenses]”

“la experiencia escolar que más recuerdo es de una maestra que quise mucho y nunca más volví a ver”

“me gustó la maestra del año pasado”

“de estar con mis compañeros y profesores riendo y compartiendo momentos lindos”

“la experiencia más buena es el respeto que me enseñaron. Me ayudaron a desarrollar la mente”

“aprendisaje”

“estoy aprendiendo mucho. Me olvido de los problemas personales”

“tenía examen de taller de ojalatería y me puse a escribir de Historia para que me viera el profesor que estaba haciendo algo y mientras esperaba el machete pero se dio cuenta y me sacó el examen

“en la escuela N° X fue en 4°...salí elegida mejor alumna y mejor compañera”

“cuando fui abanderada”

“por ejemplo cuando me saque mi primer diez no lo podía creer”.

Em resumo, os resultados do questionário contribuíram para a construção de um esboço que continha um conjunto reduzido, mas importante, de dados da vida dos jovens que continuavam tentando completar sua escolarização. Em primeiro lugar, foi possível evidenciar sérios indícios de defasagem entre os dados “oficiais” do número de alunos nas escolas objeto de pesquisa e a matrícula “real”, que chegava a apenas metade do que estava consignado. Esta realidade confirma a tendência que tinha observado no transcurso da minha própria experiência nas escolas de ensino médio do município durante a década dos 90.

O sentido principal da escolarização para os jovens continua sendo a possibilidade de melhorar as condições para encontrar um emprego ou, em algum grupo de estudantes, para manter ou melhorar o que se tem. Mais da metade dos alunos não possui um emprego e, quando o tem, é daqueles que requerem baixas qualificações.

A importância da presença da família e dos grupos de pares no dia-a-dia dos jovens continua a ser um fator que parece contribuir para sustentar a realização dos estudos e, deste modo, alcançar alguma possibilidade de inserção social e econômica. Além disso, para um grupo menor dos estudantes do ensino médio também representa a esperança de continuar os estudos superiores.

Dentro do conjunto de atividades que realizam, escutar música ocupa uma posição de destaque e supera a outras como assistir a televisão e realizar práticas esportivas ou físicas. Os programas de entretenimento e de notícias da televisão pode ter diminuído no interesse dos jovens, em razão do espaço que ganharam os filmes e séries (TV a cabo, vídeo ou DVD), principalmente para os homens. No caso das mulheres, a preferência se concentra nas novelas e programas de notícias locais e nacionais. Seguem-se as atividades físicas ou esportivas, as práticas religiosas e as atividades manuais.

A leitura e as atividades relacionadas com a informática tiveram poucas respostas positivas, dado, este último, que chamou minha atenção, já que a localidade dispõe de mais de vinte centros com conexão à Internet e ciber para jogos em rede distribuídos por todo o território e com um preço muito baixo. Além disso, estão lotados de adolescentes e jovens já que o município não tem centros de diversão, shopping ou cinemas. Praças, clubes, passeios pela margem do rio ou encontros na rua são as atividades possíveis dentro do espaço urbano.

Em princípio, minha hipótese para esta realidade é que uma proporção importante dos jovens que mais tempo passam neles é menor de 15 anos ou formada por adolescentes e jovens que abandonaram a escola ou a frequentam de modo descontínuo. Neste sentido, acredito que se deveria dispor de pesquisas específicas para conhecer o perfil dos adolescentes e jovens das camadas populares que mais tempo se vincula com a informática. Porém, outra hipótese sustentada nas observações e entrevistas realizadas - mais adequada aos limites da presente pesquisa -, é que a maior parte dos jovens têm conhecimentos básicos de informática, mas fazem uso do computador segundo os interesses e necessidades de sua vida prática. Assim, a procura de informação ou a escrita de um trabalho escolar ou atividades relacionadas à busca de emprego expressam alguns dos motivos pelos quais põem em prática seus conhecimentos. O bate-papo, correio e outras formas de estar na rede fizeram sentido em outra etapa de suas vidas, hoje representa uma perda de tempo ou não provocaram especial interesse.

As preocupações dos estudantes estão centradas nos problemas familiares ou conjugais e nas dificuldades econômicas. A participação em organizações, instituições ou movimentos políticos, sociais ou culturais aparecem quase ausentes da vida deste grupo de jovens.

No entanto, as perguntas referidas à escola foram respondidas pela maioria dos estudantes, que assinalaram gostar de muitas das dimensões da vida escolar (estudar e aprender, os professores, as disciplinas, os colegas, os recreios). Em relação a outra pergunta confirmaram que “a escola é um lugar onde estou porque gosto” e “onde faço amigos facilmente”. De fato, os temas escolares fazem parte do conteúdo nos diálogos mantidos preferencialmente com a mãe, os colegas, os amigos e outros familiares.

As lembranças da trajetória escolar tiveram maior presença entre os alunos que cursam o ensino fundamental. No caso do grupo de jovens que está no ensino

médio a metade respondeu e fez uma descrição de suas experiências. Do conjunto de respostas obtidas de todos os estudantes, uma grande parte delas adotou um sentido positivo destacando a relação com os colegas da escola, as experiências educativas fora das aulas ou da escola, a experiência de aprendizagem escolar e a relação com as professoras e os professores. A avaliação positiva da vida escolar se confronta com a negatividade das condições de vida e o esforço para conseguir permanecer continua sendo muito grande. Um caminho para a compreensão do lugar que as formas de sociabilidade podem ter para os processos de escolarização e, simultaneamente, para a superação de condições de vida adversas encontrei nas entrevistas com estudantes que sustentavam certas expectativas para alcançar uma vida melhor com muita força e, também, com muito sofrimento.

Capítulo 4

Elucidações juvenis

Contra a velha distinção diltheyana, é preciso ser dito que *compreender e explicar são a mesma coisa*.

P. Bourdieu (1997)

O presente capítulo aborda a análise das entrevistas realizadas com um grupo de alunos e alunas das escolas pesquisadas, visando compreender as relações de sociabilidade desenvolvidas na família, nos grupos de amigos e colegas e em relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC). As práticas de sociabilidade dos jovens foram analisadas tentando observar sua relação com o processo de escolarização. O capítulo divide-se em três seções. A primeira parte é dedicada às questões metodológicas a partir das quais se desenvolveram as entrevistas e a abordagem de análise, perpassada também por uma perspectiva de gênero. Em seguida desenvolvo uma análise das formas de sociabilidade desenvolvidas pelas mulheres e três esboços das vidas das jovens que considere mais significativos no conjunto pesquisado para compreender, a través de fragmentos das histórias das alunas, a rede de circunstâncias e relações que configurava suas vidas. A última seção abrange o estudo das formas de sociabilidade dos homens entrevistados, um exame no qual também foram assinaladas as principais diferenças observadas em relação às mulheres. Para finalizar foram incluídos dois perfis de alunos, para tentar olhar, no relato, as relações de sociabilidade, a fim de observar algumas variações e continuidades nas práticas culturais e nas condições socioeconômicas destes.

4.1. Tempo de mudança e crise: a juventude “interminável”

Contando com um primeiro conjunto de indícios de alguns aspectos da vida dos grupos de jovens das camadas populares que freqüentam a escola para completar o ensino médio, iniciei a etapa seguinte da pesquisa. As entrevistas poderiam me permitir aprofundar o conhecimento das mudanças e continuidades nas formas de sociabilidade em relação à família, aos grupos de amigos, vizinhos e colegas da escola e a sua vinculação com as TIC. Interessava-me também estabelecer as possíveis relações entre estes conhecimentos e o processo de escolarização.

A análise do questionário confirmava o rompimento dos modos de passagem à vida adulta, uma questão sustentada por estudos e pesquisas recentes que abordam a relação entre os jovens e o trabalho e assinalada como uma das conseqüências mais expressivas das transformações sucedidas. Há vinte anos se afirmava que o momento em que o jovem passava a ser adulto estava vinculado à inserção no mundo do trabalho, à saída do lar de origem e, à constituição de uma nova família. A transição da escola para o trabalho, que supunha a finalização dos estudos, constituía também parte central do processo de autonomização. Porém, num sentido contrário, o que provoca o alargamento ou prolongamento da juventude é uma maior permanência no sistema educativo, o atraso na inserção sócio-trabalhista e na constituição de família própria, uma maior dependência em relação a seus lares de origem e menor autonomia ou emancipação residencial (Hasenbalg, 2003; Jacinto, 2005; Leon, 2005).

Neste sentido, hoje em dia se fala das adolescências e das juventudes “intermináveis”, diante da quebra daqueles ritos de passagem e do profundo sentimento de incerteza que domina o presente e a intangibilidade do futuro. Esta mudança se vincula tanto à crise econômica como às transformações nas relações dentro da família, e mesmo das formas em que os jovens concebem e vivem a inserção no mundo do trabalho e das novas tecnologias (Jacinto, 2005). O mundo familiar dos jovens não se pode qualificar como homogêneo. Eles vivem simultânea e sucessivamente em contextos sociais diferenciados, mesmo no que diz respeito às instituições sociais clássicas como a família, a escola, o trabalho, a igreja, o clube esportivo, a política, etc. Enquanto a passagem pela família, em

suas diferentes configurações, afeta todos os indivíduos, outros contextos conformam parte da vida de apenas alguns grupos das nossas sociedades (clube ou a igreja) (Lahire, 2002).

Certas características da transição da escola para o trabalho, nos países latino-americanos, dificultam a observação da relação entre as qualificações e a entrada no mundo do trabalho. A isso devemos adicionar o ingresso precoce no trabalho e a conciliação ou superposição de estudo e trabalho. A volta aos estudos também se relaciona à precariedade das oportunidades de trabalho e aos longos períodos de desemprego. Assim, os estudantes que freqüentavam o ensino médio para adultos apresentavam condições desfavoráveis de capital econômico. Mais da metade do conjunto de entrevistados vivia com cerca de 50% ou 60% do valor da cesta básica. Do mesmo modo, constatei que as condições de inserção ou de “sobrevivência” (Zago, 2006) no ensino médio para jovens e adultos era muito baixa.

O roteiro de entrevista aplicado junto a um grupo de jovens, mulheres e homens, pertencente às três escolas, uma de ensino médio e duas de ensino técnico, teve como objetivo criar conjuntos de informação segundo uma ordem construída para favorecer a comparação. Esse grupo de estudantes foi escolhido entre os que aceitaram ser entrevistados respondendo afirmativamente a essa questão incluída no questionário. Suas respostas constituíram uma informação básica que esteve presente durante o processo de entrevista e uma justificativa para outros encontros prévios à situação de entrevista. Essa instância contribuiu, como diz Bourdieu (1997), para “tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o *necessitar* a partir desse ponto e para *decidir-se* de alguma maneira por *ele* (...). É dar-se uma *compreensão genérica e genética* do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto” (p.699-700). Refere-se ao domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto dos estudantes pesquisados e ao domínio dos condicionamentos, ao mesmo tempo, psíquicos e sociais associados à sua posição e a sua trajetória no espaço social.

A construção das grades da entrevista teve como objetivo teórico central, numa primeira parte, a obtenção de indícios das marcas deixadas nos entrevistados pelos grandes universos de socialização tais como a família e a

escola fundamental, escola média e o trabalho, bem como a relação com outras instituições ou movimentos (culturais, religiosos, políticos). A segunda parte, esteve centrada na compreensão das relações de sociabilidade através de diversos vínculos (colegas, vizinhos, amigos) que permitiriam aprofundar o conhecimento das afinidades e diferenças oferecendo elementos para entender o mundo juvenil. Todo o conjunto esteve atravessado pelas questões referidas às práticas dos jovens em relação às tecnologias de informação e comunicação. A organização do roteiro em eixos centrais significava uma tentativa de diferenciar as dimensões onde se inscrevem as formas de sociabilidade objeto da pesquisa. Ainda assim, como assinala Lahire (2004) “quando se trata de família, escola ou trabalho as realizações estão muito mais entrelaçadas do que se imagina” e “é difícil falar da escola sem falar da família ou de amizade ou abordar a questão do trabalho sem evocar a escola, a família ou a sociabilidade” (p. 38).

No campo da família interessava-me conhecer a história e o presente familiar tanto quanto a estrutura e a forma de organização familiar. Os temas relativos à economia da família tais como ingressos econômicos e condições de moradia e de vida em geral compuseram este ponto. Procurei saber das atividades realizadas com mais regularidade pelos jovens dentro do espaço familiar. Em particular, aquelas que incluíam recursos (livros, revistas, jornais, TV, TV a cabo, Vídeo ou DVD, computador e rádio e aparelho de música, CD) e disposições culturais. Junto a isso, o relato de momentos significativos na vida da família e na vida com a família poderia me conduzir ao reconhecimento das expectativas de vida tanto familiares como pessoais.

No que diz respeito à história e o presente escolar minha preocupação estava em observar as continuidades e rupturas entre a escolarização dos pais e/ ou do cônjuge e a escolarização da/do entrevistada/o. Como alguns entrevistados/os tinham formado família própria ou haviam se separado de seus companheiros e voltado a morar com a família de origem (situação de mãe-aluna ou pai-aluno) isso tinha que ser levado em consideração. Nessas circunstâncias as relações com os filhos ocupavam um lugar de destaque e influenciavam as relações de sociabilidade e as expectativas familiares e pessoais a respeito da escola. As

lembranças da vida escolar e a memória de momentos significativos na biografia escolar procuravam reconhecer o lugar e a relação com a escola dos jovens.

O eixo do trabalho e do desemprego foi incluído pelo fato de constituir a preocupação central da vida do grupo pesquisado, configurando tanto as circunstâncias como as práticas pessoais e familiares. Assim, receber um salário ou o auxílio da assistência social ou ter um subsídio e ganhar algum dinheiro trabalhando “no que se pode”, diz tanto das disposições pessoais como das oportunidades sociais nas que se inscrevem algumas das práticas de sociabilidade. O ponto de partida foi considerar a situação de trabalho ou de desemprego no momento da entrevista e desvendar alguns dados da história anterior e as expectativas futuras.

O último eixo abrangeu as relações atuais de sociabilidade, reconhecendo diversos vínculos (amigas, amigos, relações de vizinhança e colegas da escola). No conhecimento dos diferentes grupos, o interesse principal estava em procurar conhecer as afinidades, interesses compartilhados e atividades desenvolvidas na diversidade de contatos e em espaços tanto reais como virtuais (mensagens de texto, correio eletrônico e bate-papo). Também procurava identificar núcleos de atividades culturais (religiosas, físicas, esportivas, manuais, de lazer e sociais) ou vínculos com instituições culturais com as quais os estudantes poderiam se relacionar (política, religiosa, cultural, esportiva e outras).

A seleção das pessoas a serem entrevistadas esteve sustentada em um conjunto de critérios. O grupo pesquisado foi escolhido dentro de um número maior de jovens das três escolas, tanto homens como mulheres, que se ofereceram para participar de entrevistas individuais respondendo afirmativamente a essa questão no final do questionário exploratório. Levei em consideração o sexo, a idade, o curso escolar e a instituição educativa.

Foram selecionados vinte e quatro alunas e alunos¹, num universo de vinte e uma mulheres e dezoito homens que se dispuseram a ser entrevistados. Todos concluíram o ensino fundamental em escolas públicas e somente em dois casos

¹ Ver Anexo 5: Listado de alunos e alunas entrevistados.

freqüentaram parte desse nível em escolas privadas. O perfil dos vinte e quatro estudantes selecionados é o seguinte: doze são de sexo masculino e doze de sexo feminino, quinze com idades entre 18 e 21 anos e nove dos 23 até os 29 anos. Mais da metade, 15 estudantes, estava cursando o segundo ano e os restantes o primeiro curso do ensino médio para adultos, distribuídos nos diferentes turnos escolares.

No grupo das mulheres, 6 eram solteiras sendo que uma delas tinha filho, 4 eram separadas com filhos e 2 casadas com filhos. No que se refere ao emprego apenas uma estava trabalhando ao momento da entrevista, algumas faziam biscates e mais da metade delas recebia algum tipo ajuda social, geralmente o *Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados* (P.J.J.H.D.) para os maiores de 18 anos e outros destinados a jovens menores de 18 anos. A ajuda econômica de \$150 mensais (U\$50 aproximadamente) ou menos, no caso dos mais jovens, deveria ser retribuída pelo beneficiário através de uma contra prestação de trabalho ou de estudo.

A maior parte das mães das entrevistadas completou o ensino fundamental, somente três delas não concluíram esse nível e apenas uma finalizou o ensino médio. Assim mesmo, cinco eram empregadas domésticas ou administrativas, duas se dedicavam aos fazeres domésticos, uma era trabalhadora rural e três estavam desempregadas. Do total dos pais, seis completaram a escola básica e um deles conseguiu o certificado de ensino médio.

O grupo dos doze homens apresentava somente um casado com filhos, os restantes eram solteiros. Dez deles fizeram o ensino fundamental em escolas públicas, os outros dois freqüentaram escolas privadas. A maior parte deles ganha algum dinheiro fazendo biscates, uns poucos conseguiram ser contratados por empresas que prestavam serviço às indústrias locais ou trabalhavam para o município.

Entre as mães dos entrevistados, seis concluíram o ensino fundamental, somente uma delas não completou esse nível e cinco finalizaram o ensino médio. Deste conjunto, três trabalhavam como empregadas domésticas, três como

empregadas administrativas, três dedicavam-se aos trabalhos da casa, duas estavam desempregadas e uma aposentada. Os pais dos estudantes completaram o curso superior em dois casos, cinco tinham o ensino médio (um deles frequentou a escola de adultos), quatro completaram a escola básica e um deles não a completou. Cinco deles estavam desempregados, quatro empregados, um era aposentado, outro, pequeno comerciante e um falecido.

Interessava-me analisar o conteúdo das entrevistas de modo sistemático favorecendo a construção de avanços teóricos que explicassem e possibilitassem a compreensão das formas de sociabilidade e seu correlato nos processos de escolarização. A análise do conteúdo das entrevistas se desenvolveu em três etapas: extrair, identificar, classificar. O primeiro momento teve por objetivo escolher fragmentos do texto que pudessem responder a uma palavra (categoria). As palavras chave surgiram do próprio roteiro de entrevista, no caso das entrevistas semi-estruturadas. De tal modo, foi possível isolar unidades temáticas distinguindo temas e sub-temas; escolhendo para cada um deles uma ou mais palavras-chave que os pudesse resumir melhor. Cada fragmento devia conter todas as palavras-chave que assinalavam os temas e sub-temas de enlace, assim como as referências do documento e o lugar que ocupava o fragmento dentro do texto (página, linha) para, posteriormente, classificar esses fragmentos nos conjuntos temáticos correspondentes.

Num segundo momento, fiz a identificação e classificação dos temas e sub-temas que passaram a constituir um guia de análise para operar em duas direções: uma análise transversal e uma análise longitudinal. A primeira corresponde a uma análise comparativa dos enunciados ao interior de cada tema e sub-tema, atravessando o conjunto de textos. Comparam-se os fragmentos reunidos no interior de cada conjunto estabelecendo semelhanças e diferenças. A análise longitudinal teve por objetivo o estudo comparado da seleção seqüencial de cada texto, centrando-se no desenvolvimento de cada entrevista, a ordem de aparição dos temas e sub-temas, sua extensão (número de linhas) e as recorrências e co-ocorrências. (Combiessse, 2003).

Além disso, no processo de análise levei em consideração outros dois requisitos. O primeiro, incluir uma perspectiva de gênero e, o segundo, conservar

a linha biográfica mesmo no reconhecimento que isto não significava uma consistência biográfica, mas apenas algumas linhas entre a situação atual dos jovens e fragmentos da vida que ajudavam na compreensão da questão que a minha pesquisa tentava explorar. Assim, decidi combinar uma análise transversal dos relatos com uma apresentação dos grandes traços da vida de cada um dos jovens. Pensei, nesta última etapa, em vincular um olhar que tentasse compreender o comum e o incomum entre os jovens entrevistados, particularmente no que se refere às questões específicas da minha pesquisa, para colocar essas questões em um quadro individual que mostrasse a trama da vida onde esses processos se inscreviam. Assim, decidi incluir ao final de cada fase de análise alguns esboços paradigmáticos, no meu ponto de vista, das vidas dos jovens.

Es imposible mostrar todo el material recogido y es imposible hacerlo sin un trabajo de selección, de montaje y de “puesta en escena” necesario para que este pueda ser accesible a los lectores. Es necesario sin embargo multiplicar el recurso al material empírico en la actividad de escritura a través de citas de entrevistas, de los extractos de observaciones, de recensiones elaboradas durante el trabajo de campo no solamente para producir un “efecto de realidad” sino para separar claramente la interpretación sociológica empíricamente fundada de la especulación filosófica o de diversas tentativas ideológicas y morales. (van Zanten, 2004: 309)

No processo descrito, seguindo van Zanten (2004), procurei que tanto a escolha do campo de estudo como a conduta de entrevistas e observações fossem guiadas por três tipos de orientações: a pertinência teórica e prática, a necessidade de negociar um marco de interação com os atores e o controle da subjetividade.

As entrevistas foram desenvolvidas no espaço das instituições educativas pesquisadas e, mais especificamente, nos lugares que estavam vazios na organização do dia a dia escolar. Assim, algumas delas se desenvolveram em salas de aula, outras em salas de professores ou em espaços que em outros momentos do dia constituíam o lugar de trabalho de secretários e outros empregados administrativos. Na maior parte dos encontros, os entrevistados e as entrevistadas solicitaram mais informações sobre o porquê e para quê da pesquisa e, principalmente, em que sentido suas respostas às perguntas poderiam ter alguma utilidade social. Alguma coisa iria mudar? Suas palavras ou intervenções poderiam ter algum efeito? De que modo poderiam contribuir com as coisas que

falassem de suas vidas? Existiria alguém que se importaria com isso? Haveria mais planos de ajuda social no caso de responder? Esses interrogantes surgiram na maior parte das vezes no início do encontro e em outras poucas ocasiões, após a realização das entrevistas. Neste último caso, também foram solicitados “conselhos” sobre o que fazer com a escola, o trabalho e outras questões relacionadas. A presença do gravador, como instrumento de pesquisa, não foi causa de inibição ou constrangimento nos entrevistados.

Durante as entrevistas procurei levar em conta o que Bourdieu (1997) assinala a respeito de que esta deve proporcionar ao pesquisado bem-estar para que ele possa falar sem constrangimento de sua vida e de seus problemas e, quando isso ocorre, surgem discursos extraordinários. Afirma que os pesquisados mais carentes geralmente aproveitam essa situação para se fazer ouvir, comunicar sua experiência e, muitas vezes até, é uma ocasião para eles se explicarem, isto é, construírem seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo. Algumas vezes esses discursos são densos, intensos e dolorosos e dão certo “alívio” ao pesquisado.

Nesse sentido, nos encontros com os jovens e, na medida em que avançava o tempo de entrevista, o sofrimento e a angústia contidos e reprimidos, de forma particular pelas mulheres, davam lugar a cenas de aflição e de pranto. No momento da entrevista convivi com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, pelo que tentei conservar todo o respeito à pessoa pesquisada mantendo-me atenta e atenciosa com o informante. Fiz o maior esforço possível para poder ler nas entrelinhas e ser capaz de reconhecer as estruturas invisíveis que organizam o discurso do entrevistado.

Finalmente, como lembra Bourdieu (1998), “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” no qual esse processo de passagem do oral ao escrito põe em jogo toda uma série de traduções. Por essa mesma razão, o esforço de rigorosidade incluiu tentar preservar a forma e o sentido das expressões dos jovens na sua língua original sabendo dos limites de ir de um idioma para outro. Assim,

O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituir-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste

ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis. E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo em uma certa medida, um *alter ego*) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele. (p. 713)

4.2. As relações e formas de sociabilidade das jovens alunas

Os relatos das jovens² atestavam a profundidade dos efeitos da situação socioeconômica e as múltiplas estratégias desenvolvidas para tentar dar alguma continuidade a seus projetos em um contexto marcado pela crise. Durante o processo das entrevistas foi possível identificar uma perspectiva comum nos relatos das mulheres. A volta à escola estava sustentada em quatro argumentos principais. O primeiro relacionava o ensino médio com a possibilidade de obter algum emprego. Sem os estudos, afirmavam, é quase impossível conseguir trabalho e tendo o certificado de ensino médio as probabilidades aumentavam e, no caso de já possuir algum emprego, poderiam mantê-lo ou melhorá-lo. Em alguns casos, também agregavam a necessidade de concluir esse nível para poder continuar os estudos superiores.

O segundo argumento estava ligado às idéias de independência e autonomia feminina. Tanto o título como os conhecimentos adquiridos pareciam ser fundamentais para se assegurar a possibilidade de terem uma margem importante na tomada de decisões do dia a dia diante do cônjuge.

Segundo as entrevistadas, outro argumento, ligado ao anterior, relaciona-se com a afirmação de deixar uma “herança cultural” para os filhos. Um bom percurso escolar para as crianças depende, na visão das mulheres tanto casadas como solteiras, da preparação delas mesmas. Têm certeza que será sua ajuda no

² Os nomes aqui utilizados são nomes fictícios, visando questões éticas, prezando a não identificação das jovens entrevistadas.

seguimento e assessoramento nos deveres escolares, a principal garantia do êxito escolar dos filhos.

Finalmente, para as mulheres a escola constitui um espaço para esquecer os problemas econômicos, familiares e sociais e, por essa mesma razão, se transforma em um lugar onde se descansa das dificuldades da vida em geral e das responsabilidades e tarefas domésticas.

Esta última afirmação, na minha interpretação, explicava a resistência ou reticência inicial do conjunto das mulheres tanto para responder o questionário como para participar das entrevistas. Ambas as situações estavam voltadas a refletir e aprofundar as questões que precisamente por efeito da lógica do espaço escolar podia-se esquecer.

Neste ponto, achei também que me encontrava frente a um paradoxo, que chamarei de um processo de duplo esquecimento. Ao mesmo tempo em que as alunas estavam na escola tentando deixar para trás os problemas e obrigações, pelo menos durante esse tempo-espaço específico, a própria lógica escolar sustentada numa visão homogênea das alunas e dos alunos, não levava em consideração as particularidades das vidas das estudantes. De forma paradoxal, enquanto as alunas iam para a escola tentando não se lembrar das situações difíceis que atravessavam, os docentes acreditavam que o que avaliavam como baixo rendimento era consequência da lembrança permanente dos impedimentos da vida, obstruindo a possibilidade de se concentrar no trabalho escolar.

Assim, a representação da vida dos estudantes é uma construção desenvolvida entre um duplo efeito de esquecimento e também um duplo efeito de homogeneização. Este último, ligado, por um lado, às políticas de Estado que se expressaram num sistema educativo nacional construído com base na homologação entre igualdade e homogeneidade. E, por outro, relacionado às classificações que as professoras e os professores das escolas que atendem a grupos pertencentes às camadas populares fazem das alunas e dos alunos. Assim, qualidades como a lentidão, a distração, a apatia, a dispersão, a falta de memória e o desinteresse fazem parte das descrições dos responsáveis pelo ensino. A elas somam-se as limitações do grupo familiar e a situação de pobreza que, na sua percepção, são os determinantes da ausência de disposições e bens culturais e simbólicos fundamentais para uma carreira escolar bem sucedida (Redondo, 2004; Morduchowicz, 2006).

Esta caracterização é assumida como própria pelas mesmas alunas, como se pode observar no relato de Natalia. Ela tem 29 anos, é separada, tem dois filhos pequenos, está desempregada, recebe um plano social e cursa o primeiro ano da escola técnica. Ressalta que,

Dejé la escuela a los dieciséis años porque decía que no era para mí, que no tenía tiempo, que no tenía cerebro para estudiar, que no tenía de hecho... ahora igual pero me cuesta un poco, pero me cuesta estudiar, pero quiero terminar la escuela, es mi objetivo.

Porque veo el qué dirán, es ya grande en el sentido de...tengo veintinueve años, no tengo estudios, no tengo un trabajo, no tengo nada. ¿Quién soy? Nadie. El día de mañana, cuando me muera, a los chicos no les voy a dejar nada, por eso quiero venir a la escuela y lo mismo estudiar algo y de lo mismo que estudio conseguirme un buen trabajo y comprarme algo el día de mañana, dejarle algo a los nenes míos.

Assim sendo, o efeito de duplo esquecimento e homogeneização impede de tornar invisível qualquer disposição, estratégia ou recurso relevante para a vida escolar e também evita que elas se introduzam e irrompam nas práticas escolares.

4.2.1. A preponderância da vida familiar

Durante o processo de análise do questionário uma das conclusões parciais a que eu havia chegado se relacionava com a continuidade da preponderância da família como grande matriz socializadora e de seus efeitos para o prosseguimento do processo de escolarização. Os relatos das mulheres confirmavam que a vida em família ocupa a maior parte do mundo cotidiano, um indício que já estava presente na leitura do questionário exploratório. Dez das doze entrevistadas, entre solteiras e separadas, moravam com a família de origem. Somente as duas casadas haviam saído do lar e permaneciam com sua nova família.

Na análise das exposições das mulheres identifiquei três fenômenos comuns em suas experiências: “tornando-se desempregada” ou “tornando-se trabalhadora”, “tornando-se mãe” e “tornando-se aluna”. Essas categorias explicitam a difícil e desafiante coexistência dos diferentes papéis desempenhados que incluía, em primeiro lugar, suas responsabilidades no sustento econômico do lar no caso de encontrar um emprego. Tanto a mulher trabalhadora como a desempregada continuam a ter um papel central na conservação e organização do

lar. No caso das mulheres que são mães cabe uma dupla responsabilidade: a educação da prole e a procura de uma oportunidade melhor de trabalho ou de aprimorar as condições para pretender algum. Assim, elas devem assessorar e acompanhar a escolaridade dos filhos, ao mesmo tempo que tentam dar continuidade a seu próprio processo de escolarização. Como assinala Vanesa, 28 anos e desempregada, ela continua a estudar porque é necessário tanto para o presente quanto para o futuro de seus filhos.

Os relatos das entrevistadas revelam duas experiências comuns: ter abandonado o ensino médio em algum momento e ter repetido algum ano do ensino fundamental. Porém, o que também as identifica é o fato de terem superado ou estarem tentando superar essas duas rupturas na sua história escolar. Tanto a perda de algum dos pais como a separação dos mesmos ou a desvalorização do estudo, como sucede no caso de uma das estudantes, filha de pais trabalhadores rurais, pareceriam contribuir para um enfraquecimento do investimento na educação escolar. Do mesmo modo, a necessidade de sair para trabalhar cedo para ajudar a família ou para satisfazer as próprias necessidades no período da adolescência e da juventude interfere na continuidade dos estudos, fazendo que o seu interesse fosse deslocado para outras metas.

Também foi possível identificar que, tanto nos casos das “mães-alunas” como nos das “filhas-alunas”, se observa - como diz Bourdieu - um trabalho de inculcação sistemática das mães que enfatizavam a relevância de ampliar tanto quanto possível o tempo de escolarização da prole. As mulheres, fossem ou não mães no momento da entrevista, eram conscientes de que através da linha materna se inscrevem, tanto no plano simbólico como nas práticas mesmas, as disposições específicas para conseguir um mínimo de desempenho escolar, particularmente, pela ausência de referência do pai no que tange a essa tarefa. O acompanhamento nas tarefas escolares e a procura de elementos materiais necessários para resolver as demandas das professoras e dos professores constituem as estratégias básicas das mães.

Em geral, as alunas tentam adotar uma posição exemplar em relação aos filhos, acreditando que isso tem repercussões na escolarização. Elas devem estudar e devem fazer com que os filhos estudem. A mãe de Sabrina³, 25 anos de

³ Ver neste capítulo o texto *Do trabalho ao desemprego e do desemprego à escola*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Sabrina.

idade e desempregada, trabalhou toda sua vida como empregada doméstica e não conseguiu completar o ensino fundamental. Ainda assim, estimulava as suas filhas a concluir a escola e as auxiliava nas tarefas escolares, “hacía las cuentas, todo ella”, lembra Sabrina. Agora ela, além de estudar, ensina a seus filhos ainda pequenos as noções básicas para o ingresso no ensino fundamental.

Já Natalia afirma não conseguir acompanhar os seus dois filhos nos deveres escolares, pois está sempre tentando resolver os problemas da subsistência do dia a dia. Apesar disso, comenta com eles as coisas que ela faz na escola e suas qualificações escolares e, às vezes, compartilham o tempo de estudo.

Os argumentos de Alejandra, 27 anos, casada com dois filhos e cursando o primeiro ano do ensino médio, em favor da importância do exemplo materno para o sucesso escolar dos filhos resultam dela mesma ter tido a experiência oposta. Assim, enfatiza

yo no quiero que mis hijos me vean a mí como que yo nunca puse interés ni en mí, porque el interés de los padres es también para los hijos, porque ellos te toman como ejemplo cuando crecen. Yo por ejemplo, un ejemplo bueno de mis padres no tengo, porque nunca me inculcaron a que vaya a estudiar, nunca me apoyaron cuando quise empezar a estudiar enfermería, cuando quería terminar la secundaria, nunca me apoyaron. Para ellos lo importante era trabajar y no estudiar.

Nenhum de seus pais tiveram, nem têm, interesse algum pela escolarização das filhas. Ressalta que sua mãe, trabalhadora rural, “nunca pôs interesse no estudo, foi sempre ajudar a fazer as coisas do lar, ela trabalhava e a gente tinha que se fazer responsável da casa, da limpeza, da cozinha, das tarefas de jardinagem, da horta, todas essas coisas, sempre”. Na sua percepção os pais “nunca puseram interesse nem sequer neles mesmos, em dizer bom, vamos sair adiante, que as crianças estudem e que elas saiam adiante, não puseram interesse em nós”. Neste caso a ausência de investimento familiar (“não tinha tempo para estudar”, “não tinha materiais de estudo”, “nem podia sair com as amigas ou os colegas para estudar”) na educação dos filhos junto a outro conjunto de disposições (“sempre teve interesse em estudar”) e experiências (“não tínhamos tempo de olhar a TV”, “não tínhamos liberdade de expressão, de dizer o que queríamos”, “não tínhamos decisão própria”) contribuiu para o desenvolvimento de predisposições diferentes daquelas desenvolvidas por sua família no meio rural. E, além do mais, acrescentou que

Mis viejos nos veían a nosotras, como no tenían niño, somos cinco mujeres, nunca tuvo hijos varones, él nos veía a nosotras como un varón, no tenía quien lo ayudara, nos tomaba como que nosotras teníamos que hacer todo. No teníamos tiempo como para decir nos sentamos a estudiar porque era como que decía: “¿Qué estás haciendo?”. No era importante para ellos que nos sentáramos a estudiar, nos quitaba tiempo para hacer algo importante. Para ellos siempre fueron más importantes las tareas de la casa que agarrar un libro y sentarse a leer. No teníamos tiempo tampoco de sentarnos a mirar la televisión porque tampoco nos permitían. Un poco que nos oprimían, no teníamos la libertad de expresarnos, de decir lo que queríamos, lo único importante para ellos era o ir a traer la plata a la casa o hacer en la casa todo lo que había que hacer en la casa. No podíamos decidir por nosotros.

Apesar do contexto, desenvolveram-se modelos diferentes sobre o que se entende por ajuda e acompanhamento da vida escolar. Algumas mães das alunas entrevistadas desempenhavam um papel proeminente e muito presente no que se refere à realização das atividades escolares. Micaela⁴, 19 anos, está desempregada, começou a escola porque sua mãe quer que ela a termine. Não gosta de ler, porém sua mãe gosta muito e é ela quem lê os livros da escola e explica o conteúdo para a filha. Essa atitude se aplica à formação cultural geral de Micaela, já que também abarca o conteúdo de revistas, livros e jornais.

Em outros casos, as mães promovem atitudes de responsabilidade e autonomia nas suas filhas, desenvolvendo alguma forma de controle que não inclui a ajuda específica nas tarefas. Silvina fez 21 anos e mora com sua mãe. Seu pai morreu recentemente. São nove irmãos dos quais somente cinco continuam a viver junto à mãe na casa familiar. A família se sustenta com a contribuição de um familiar que mora na Europa. Ela passa muito tempo com sua avó, seus irmãos e os sobrinhos. A mãe ajudava nas tarefas escolares até pouco tempo, mas, na atualidade, ela consegue fazê-las sozinha. No entanto, sua mãe continua a monitorar sua situação na escola. A escola se constitui num tema das conversas entre mãe e filha na tentativa de manter um controle ativo da assistência e do desempenho.

Erika, 25 anos cursando o 2º ano do ensino médio, conta que sua mãe completou o ensino fundamental e seu pai iniciou a escola média, mas não a finalizou. Ela encontra com sua mãe todos os dias e compartilham o almoço já que as duas trabalham fazendo tarefas de limpeza no mesmo horário e a pouca

⁴ Ver neste capítulo o texto *Um mundo muito familiar*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Micaela.

distância. Sua mãe também foi empregada de comércio durante uns sete anos e faz catorze anos que seu pai é bombeiro do estaleiro estatal, tendo sido pedreiro. Fora da escola e do trabalho, seu tempo está basicamente repartido entre seus pais, seu filho, sua irmã e os amigos e vizinhos. Ela fala muito com sua mãe, quem lhe pergunta sempre pelas coisas da escola. Se por algum motivo ela não frequenta a escola, sua mãe insiste em que não faça isso porque “quer muito que termine os estudos”. As duas pensam o mesmo da escola “que ajuda a ter um trabalho melhor e a crescer como pessoa”. Segundo Érika a escola ensina muitas coisas, “não somente no nível intelectual, também ao conversar com um colega, com um professor das experiências de cada um e as coisas que a gente escuta e que a gente vê, a levam a crescer porque de todas essas coisas toma um exemplo”.

As mulheres manifestam o princípio que qualquer aprendizagem no espaço tanto familiar como escolar se produz através dos exemplos. No entanto, as lições exemplificadoras só podem ser incorporadas pelos agentes de acordo com sua opção. Estas também estão presentes quando se trata de explicar os processos educativos no espaço familiar. Por isso, elas mesmas devem dar o exemplo como alunas.

A outra estratégia das mães é a de investir em comprar ou, frente à falta de dinheiro, juntar livros didáticos, enciclopédias e dicionários. Elas acham esta operação importante tanto para seu bom desempenho como alunas, como para os seus filhos. Um princípio básico que orienta suas estratégias educativas é o de garantir a presença de livros na residência. A maior parte das entrevistadas dispõe de livros didáticos, enciclopédias e outro tipo de livros no seu lar. Elas desenvolvem distintas táticas para conseguir ter livros ou outras fontes que possam ser de utilidade para as atividades escolares. Romina, com 19 anos e fazendo o primeiro ano da escola técnica, mora com sua família e tanto ela como sua mãe recebem um plano da assistência social. Ela possui livros de leitura e outros livros didáticos de diferentes disciplinas e também tem algumas novelas.

Paula⁵ lê livros, alguns títulos são recomendados e emprestados pelas amigas e outros ela mesma tenta procurar. Ela diz que o último livro que leu foi “um de contos, *O diário de Anna Frank*” e gostou muito. Além disso, lê livros de auto-ajuda e outros que recomendaram na escola dos quais tem fotocópia. Ao

⁵ Ver neste capítulo o texto *A relevância dos outros*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Paula.

mesmo tempo possui outros livros como manuais escolares, enciclopédias e dicionários.

Sabrina investe há mais de três anos uma porcentagem do que recebe da assistência social na compra parcelada de enciclopédias de um vendedor ambulante⁶. Ao mesmo tempo, ela faz uso ativo de uma das bibliotecas públicas da cidade que considera responder mais a suas necessidades educativas.

Alejandra está comprando aos poucos a coleção dos livros de Ernesto Sábato, o último que está lendo, “todos os dias um pouco”, é *Abadón, el exterminador*. Seus outros livros são de poesia e romances. Ela lembra que quando era pequena não tinha livros na sua casa. Também compra, um dia por semana, um jornal nacional que traz uma compilação de livros que abordam diferentes temas como história, tecnologia, biologia etc.

Vanesa também declara possuir e ler novelas de Ernesto Sábato e de Agatha Christie. Junto a isso e devido à influência de sua mãe ela já leu poesia de Pablo Neruda, Gustavo Adolfo Bécquer e Juana de Ibarbouru. Também de Maria Elena Walsh porque “tenho um livro que é uma coletânea de poesias de distintos autores e depois tenho uns livros produzidos pela escola básica⁷, que incluem poesias de crianças que foram escolhidas entre todos os meninos que escreveram, as melhores poesias”. Contudo, na atualidade, ela consulta mais assiduamente enciclopédias por causa dos trabalhos da escola seus e de seus filhos também. Além destas atividades, gosta de escrever poemas de amor ou dedicados a seus filhos.

Além disso, Érika e Paula e algumas outras entrevistadas escrevem sobre suas experiências, sobre o que “acontece na sua vida”. A atividade da escrita expressiva está associada a um uso íntimo e libertador da palavra ou relacionada com o artístico através de uma visão idealizada e romântica. O principal objetivo deste tipo de escrita é o de refletir sobre aspectos da própria vida para se compreender e para encontrar respostas, para se desafogar. Estas afirmações se relacionam com uma concepção da escrita que a vincula a aspectos mais pessoais, mais íntimos do sujeito, como modo de “expressar os sentimentos”. Concebe-se a

⁶ A figura dos vendedores de livros porta a porta, particularmente de livros escolares, continua presente nos bairros populares. O pagamento em parcelas sem nenhuma garantia faz com que o custo final dos mesmos seja muito alto.

⁷ Uma escola de ensino fundamental da cidade editou um pequeno livro com poesias das alunas e dos alunos.

escrita como reflexo da subjetividade. A partir desta postura, se estabelecem as diferenças com a escrita que se produz no contexto das atividades escolares. Como assinalado anteriormente nas entrevistas, as alunas ressaltaram a visão de que a experiência escolar e, particularmente, a aquisição de conhecimentos, as faz crescer como pessoas e se abrir a outros interesses. As atividades da escrita estão relacionadas com a possibilidade de gerar e modificar o conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros (Concari, 2005).

Outro aspecto em comum entre as entrevistadas é a leitura diária de jornais, geralmente o jornal local comprado por algum familiar ou vizinho. Esses textos também são consultados no caso das tarefas escolares. Alejandra tem a possibilidade de comprar o jornal local quase todos os dias e separa as matérias referidas a saúde, história etc e as arquiva para dispor de informação.

Em alguns casos lêem algum jornal nacional no fim de semana. No entanto, são as revistas de diferente tipo as mais lidas, além dos jornais locais. A seção de política, as notícias policiais e os anúncios de emprego constituem as preferências de leitura entre as mulheres. Érika prefere ler jornais e revistas porque gosta de estar atualizada em relação aos acontecimentos como, por exemplo, as notícias policiais no diário local. Também se informa da vida das pessoas famosas e das novelas lendo uma revista de interesse geral que acompanha um jornal nacional nos domingos e que consegue através de um vizinho. A informação dos acontecimentos do viver cotidiano constitui parte importante no estabelecimento das redes de relações que se estabelecem tanto com a família como com amigos, colegas de escola e vizinhança, participando na definição tanto do seu conteúdo como da sua forma.

4.2.2. A experiência das mulheres com as TIC

Das doze mulheres entrevistadas, a metade delas diz ter conhecimentos de informática e fazer uso do computador. Quase todas afirmam que este constitui um recurso imprescindível, tanto para a escola como para acrescentar possibilidades de emprego, e que gostariam de ter conexão à Internet. Entre as dificuldades expostas pelas demais entrevistadas encontram-se as financeiras, a ausência de conhecimentos de informática, a falta de tempo, a carência de telefone fixo para conexão à Internet e o pouco interesse ou gosto pela atividade. Junto a

isso, o fato de ter de se locomover a um ciber já representa um obstáculo em si mesmo e faz com que, por exemplo, informar-se por meio de livros didáticos ou enciclopédias se situe numa posição hierárquica superior à consulta na Internet.

Todas assinalaram que somente consultam a rede, seja por elas mesmas ou por meio de outra pessoa que as ajude (amiga, familiar, cônjuge), no caso de não encontrar a informação necessária nos livros disponíveis. Em geral, as mulheres dizem ver no computador duas utilidades principais: fazer trabalhos escolares tanto delas como dos filhos e para questões relativas à procura de emprego e aos programas de assistência social. Sendo assim, o computador para elas é um recurso importante, na medida em que podem resolver assuntos do dia-a-dia.

Micaela, com as mulheres da sua família, consulta os sites de compra e venda que fazem leilões e as páginas dos planos de ajuda social. Se for necessário, também procura informação na Internet para completar alguma tarefa da escola. Lembra que a última vez que ingressou na rede foi para um trabalho escolar de geografia, mas o fez somente pelo fato de não achar o conteúdo nos livros. Na escola estiveram uma vez só na sala de computação e ressalta: “Internet não me chama muito a atenção”.

Romina concluiu há dois anos um curso de operadora de PC, através do qual alcançou um certificado, porque para trabalhar “esse conhecimento é tão importante como o ensino médio”, sublinha. Aprendeu diferentes programas como Word, Excel, Power Point, etc. Ela o fez numa instituição privada religiosa que oferece cursos de formação profissional e técnica. Aos doze anos tinha feito um curso de artes gráficas, com dois anos de duração, e o ano próximo tem planejado fazer administração e contabilidade “porque não pedem somente operadora de PC, pedem mais, como conhecimentos de contabilidade e administração”. Houve um tempo no qual ela gostava de entrar na Internet para participar do bate-papo e usar o correio, mas afirma não gostar mais. Na atualidade, suas visitas ao ciber se relacionam com a procura de trabalho, por exemplo, fazer um currículo e imprimir umas cópias.

Já Érika diz não gostar de ler nem tampouco da informática. Quando necessita fazer alguma tarefa escolar pede ajuda a uma amiga ou a um familiar para consultar a enciclopédia no computador. Ela tem manuais escolares e enciclopédias que qualifica de “velhas”, embora as use de vez em quando. Não tem telefone fixo, somente celular.

No que se refere às relações sociais, as mulheres preferem os contatos cara a cara e as mensagens pelos celulares. Uma pequena parte das entrevistadas assinalou o espaço virtual como um lugar para o estabelecimento ou a continuação das relações sociais. Para algumas alunas, esta é uma atividade que atrai pessoas de uma certa idade como os adolescentes ou durante certo tempo. Paula e suas amigas gostavam do bate-papo na Internet e freqüentavam muito o ciber. No entanto, já faz quatro meses que ela deixou de gostar da atividade, a emoção das salas de bate-papo se perdeu, “já foi”, diz ela. Agora somente usa o computador do ciber ou de um familiar para fazer algumas tarefas da escola.

Num movimento contrário, Silvina continua a participar das salas de bate-papo e gosta de navegar pela Internet, mas não dos jogos em rede. Freqüenta distintos ciber para checar sua conta do Hotmail. Com ela se conecta com seu tio que mora na Europa, com um amigo de uma localidade próxima, com seus primos que moram numa cidade mais distante e outros conhecidos que vivem num país vizinho. Também troca mensagens com seu irmão que lidera uma banda de música e envia para ela as datas de apresentação do grupo em bares e clubes. Ela já teve a experiência de se relacionar com um menino no bate-papo, mas não quis conhecê-lo e, em outra oportunidade junto a uma amiga até marcaram um encontro com dois jovens, porém finalmente desistiram. Ela diz ter ficado impressionada com a experiência de uma vizinha que, quando foi se encontrar com uma pessoa que conheceu no bate-papo, ficou muito decepcionada, “encontrou-se com outra pessoa”, declara com ênfase. No entanto, ela ressalta que está perdendo progressivamente o entusiasmo pela atividade. Não faz tarefas da escola no computador e assinala que quase nunca vê outros jovens realizarem as tarefas da escola nos locais que freqüenta. O pai, que morreu recentemente e era empregado do serviço penitenciário, tinha comprado um computador alguns anos antes. Atualmente é seu irmão menor que o aproveita para os jogos. Antigamente ela o empregava “para armazenar trabalhos arquivados em pastas”, mas já não o faz.

Silvina lembra que na escola de adultos somente duas vezes trabalhou na sala de informática. A pouca atividade no computador é um dado que as alunas mencionam com certa freqüência, mas não fazem nenhum juízo explícito a respeito desta questão, por outro lado, elas acreditam que o uso do computador é importante, tanto para seu presente como para seu futuro. A menção da escassa

atividade escolar em relação à informática parece expressar desconformidade com essa situação comum a todas as instituições pesquisadas.

O telefone celular é o recurso mais usado pelas alunas para diversas situações da vida de todos os dias. Assim, o controle dos filhos, a relação com o cônjuge ou namorado, os contatos com a família - particularmente com as mães -, os encontros com amigos e amigas e com os colegas da escola constituem os motivos habituais das mensagens, em primeiro lugar, e das ligações, em menor medida.

Observei que mesmo quando as normas de convivência acertadas com as estudantes limitavam o uso do celular durante as aulas isso não se cumpria e elas ficavam olhando as telas dos aparelhos a cada momento. De fato, ficar prestando atenção à professora e ao professor e também às comunicações recebidas pelo celular constitui uma prática comum entre os jovens sem que isso pareça gerar nenhuma consequência sobre a possibilidade de seguir o conteúdo das aulas.

Neste ponto minhas observações dos grupos das camadas populares estão de acordo com as realizadas por Brandão (2005) em seu artigo “Desatenção ou novos estilos de cognição?”, em que analisa as práticas e disposições juvenis nas salas de aula de uma escola de elite:

Certamente faltavam-nos algumas chaves para a compreensão dessa conexão/desconexão dos alunos observadas nas salas de aula. Pouco a pouco fomos formulando uma hipótese sobre as prováveis modificações dos padrões de cognição entre os jovens (quando reportados aos padrões experimentados pelos professores e gerações anteriores) que responderiam algumas de nossas interrogações. A literatura pertinente já vem apontando há muito tempo o impacto, sobre a vida e lazeres dos jovens, das novas tecnologias e da mídia. O “zapping” mudando constantemente as imagens e os sons, provavelmente desenvolveu subjetividades inquietas, pouco centradas, mas, provavelmente, bem mais capazes que as gerações anteriores, de captar instantaneamente configurações sequer pressentidas por aqueles que tinham uma inteligência marcadamente “focal”. Esta permanente circulação imagética e sonora provavelmente estaria construindo uma nova lógica, um *habitus*, de codificação/decodificação de discursos: fragmentários, plásticos, versáteis... O estar “plugado” em várias atividades simultaneamente (TV, internet, telefone e, ao mesmo tempo comendo e procurando um disco...) transitando permanente e concomitantemente em diversos “canais” estaria formatando um novo estilo de cognição. Os adultos (professores, pais, pesquisadores) ao avaliar a atenção dos jovens com base em suas experiências quando jovens e estudantes, não estariam encontrando os “sinais” de atenção e interesse que aprenderam a reconhecer como condições de aprendizagem (p. 6-7)

A disposição de estar “plugada” em vários “sites” no dia-a-dia da vida real forma parte da velocidade e da fragmentação em que se desenvolve a vida das jovens pesquisadas e elas as têm incorporadas. Ainda na situação de desemprego e, às vezes, por esse mesmo motivo, são muitas as atividades e relações que precisam ser desenvolvidas para resolver os problemas de subsistência e, ao mesmo tempo, sustentar a vida familiar, social e escolar. Dir-se-ia que ou bem se está “hiperconectada” ou é quase impossível já nem sequer progredir, mas minimamente se manter.

As jovens dizem fazer uso do celular para se conectar com a família, especialmente com as mães, os filhos ou cônjuges. Também dizem enviar mensagens a familiares ou amigos em localidades vizinhas ou mais distantes. Os motivos principais das comunicações são os de saber onde se encontram ou as condições nas quais se encontram seus familiares, ou acertar saídas com amigas e amigos, resolver tarefas com os colegas da escola e as questões de trabalho. Silvina diz mandar “muitas mensagens para lhes perguntar como estão ou para falar”. Acredita que o celular não mudou sua vida e que agora não chama tanto sua atenção. Vanesa troca mensagens com sua família “porque estou trabalhando e pode acontecer alguma coisa com meus filhos, ou com meus amigos para perguntar-nos algo da escola ou em que momento a gente vai se encontrar ou com aqueles amigos que não vejo todos os dias porque cada um tem suas atividades, para pergunta-nos como é que a gente está”

A conectividade das jovens se completa com a TV. As entrevistadas assistem a programas da TV aberta e a cabo. Este último serviço está disponível nos lares de quase todas as jovens pesquisadas. Somente em dois casos responderam negativamente. O consumo feminino está composto pelos jornais de notícias locais e nacionais, novelas e filmes. Esta última categoria também é consumida através do vídeo ou DVD, já que a grande circulação gerada pelo mercado de cópias pirateadas ou obtidas da Internet faz com que conheçam as últimas estreias⁸.

⁸ Ver neste capítulo os textos *Um mundo muito familiar*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Micaela e *A relevância dos outros*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Paula.

4.2.3. As relações com os outros: amizade, vizinhança e colegas da escola.

Um assunto comum nos relatos das alunas se refere à vida escolar. Este tema está sempre presente nos intercâmbios e conversações com amigas, amigos, vizinhos e colegas. Este dado ajustava-se aos indícios evidenciados pelo questionário que indicava a predisposição das mulheres para o desenvolvimento de relações de sociabilidade fora da família e a compartilhar mais tempo com as amigas, os amigos e vizinhos se comparadas com os homens.

No viver cotidiano as alunas conversam sobre problemas que requerem a ajuda mútua, como o cuidado dos filhos e a troca de informações referidas às possibilidades de emprego, a ajuda social e as dificuldades econômicas. Também entre elas um dos temas centrais são as relações com os homens. Nos encontros com amigas, amigos e vizinhos que também têm filhos, Sabrina e Alejandra, as duas casadas, se encontram para comer e falar das coisas que acontecem no bairro e na escola dos filhos, entre outras questões.

As mais jovens juntam-se com amigas e amigos para escutar música, sair para dançar, ir a bares e assistir filmes. Assim, Paula assinala que, quando não está ajudando a sua família ou na escola, gosta de ficar com as amigas. Ela prefere não ficar só. Tenta estar sempre acompanhada por alguma delas. Convida-as a sua casa ou as visita. Quase todas elas estão finalizando a escola e são solteiras. Às vezes saem para dançar e freqüentemente vão a algum bar para não voltar muito tarde da noite. Em outras oportunidades se encontram na casa de alguma delas para comer, falar e assistir filmes. Elas conversam sobre rapazes, de questões que passam na TV, dos problemas de cada uma e tentam se ajudar. Paula declara ficar muito triste com os problemas econômicos da família e falar com as amigas a faz sentir-se melhor e assim, “tenta dar-se conta das coisas e então pensar de outra maneira”.

Érika aproveita os fins de semana que o filho fica com o pai para ir à casa dos amigos e amigas, falar do trabalho e da escola, escutar música e comer. Também sai para dançar.

Os assuntos relativos à escola referem-se a situação nas avaliações, o perfil dos professores, a relação com os colegas e a realização dos trabalhos escolares. Paula relata que com suas amigas, às vezes, conversa sobre a escola. Comentam

sobre as notas que obtiveram e verificam quais delas estão mais bem posicionadas em cada disciplina. Afirma que algumas amigas “dizem que termine a escola porque depois não vou poder terminá-la, não vou poder achar trabalho e falamos para incentivar às outras a freqüentar a escola, para que possam terminar a escola”. Também falam dos professores, qual deles é melhor e qual ajuda mais. Ela está satisfeita com quase todos os professores agora que está na escola de adultos. Ajudam, explicam, escutam e respondem a todas as perguntas. Sente que na escola se pode falar abertamente e isso a faz sentir-se bem.

Do mesmo modo, Érika ressalta a importância da escola para conhecer pessoas novas. Ela fez novas amizades e participa de um grupo de nove ou dez colegas com as quais fica o tempo todo e se ajudam nas tarefas. Quando ela não freqüenta a escola por algum motivo, seus colegas enviam mensagens perguntando como ela está e porque não está comparecendo. Ela diz que as novas amizades a impulsionam a seguir estudando. Na escola trabalham juntos e com alguns deles se encontram para estudar fora da escola. Contudo, dos integrantes do grupo de amigas e amigos que ela conheceu fora da escola somente um freqüenta a escola, já que os outros deixaram de estudar e ficaram trabalhando. No entanto, os(as) amigos(as) que abandonaram a escola acreditam que a presença na escola é boa para ela e muitos deles reconhecem que deveriam ter continuado os estudos.

No caso, Paula afirma ter poucos amigos, apenas três ou quatro, mas que dois deles ela conheceu na escola. Juntam-se para comer, conversar e sair para dançar. Com os colegas conversa sobre as coisas que acontecem na escola e se encontram para estudar.

Às vezes as relações estão delimitadas pelo perfil das pessoas com as quais as mulheres mantêm amizade ou outro tipo de relacionamento. Silvina, por exemplo, guarda distância. Ela tem um amigo relacionado com as drogas, mas acredita ser uma prática que de nenhuma forma compartilharia. Porém, Ana, 21 anos, desempregada, separada e com um filho, acredita que as questões da amizade dependem do caráter e também das qualidades das pessoas. Ela cursa o 2º ano da escola técnica e adverte que quando conhece qualquer menino a primeira pergunta que fazem é se ela estuda, em que ano está e se trabalha. Mas, na sua visão, essa informação também é muito importante para estabelecer alguma relação. Assim, argumenta, “já tive a experiência, não julgo que todos sejam

iguais, mas o tema é a ignorância. O pai do meu filho lamentavelmente deixou o ensino fundamental. Quando me juntei, ele não sabia nem ler nem escrever, era um menino muito ignorante e tal vez isso trouxesse os problemas porque não conseguia um bom trabalho, exploravam-lhe por dez bilhetes, não entendia, não entendia as razões, a gente queria lhe explicar como as coisas aconteciam na Argentina, como era possível progredir e não se podia com ele porque não entendia, não lhe entrava, sabia pelear de outra maneira, aos golpes, com mão de obra, trabalho duro e o importante é o estudo”.

Nas exposições das alunas deixava-se entrever, por um lado, a importância de contar com relações de amizade que apoiassem a escolha e pudessem, em alguns casos, contribuir para resolver algumas tarefas ligadas à escolarização. E, por outro lado, que a posição de distanciamento ou a perda de uma amizade dava-se em razão das diferenças de caráter ou de visão da vida, ou, como deixavam vislumbrar algumas das entrevistadas, pela ausência de caráter. Ana ressalta que muitas coisas dependem “do caráter que a gente tem”, então questões como a possibilidade de fazer amizades ou de continuar na escola depende dele. Como assinala Sennett (2000),

El carácter se centra en particular en el aspecto duradero, “a largo plazo”, de nuestra experiencia emocional. El carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro. De la confusión de sentimientos en que todos vivimos en un momento cualquiera, intentamos salvar y sostener algunos; estos sentimientos sostenibles serán los que sirvan a nuestro carácter. El carácter se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados.

¿Cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato? ¿Cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo? ¿Cómo sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización? Éstas son las cuestiones relativas al carácter que plantea el nuevo capitalismo flexible. (p. 10)

Precisamente, mesmo que as alunas partilhem condições de vida similares com muitas das jovens que não frequentam a escola ou que nem sequer tentam voltar a ela, uma das diferenças centrais é que entre as jovens pesquisadas a escolarização representa um processo no qual melhoram sua auto-estima e onde podem desenvolver algum sentido de oportunidade para o futuro.

4.2.4. Três esboços: vidas de alunas

Do trabalho ao desemprego e do desemprego à escola

Sabrina tem vinte e cinco anos e cursa o segundo ano da escola técnica. A mãe dela trabalhou toda sua vida como empregada doméstica e não conseguiu completar o ensino fundamental. Ainda assim, estimulava as suas filhas a concluir a escola e as auxiliava nas tarefas escolares, “fazia as contas, tudo ela”, lembra Sabrina. Seu pai morreu quando era ainda muito pequena e sua mãe voltou a se casar. Após um tempo conseguiram ter um pequeno comércio com o objetivo de aumentar os rendimentos familiares. Apesar do grupo familiar ter se mudado de casa em várias oportunidades, ocasionando a passagem de Sabrina por três escolas diferentes, ela ressalta que isso não foi impedimento para “fazer uma boa escola” porque fez todos os anos “de primeiro a sétimo sem repetir nenhum”. Porém diz não conservar nenhuma lembrança desse período. Apesar de ter chegado a fazer a inscrição para ingressar na escola de ensino médio não pode iniciar “porque não tinha nem papel o dia que tinha que começar as aulas”. A partir deste momento sua vida foi ajudar nas tarefas do lar e trabalhar.

Aos vinte anos casou-se e passou a só pensar em trabalhar. Nunca pensou em voltar para a escola porque “queria trabalhar e trabalhar e trabalhar”. O cônjuge finalizou os estudos secundários, mas deixou incompletos os estudos superiores. Trabalhava durante as noites como contratado na maior empresa petroquímica da região. Faz sete anos que alugaram uma casa. Tiveram dois filhos, um de cinco anos que frequenta o pré-escolar e outro de três anos. Sabrina está ensinando ao maior de seus filhos a somar e subtrair, a escrever o nome e as vogais com o objetivo de prepará-lo para o ensino fundamental.

Dentro da mesma companhia na que trabalha seu marido, outra empresa havia contratado a Sabrina. Ela permaneceu ali três anos até que foi demitida durante a crise de 2001. Nesse momento ela estava grávida e acha que os argumentos da empresa foram somente uma justificativa para “botar alguém em seu lugar”. A partir deste momento até hoje ela não conseguiu mais trabalho mas, em nenhum momento, deixou de procurar emprego de “qualquer coisa”. Há

quatro anos que recebe um plano de assistência social que obteve através da informação de uma amiga sua parente .

Às vezes junta-se com amigos e vizinhos para cozinhar e falar das coisas que acontecem no bairro. Mesmo assim, a maior parte do tempo passava com os filhos, inclusive os fins de semana. Assim, ficava somente tomando conta dos filhos até que, após muitas discussões, o marido a convenceu a voltar para a escola já que a situação de desemprego continuava. Acredita que se não fosse pela falta de emprego, pela redução das oportunidades de trabalho e pela exigência do certificado de estudos secundários, não teria pensado em continuar a escola.

O ano passado começou o primeiro ano do ensino técnico para adultos e no primeiro dia de escola “tinha medo de tudo”, de inglês, de matemática, porque “tinha esquecido de tudo”. Apesar das dificuldades dos primeiros dias, perseverou porque pensou “ou faço agora ou não faço mais”. Também teve outros problemas na escola, já que quase foi expulsa por causa de um incidente de violência verbal e física com uma colega.

Acredita que obtendo o certificado de ensino médio poderá ela também ajudar a seus filhos nas tarefas da escola e não depender tanto do cônjuge. Na escola está comparecendo às aulas de informática, mas diz não saber agir na Internet. Gostaria de ter computador e conexão à Internet na sua casa. Declara não possuir telefone fixo, somente celular. Seu marido frequenta o ciber porque faz operações no banco e desenvolve atividades relacionadas com o trabalho.

Uma parte do plano de ajuda social está destinada a comprar enciclopédias para ela e seus filhos. Até hoje conseguiu comprar uma, pagando em muitas parcelas, de um vendedor de livros de porta a porta. “Assim como agora não tenho para pagar os medicamentos, o dia de amanhã meu filho necessitará tal livro e terei de sair para procurá-lo” e “agora sou eu quem necessita dos livros, uso todos”, ressalta Sabrina. “Todos falam que ninguém compra enciclopédias hoje em dia”, mas ela não acredita que seja a única que as compra. Oferece o exemplo de seu filho que está no pré-escolar e teve que aprender o corpo humano. Ela procurou na enciclopédia e devido a isso “ele sabe que temos músculos e ossos”. Sabrina também é sócia da biblioteca de um clube e dali retira os livros para as disciplinas escolares, como inglês e matemática.

Segundo ela o melhor da escola é o descanso das tarefas domésticas. Conversa com seu esposo sobre as questões da escola, sobre todos os temas de

estudo. A outra pessoa com quem conversa da escola é uma vizinha, amiga e única colega da escola com a qual se relaciona. Visitam-se, às vezes fazem juntas a tarefa e, em outras oportunidades, esta vizinha até toma conta de seus filhos. Ela e o marido são seus principais apoios no momento de resolver as atividades escolares.

Partilha o serviço de TV a cabo com uma vizinha com quem também se encontra para conversar. Quando não está na escola gosta de ver as novelas (no momento de nosso encontro seguia três novelas durante o dia: uma argentina, uma mexicana e uma brasileira e duas à noite) e os jornais da televisão. Assiste a dois programas de notícias, um local produzido pela TV a cabo e que também oferece informação de oportunidades de emprego e outro nacional, da TV aberta. Também gosta dos filmes da TV a cabo e alguns dos que mais gostou foram “A paixão de Cristo” e “Titanic”, porque são tristes e a fazem chorar.

Seu sonho é ter trabalho para ter a liberdade de comprar o que quer e necessita sem estar dependendo de um único salário para viver, alugar, pagar o crédito do refrigerador, “para tudo”.

Um mundo muito familiar

Micaela tem dezenove anos e está fazendo o primeiro ano de adultos na escola técnica. Quando estava no ensino fundamental repetiu a segunda série e continuou até a oitava. Faltando um pouco mais de um ano para finalizar, deixou a escola. Aos dezessete anos saiu para trabalhar numa discoteca durante as noites. Também começou a cursar o ensino fundamental de adultos para finalizar esta etapa da escolarização, fato que ocorreu um ano antes do nosso encontro. Nesse período também namorava o filho do patrão. Faz alguns meses nasceu seu primeiro filho, ela é mãe solteira e enfatiza que “o pai nunca o reconheceu”.

Mora numa das duas casas construídas no terreno da família junto a sua mãe, sua irmã, o cunhado e o sobrinho. Na outra reside outro irmão com a mulher e os três filhos. Sua mãe conseguiu terminar tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio e trabalha como funcionária administrativa do estado. Está separada do pai de Micaela desde que ela tinha sete anos. Ele também concluiu o ensino

fundamental, trabalha no mercado regional e ajuda na criação do filho de Micaela. A mãe é a responsável pela sua conclusão do ensino fundamental e também pela continuação do ensino médio.

Os pais fornecem o apoio para que Micaela finalize a escola técnica. Lembra que se não fosse pela insistência da família não iria à escola. Os temas da escola são conversados e resolvidos com a família que monitora o dia a dia de seu percurso escolar. Afirma que “me ajudam quando não entendo alguma coisa”, “todos me ajudam muito”. Agora a escola é importante na sua vida porque “faz com que esqueça todos os problemas que tenho, porque quando estou na escola, os colegas não deixam que a gente pense o que acontece em casa, a gente ri o tempo todo”.

Micaela tentou conseguir um plano de ajuda social dentro e fora do município, mas ainda não a chamaram. Sua irmã recebe o auxílio social. A principal fonte de renda da família é o salário da mãe, que representa um pouco mais da metade da cesta básica. Micaela continua procurando trabalho, mas não consegue. Quer ajudar porque são muitos para viver com um salário. A maior parte do tempo ela o partilha com a família. Não gosta de ler, porém sua mãe gosta muito, é ela quem lê os livros da escola e conta para sua filha o conteúdo. Na sua casa há muitos livros didáticos. Além disso, também sua mãe lhe explica as notícias dos jornais e das revistas. Algumas vezes lê o jornal, mas “muito por cima”. Na casa tem TV a cabo. Assiste frequentemente filmes que consegue com seu irmão. Ele tem vinte e cinco anos e grava os filmes no seu computador que possui conexão à Internet. Ele comprou este computador logo após sofrer um acidente como lixeiro no município que o deixou impossibilitado de caminhar. Micaela sente que para todos é complicado aceitar a situação, mas que para ela é pior, “muito difícil”, “porque estávamos o dia todo juntos”. Agora eles continuam a ficar juntos vendo películas como “Harry Potter”, “O Senhor dos Anéis”, “V de Vingança” e outras do estilo.

Micaela junto às mulheres da sua família consulta os sites de compra e venda que fazem leilões e aqueles dos planos de ajuda social. Se for necessário, também procura informação para completar alguma tarefa da escola. Lembra que a última vez que ingressou na rede foi para geografia, mas o fez somente pelo fato de não achar o conteúdo nos livros. Igualmente, ressalta a entrevistada, “Internet

não me chama muito a atenção”. Na escola esteve uma vez só na sala de computação.

Ela escuta música em CD todas as manhãs quando sua mãe sai para trabalhar e fica com sua irmã e seus sobrinhos escutando, alternativamente, as músicas do gosto das duas, canções românticas populares muito difundidas. Além disso gosta de assistir a duas novelas na TV aberta e a um jornal nacional de notícias na TV a cabo.

Declara não ter quase amigas e somente destaca uma, que é sua vizinha, que já terminou a escola. Quase sempre falam das crianças, das coisas que gostariam de comprar para seus filhos. Às vezes dão um passeio pela rua principal da cidade. A relação com os colegas da escola se limita ao espaço escolar, mas observa que é muito boa porque quando chegou na escola “não conhecia ninguém, mas eles me chamaram”, “são boas pessoas, muito companheiras, se acontece algo com algum de nós, perguntam e dão apoio em tudo”. Esse é o motivo fundamental pelo qual frequenta a escola todos os dias mesmo quando a maior parte de suas colegas são mais velhas que ela e falam de coisas muito diferentes das jovens de sua idade. Ela sabe disso porque na escola básica de adultos suas colegas eram muito mais jovens que as atuais e “falavam das coisas que falam as meninas da minha idade”.

Confessa que é militante de um partido político, porém quando perguntada pelo motivo dessa atividade, responde que “a minha mãe é militante e me levava com ela desde pequena e agora cada vez que ela vai, vou com ela”. Não lhe parece importante, mas prefere isso antes de ficar sozinha na sua casa. Nas reuniões “falam de tudo um pouco e a gente escuta”, às vezes “juntam-se para jantar e nada mais”. Não pensa continuar os estudos, “não tem vontade” e lembra outra vez que se não fosse pela pressão familiar não estaria na escola. Ressalta que, de fato, “não pensa muito nela” porque é sempre a mesma coisa “estudar, estudar, vir, estudar”. Quando finalizar o ensino médio ela gostaria de trabalhar como funcionária administrativa como sua mãe e, por isso às vezes, a acompanha ao trabalho e ajuda nas tarefas.

A relevância dos outros

Paula fez vinte anos e se encontra cursando o primeiro ano do ensino médio. Mora com seus pais e um irmão de vinte e cinco anos que já terminou o ensino médio. Os pais completaram o ensino fundamental. Sua mãe se dedica à casa e seu pai está desempregado há mais de um ano e meio. Quando trabalhava o fazia em fabricas e indústrias da região operando máquinas. Sua mãe organizou na casa um refeitório comunitário que acolhe cento e vinte pessoas entre crianças e adultos. Esta atividade se sustenta com pedidos e ajuda voluntária das pessoas, reuniões com famílias do bairro e sorteios para arrecadar dinheiro e roupa que são distribuídos entre aqueles que freqüentam o refeitório.

Ela ajuda a mãe acompanhando-a ao mercado, ajudando na cozinha, no serviço e na limpeza. Diz que se sente bem fazendo essas tarefas porque gosta de ajudar, de poder dar uma mão às pessoas que ela sabe que são necessitadas. A idéia de abrir um refeitório comunitário na casa foi de sua mãe, mas também declara que ela sempre desejou que pudessem fazer isso que sonharam e finalmente isso se tornou possível. Acredita que esta realidade foi um fato importante na vida da sua família “porque há muitas pessoas que necessitam que alguém as ajude e não há muitas pessoas que queiram ajudar aos outros, então para mim é importante que minha mãe faça isto”. Seu pai também colabora nas atividades relacionadas ao refeitório.

Do ensino fundamental conserva a lembrança de uma viagem que fizeram à cidade de Buenos Aires, mas fundamentalmente da forte relação que tinha todo o grupo de colegas e o apoio entre eles.

Os outros quatro irmãos já têm suas próprias famílias e somente uma irmã concluiu a escola média. Ela afirma que quer terminar a escola por duas razões fundamentais: encontrar um trabalho e começar os estudos superiores. Ela sempre pensou em estudar psicologia e o ensino médio é imprescindível para encontrar trabalho. Paula sente que necessita ajudar seus pais porque são idosos e não vão encontrar trabalho. Essa situação a fez decidir por retomar a escola e terminar os estudos, pois ela acredita que, dessa maneira, poderá ajudá-los.

Paula acha importante a escola porque “gosta de aprender” e pensa que o dia de amanhã, quando tiver a sua família e seus filhos necessitarem ajuda ou lhe

perguntarem alguma coisa ela vai poder apoiá-los. Assinala que, no seu caso, sua mãe não frequentou o ensino médio e assim, quando necessitava de ajuda, os irmãos a socorriam nas tarefas escolares.

Quando não está ajudando a família ou na escola Paula gosta de ficar com as amigas. Ela não gosta de ficar sozinha, tenta estar sempre acompanhada por alguma das suas amigas. Ela as convida para irem a sua casa ou as visita. Quase todas as amigas estão finalizando a escola e são solteiras. Às vezes saem para dançar e frequentemente vão a algum bar para não voltarem muito tarde à noite. Em outras oportunidades se encontram na casa de alguma delas para comer, falar e assistir filmes. Elas conversam sobre rapazes, questões que passam na TV e problemas de cada uma e tentam se ajudar. Paula fica muito triste com os problemas econômicos da família e o fato de falar com as amigas a faz se sentir melhor e assim, “tenta tomar consciência das coisas e então pensar de outra maneira”.

Às vezes também falam da escola. Falam das notas que obtiveram e sobre qual delas está melhor em cada disciplina. No seu caso, ela costuma tirar dez em todas as disciplinas, porém agora não está muito segura porque esteve ausente da escola por causa da tristeza causada pelas dificuldades econômicas que não permitiram juntar algumas amigas para “tomar mate e comer pizza” no dia de seu aniversário. No entanto, ela não vai deixar de frequentar a escola porque quer continuar. Afirma que “algumas me dizem que termine a escola porque depois não vou poder terminá-la, não vou poder achar trabalho e conversamos para incentivar umas as outras a frequentar a escola, para que possamos terminar a escola”. Também comentam sobre os professores, qual deles é melhor e qual ajuda mais. Ela está contente com quase todos os professores agora que está na escola de adultos. Ajudam, explicam, escutam e respondem a todas as perguntas. Na escola se pode falar e isso a faz sentir-se bem.

A maior parte de suas amigas gostam do bate-papo na Internet e vão para o ciber. Paula já faz quatro meses que deixou de gostar, que a emoção das salas de Chat já não existe. Agora somente usa o computador do ciber ou de um familiar para fazer tarefas da escola. Ela prefere ler jornais e revistas porque gosta de estar atualizada tanto em relação aos temas da atualidade, quanto em relação as coisas que passam como, por exemplo, as páginas policiais no diário local. Também lê uma revista de interesse geral que acompanha a um jornal nacional nos domingos.

Um vizinho dela as guarda e dá para ela. O que mais gosta de ler nas revistas é a vida das pessoas famosas e comentários das novelas.

Também lê livros, alguns que emprestam a ela e outros que ela pede. Ela diz que o último livro que leu foi “um de contos, *O diário de Anna Frank*” e gostou muito. Além disso, lê livros de auto-ajuda e os livros que recomendaram na escola dos quais tem fotocópia. Em casa ela tem livros como manuais escolares, enciclopédias e dicionários.

Escreve as coisas que lhe acontecem em um caderno. Às vezes mostra para suas amigas. Escuta música no rádio. Entre as suas preferidas está a música popular para dançar (tropical) e o rock nacional. Faz um ano que, com uma amiga, está freqüentando um curso de dança caribenha porque queria aprender a dançar. Outra coisa que ela gostaria de estudar é teatro.

Na TV a cabo ela vê o programa local de notícias e também assiste a um jornal nacional. Na volta da escola, ela olha uma novela e “Os Simpson” ou algum filme. Declara gostar muito dos filmes da TNT e do I-SAT e dos que passam aos domingos em um canal da TV aberta.

Com as amigas vê algum DVD na casa de uma delas. Gosta de filmes que falam da vida das meninas adolescentes como *Aos treze*. Confessa gostar muito do filme “porque ali apresentavam de que modo uma pessoa, uma menina, ia para escola e olhava as outras que eram melhores do que ela e todo o mundo as seguia. Ela quis ser igual e por estar com essas meninas entrou na droga, e começaram todas a ficar mal com a família, entravam em qualquer coisa”. Isso chamou sua atenção porque é o que hoje acontece, afirmando que cada vez mais meninos e meninas, principalmente os mais jovens, se drogam, tomam bebidas alcoólicas e fazem coisas como, por exemplo, roubar. Achou que o filme evidencia o que fazem os jovens hoje em dia e cada vez mais novos. Pensa que tudo isso está mal e alguém teria que fazer alguma coisa, mas que nunca fazem nada. Ela não gosta de se juntar com esse tipo de pessoa. É melhor ficar distante delas. Ressalta que os colegas da escola não são assim, pelo contrário, são muito tranquilos e acredita que isso também se deve ao fato de já terem mais idade.

4.3. As relações e formas de sociabilidade dos jovens alunos⁹

Na análise dos depoimentos dos alunos também identifiquei algumas questões comuns a todos eles. A primeira delas é que os homens enfatizavam em seus relatos as circunstâncias pelas quais foram se afastando da vida escolar, em contraste com as mulheres que ressaltavam e aprofundavam as razões da volta à escola mais do que os motivos da saída. Esta leitura pode ser relacionada com um indício surgido no questionário. A metade dos jovens não descreveu nenhuma lembrança escolar, justificando a falta de resposta com a afirmação de que não se lembravam ou não desejavam lembrar. No caso daqueles que responderam à questão, assinalaram a ausência de interesse na escola e a injustiça da avaliação docente como as principais recordações.

Assim, Ramon de 29 anos, cursando o segundo ano do ensino técnico diz que, logo após finalizar a escola básica, fez dois anos de ensino médio à noite, mas aos 15 anos começou a trabalhar num mercado de verduras e frutas. Seus pais estavam separados e ele ficou morando com sua mãe. “Me complicava muito com o tema da escola porque estava freqüentando as aulas à noite e os horários não davam muito, chegava muitas vezes tarde e assim fui deixando a escola”.

Também Jorge, com 26 anos, cursando o segundo ano da escola técnica assinala que, após concluir o ensino fundamental iniciou o ensino médio. No entanto, aos 15 anos conheceu algumas pessoas com as quais começou a fazer trabalhos de eletricidade e, a partir dali, deixou a escola. No momento da entrevista estava retomando os estudos pela terceira vez. Insiste em que o trabalho sempre interferiu na possibilidade de finalizar a escola, já que tinha que viajar para realizar serviços em diferentes cidades e povoados do estado. Salienta que “sempre, sempre foi a questão do trabalho que não deixou a gente terminar, sempre acontece a mesma coisa, não sei por que tenho tanta má sorte”.

Gustavo tem vinte e cinco anos e está cursando o segundo ano da escola técnica. Após o ensino fundamental fez duas oficinas de formação técnica e logo iniciou o ensino médio. Ele abandonou várias vezes a escola já que realizava

⁹ Os nomes aqui utilizados são nomes fictícios, visando questões éticas, prezando a não identificação dos jovens entrevistados.

trabalhos como pedreiro por conta própria seis horas por dia. No seu relato assevera que a causa da sua falta de continuidade é sempre o trabalho, mas que para ter um trabalho melhor necessita do certificado, razão pela qual afirma que agora está disposto a concluir os estudos.

Mesmo que, tanto para Ramón quanto para Jorge e Gustavo, assim como para boa parte dos alunos, a necessidade de ajudar a família foi a principal razão para abandonar a escola para trabalhar, também destacaram a vontade de dispor de dinheiro próprio. Esse dado marca uma diferença nas condições materiais de vida entre os homens e as mulheres entrevistadas. Elas, no caso de trabalhar, recebem salários mais baixos que eles e devem contribuir para a manutenção da família de origem. Assim, diferente dos alunos, elas têm menos possibilidades de contar com um dinheiro para satisfazer seus gostos e financiar suas saídas e consumos como acontece com os homens.

Neste sentido, Mauricio que atualmente trabalha, 8 horas por dia, em um ciber de Ensenada para se manter, lembra que no início, quando morava com os pais, procurava emprego para conseguir dinheiro para comprar roupa, música e pagar suas saídas com os amigos. Sua família reside numa área rural da província de Buenos Aires. A mãe e o pai terminaram o ensino fundamental, trabalham no sítio de sua propriedade e possuem um açougue. Ele fez três anos do ensino técnico orientado à produção rural, mas logo começou a fazer trabalhos rurais e deixou de estudar. Sua mãe insistia com ele para que continuasse o ensino médio. Ele não gostava de estudar, achava melhor sair com os amigos e trabalhava para poder fazê-lo. Atualmente expressa sentimentos contraditórios quanto a sua inserção cedo demais no mundo do trabalho. Por um lado, sente que já poderia ter se formado, mas, por outro, afirma não se arrepender porque nesse tempo todo comprou coisas para ele como algumas vacas e colméias. Em seguida, esclarece que é consciente de que se tivesse continuado os estudos, hoje teria uma situação econômica melhor.

No caso de dois dos alunos pesquisados que chegaram a viver em condições melhores de vida, suas famílias optaram, no princípio, por escolas de ensino fundamental privadas. No entanto, os processos políticos e econômicos da década de 1990 e, em particular, a privatização das indústrias estatais, fez com que amplos grupos de trabalhadores perdessem seus empregos ou ficassem, mas em condições precárias de contratação. É o caso de Nahuel, com 19 anos,

cursando o segundo ano da escola técnica que começou o ensino fundamental numa escola privada, mas três anos depois, quando o pai perdeu o trabalho na petroquímica foi transferido para a escola pública. Depois de um tempo vivendo de biscates o pai ingressou como soldador no estaleiro estatal até que foi demitido novamente. Até hoje continua fazendo biscates como pedreiro. Nahuel trabalha para ajudar a família e foi recentemente contratado pelo município. Normalmente trabalha seis horas diárias, mas agora está trabalhando o dobro porque pagam horas extras e com isso consegue ganhar a metade da cesta básica. Ele e o pai juntos conseguem ganhar apenas o correspondente a uma cesta básica. Uma grave doença da mãe leva boa parte do dinheiro que ele consegue trabalhando. Na sua visão, este ano está sendo mais complicado para estudar por causa do tempo extra que tem que trabalhar que o deixa muito cansado.

Hernán fez 18 anos e frequenta o 2º ano da escola técnica, fala que o pai completou o ensino fundamental e atualmente trabalha como mecânico de caminhões numa empresa de eletricidade. Quando ele era criança foi enviado para uma escola básica privada católica, onde fez até o último ano do ensino fundamental, mas não continuou o ensino médio, pois sua família não podia pagar a matrícula. Assim, Hernán começou o ensino técnico na escola pública e a abandonou porque dizia que não gostava de estudar. Abriu com um amigo uma oficina de mecânica de motocicletas onde hoje ganha menos da metade de uma cesta básica por mês. Depois ingressou na escola de ensino médio e fez até o segundo ano, quando abandonou. Agora está na escola porque – diz ele - quer terminar “sim ou sim” porque é necessário para o trabalho e para estudar eletromecânica na universidade.

Uma segunda questão que emergiu da análise dos dados é que a metade dos entrevistados foi repetente pelo menos uma vez durante o ensino fundamental e em alguns casos também no ensino médio. Este dado não apresentou diferenças significativas em relação às mulheres pesquisadas, a não ser pelo fato desta circunstância ter sido ressaltada pelos próprios alunos em seus relatos, sugerindo que essa experiência poderia ter contribuído de alguma forma para tomarem distância da escola. A ênfase adquiria diferentes conotações nos argumentos apresentados por cada um dos jovens. Em certos casos assinalavam que tinha sido um episódio de injustiça escolar. Essa explicação foi oferecida por Adrián, de 19 anos, que atualmente está no ensino médio e repetiu uma vez a 5ª série do ensino

fundamental e duas vezes o primeiro ano do ensino médio. Ele afirmou que essa experiência no ensino fundamental foi muito marcante e acredita que foi resultado de uma avaliação injusta da professora¹⁰.

Outros alunos consideraram que a adaptação em relação às diferenças no nível de exigência das instituições pelas quais passaram demandava um esforço muito grande, o que provocou desânimo com conseqüências do desempenho escolar. Emanuel transitou por diferentes escolas até os 16 anos momento no qual começou a trabalhar como pedreiro ajudando seu pai. Foi repetente durante um ano no ensino fundamental que cursou até a 5ª série. Depois passou para outra escola até a 8ª série e, finalmente, ingressou no ano anterior ao nosso encontro, na escola técnica. Destacou que a experiência da repetência no ensino médio foi devido ao perfil dos professores e, além disso, salientou que o encontro com novos colegas, significou uma mudança muito grande na sua vida. “Ao repetir pela primeira vez, tinha que me esforçar mais e depois com o trabalho, tudo isto fez com que logo após, iniciado o primeiro ano, começasse a desistir”. Atualmente continua a fazer biscates como ajudante de pedreiro, mas está esperando a possibilidade de ser contratado no estaleiro estatal onde trabalha seu pai.

Uma situação semelhante é narrada por Gustavo que foi repetente no ensino fundamental em três escolas de diferentes municípios e transitou por quatro escolas até ingressar no ensino médio, uma das quais estava orientada à formação de técnicas industriais. As sucessivas mudanças de domicílio e de escola estiveram relacionadas com a perseguição política que sofreu o pai durante a ditadura militar. A isso somou-se a necessidade de começar a trabalhar para ajudar a sua família. Essas circunstâncias fizeram com que ele abandonasse no segundo ano a escola e, quando voltou em três oportunidades durante esses anos, não conseguiu finalizar os estudos. Mora com o pai viúvo e quatro irmãos que ainda freqüentam a escola. Os outros quatro já constituíram suas famílias. Seu pai, trabalhador da construção, assim como sua mãe, empregada doméstica e já falecida, não concluiu o ensino fundamental. O pai está desempregado e recebe uma pensão por família numerosa e um plano de ajuda social.

¹⁰ Ver neste capítulo o texto *A escola e a Internet: espaços para se fazer amigos*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Adrián.

Em outros casos, a explicação da descontinuidade dos estudos estava centrada na instabilidade familiar, seja pela separação dos pais ou pelo efeito do desemprego paterno. A primeira condição correspondia à metade dos pais dos entrevistados, enquanto a segunda afetou quase a totalidade dos lares dos alunos.

Marcos cursa o segundo ano do ensino técnico e tem 21 anos. Ele fez o ensino fundamental na mesma escola. No entanto, cursou duas vezes a 8ª série. Depois dessa experiência ele continuou até o segundo ano do ensino médio, momento em que abandonou a escola. Na sua perspectiva, isto correspondeu ao período da separação dos pais e da necessidade de uma maior atenção a sua irmã que tem paralisia cerebral. Afirma que seus problemas na escola fazem parte de um processo ligado à separação de seus pais, já que diz ter tido “uma depressão adolescente”, onde “não fazia nada” e lhe trouxe como consequência um transtorno alimentar.

A maior parte dos pais trabalhava até a década dos noventa no estaleiro e na petroquímica de Ensenada, ambas de responsabilidade do Estado, assim como em outras indústrias da cidade. No entanto, a privatização destas empresas ocasionou a demissão de milhares de pessoas. Isso teve como implicação o fato das questões ligadas diretamente à sobrevivência no dia-a-dia passassem ao primeiro plano, deixando na penumbra questões ligadas à escolarização. Apesar desta realidade, através da análise das entrevistas ficou evidente uma aposta das famílias dos entrevistados na continuidade de sua frequência à escola.

4.3.1. Famílias e escola: outra vida é possível

Uma última questão comum nos relatos dos alunos é o conjunto de razões que justificam a insistência na conclusão do ensino médio. As duas primeiras são compartilhadas pelas mulheres também. A primeira diz respeito à relação entre o término do ensino médio e a possibilidade de obter algum emprego. Sem os estudos – afirmam os jovens - é quase impossível conseguir trabalho e, tendo o certificado de ensino médio, aumentam as probabilidades de obter algum emprego ou melhorar o que se tem. Em alguns casos, também acrescentavam a necessidade de concluir esse nível de ensino para poder continuar os estudos superiores.

Ramón diz voltar à escola porque, em primeiro lugar, gosta muito de estudar. Também porque é um dos requisitos para permanecer no trabalho e

porque gostaria de continuar seus estudos na universidade. Ramón é o único dos entrevistados que se casou, formou família e possui um trabalho relativamente estável. Os preceitos religiosos orientam todas as dimensões de sua vida, tanto familiar, como comunitária. Ele participa ativamente da igreja das Testemunhas de Jeová desde os 16 anos, grupo no qual foi convidado a ingressar através de conhecidos com os quais jogava bola. Aos 17 ou 18 anos começou a fazer alguns trabalhos para uma empresa que prestava serviços na petroquímica e, mais tarde, aos vinte anos, casou-se. Faz sete anos que trabalhava na empresa. Ele tem uma casa própria onde mora com sua mulher e dois filhos pequenos. Seu salário é o mais alto de todo o conjunto pesquisado, incluindo as mulheres, já que supera o valor de três cestas básicas. Sua esposa é dona de casa, terminou o ensino médio e, quando ele tem dificuldades na leitura e escrita, é ela quem “faz a correção dos erros ortográficos ou da gramática” das tarefas escolares de seu cônjuge. Ramón considera muito importante ficar com os filhos para estimulá-los na aprendizagem e que todos os membros da família ajudem nas tarefas domésticas e estudem. O casal comparece a cinco encontros semanais de formação religiosa para os quais estudam e depois realizam atividades de pregação. “A gente gosta de estudar, tenho facilidade, estudo a Bíblia e a gente está constantemente estudando e não gostamos de ficar parados, não importa a idade, a gente gosta de seguir progredindo”. Percebe que todas as práticas da sua religião podem contribuir tanto no desempenho escolar como no seu crescimento no trabalho, assinalando uma série de equivalências entre “a escola do ministério” e “a escola”. Nesse sentido, acha que “pregar” e “ensinar” são equivalentes, consistem em indicar o que se deve fazer e o professor deve procurar, de múltiplas formas, a maneira de chegar com a “informação” e as “instruções”. “Eu gosto de estudar e vai me ajudar a progredir no trabalho, um título superior é diferente”, diz Ramón. Ele expõe a forma em que as disposições e os distintos capitais são postos em jogo segundo os espaços, construindo uma coerência e organização interna nas declarações sobre sua vida. A disciplina e a confiança sustentadas nos valores religiosos estão na base de todos os argumentos apresentados para justificar cada uma das decisões da sua vida porque “a gente tem que aplicar o que aprende”. Ramón destaca ter aprendido muitas coisas na escola, temas que têm a ver com o estudo e um conhecimento realista porque “a gente vê que os professores fazem muito uso da informação que eles têm às situações do dia-a-dia”. Assim, ele entende que

sempre é possível usar de algum modo o que se aprende na escola para a vida. Diz acreditar que deve ter o ensino médio concluído para continuar a estudar e que o desempenho intelectual se relaciona com a questão da sobrevivência cotidiana.

Outro argumento apresentado para justificar a necessidade de terminar o ensino médio está ligado às idéias de independência e de progresso social, visando um cenário de autonomia da família de origem. A idéia que o saber escolar ajuda a pessoa a se desenvolver nas diferentes dimensões da vida social e do trabalho é compartilhada pelos alunos. Assim, tanto o certificado escolar como os conhecimentos adquiridos acabam sendo imprescindíveis para assegurar a possibilidade de ter um bom trabalho e para ampliar as possibilidades de relacionamento e comunicação com outros agentes situados em posições mais altas no espaço social.

Gustavo muito recentemente começou a trabalhar como soldador durante nove horas diárias para uma empresa que presta serviços a uma indústria produtora de derivados do petróleo. Agora ele recebe de salário mensal o valor equivalente a uma cesta básica. Teve outros empregos e ressalta que nunca esteve muito tempo desempregado. Assinala que hoje em dia é muito difícil conseguir emprego e para ter um trabalho seguro é necessário estudar. Ele não quer ficar fazendo biscates ou passar de uma empresa a outra. Quer algo concreto e ser alguém na sociedade com um bom futuro, bem estar e saúde. Entende que a escola é um lugar onde é possível aprender mais para ser “um pouco mais aberto de mente e esperto”. Esclarece que “há coisas que quando a gente não estuda, não pratica, não compreende. Para isso a gente tem que estudar, se relacionar com as pessoas porque o mundo evolui, passa etapas e a gente tem que se informar”. “A gente tem que abrir mais a mente, não tem que ser tão fechado, sei que estou estudando aprendo mais e isso me ajuda a falar melhor, a estar com pessoas de um nível maior que o meu e que a gente pode entender o que eles querem dizer. De outro modo, se a gente não estudasse e eles estivessem num nível mais alto, a gente não poderia se comunicar com eles”. Porém, ele expressa que tem limites nas suas capacidades intelectuais quando assinala que, embora tivesse vontade de fazer uma carreira universitária como educação física, devido a sua experiência com os esportes, diz “não sei se minha cabeça dá para isso”.

Na base de todas as perspectivas mencionadas pelos estudantes foi ressaltada a relevância do apoio e da perseverança da família para a consecução dos

objetivos almeçados. Os alunos mencionaram as diferentes formas através das quais os familiares seguem e acolhem as atividades relacionadas aos estudos. As famílias consideram que a escola representa um ponto de inflexão importante quando se quer ir em frente. Em geral, os alunos passam boa parte do tempo livre com a família e, quando não estão na casa, mantém contato com ela pelo telefone celular. O pai de Gustavo, por exemplo, pergunta a seu filho quase todos os dias pelos estudos e quer saber se foi ou não aprovado nas disciplinas. Mas, ele conversa mais é com seus irmãos e, particularmente, com aquele que frequenta a mesma escola.

No caso de Marcos, seus pais estão separados e ele mora com sua mãe. Ela e sua namorada insistem para que ele termine a escola e perguntam repetidas vezes como é que estão as coisas na escola. Em função do apoio da mãe, ele preferiu deixar seu emprego num ciber e terminar a escola lembrando que além dessa razão, no ciber “pagam duas moedas, a gente fez isso dois anos e é muito duro, chega um momento em que se fica cansado ainda que, apesar de tudo, o trabalho seja bom. No entanto, desperdiçar as horas da vida da gente por duas moedas de trinta...”.

Emanuel assinala que hoje em dia não fala muito com seus pais porque estão cientes que ele frequenta a escola todos os dias. Mora com os pais, duas irmãs e uma sobrinha. O pai finalizou o ensino médio na escola de adultos e trabalha desde os oito anos. A mãe também completou o ensino médio. Na atualidade se dedica ao lar porque se aposentou como funcionária administrativa no estaleiro estatal por problemas de vista. Emanuel ressalta as diferenças entre sua vida e a vida do pai e lembra que ele não teve que sair para trabalhar desde criança e isso fez com que sua infância fosse distinta. Teve seu lar onde não faltou a comida e “nunca lhe fecharam as portas da escola”. Às vezes a expectativa dos pais não se limita a que Emanuel finalize o ensino médio, mas também almejam que o filho tenha outro destino e acesso a algum trabalho seguro¹¹.

O pai de Nahuel completou o ensino médio, ficou desempregado da petroquímica, do estaleiro estatal e faz biscates como pedreiro. Insiste para que seu filho continue a estudar e possa ingressar na marinha. Além do pai, ele

¹¹ Ver neste capítulo o texto *Procurando um lugar seguro num mundo inseguro*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Emanuel.

também mora com a mãe, quatro irmãos, dois sobrinhos e sua avó. A mãe trabalha de empregada doméstica e completou o ensino fundamental.

Em todos os casos entrevistados, as famílias não são indiferentes à vida escolar dos filhos e também desenvolvem estratégias de monitoramento para tentar assegurar que terminem seus estudos.

O pai de Adrián terminou um curso superior, trabalhou na petroquímica e foi demitido. Abriu uma pequena empresa com dois amigos, teve de fechar e depois foi contratado por uma empresa de seguros. A mãe é funcionária pública e fez o ensino médio completo. Adrián não trabalha. Mora com sua mãe, sua avó e seu irmão que está fazendo o ensino médio à noite, devido ao fato de que seus pais estão separados. Sente-se bem na escola porque acredita que é como um segundo lar porque “a maior parte da vida da criança e do adolescente se desenvolve na escola e por isso me sinto bem nela”¹².

Também o fato de ser responsável pela família faz com que os próprios alunos sejam os que exigem mais de si mesmos em relação aos estudos. Jorge trabalha uma média de dez horas diárias e, às vezes, o trabalho excede esse tempo. Seu salário mensal representa uma cesta básica e com isso, junto com um irmão que trabalha de bombeiro e da sua mãe viúva, empregada doméstica, mantêm o lar. Mora com eles e alguns de seus irmãos. Seus pais freqüentaram e completaram o ensino fundamental. Apesar de destacar que quase não lhe sobra tempo, fora do trabalho e da escola, quando sobra, passa com sua família e algumas vezes com seus amigos. Considera que sua idade, 27 anos, limita as opções possíveis. Por isso deve terminar o ensino médio e fazer um curso técnico superior para se inserir na polícia.

No caso de Mauricio o acompanhamento dos pais é à distância, apesar dos três irmãos estarem na mesma cidade fazendo a universidade. Os pais são trabalhadores rurais e residem em outra cidade. Seu salário no ciber em que trabalha não chega a alcançar o valor de uma cesta básica. Ele afirma que quer terminar o ensino médio para dar a sua mãe o certificado e também pensa na possibilidade de estudar desenho gráfico. Acha que se ele perde tempo na escola está gastando seu próprio dinheiro e isso faz diferença. Ele vai visitar a sua família

¹² Ver neste capítulo o texto *A escola e a Internet: espaços para se fazer amigos*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Adrián.

a cada dois meses e seus pais perguntam pela sua situação na escola. No entanto, a mãe, que ajudava nas tarefas escolares quando ele era criança, liga para ele quase todos os dias para perguntar se as coisas estão indo bem, como está seu desempenho nos exames e quais são as notas que ele obteve. Ainda quando ele se queixa do controle telefônico diário da sua mãe, concorda com a importância da conclusão do ensino médio e fica imaginando a cerimônia de formatura com a presença de seus irmãos que estão na universidade.

4.3.2. Muito conectados e quase nada conectados

Uma questão que chama a atenção quando se considera a relação dos estudantes com as novas tecnologias da informação e comunicação é o tipo de relação estabelecida com esses recursos e conhecimentos. Um grupo se desenvolve de modo muito “familiar” com as novas tecnologias e evidencia uma experiência acumulada em relação a elas. No entanto outros não as consideram recursos indispensáveis para o desenvolvimento de suas vidas. Em geral, essa distância entre relações mais intensas e outras mais débeis dos alunos entrevistados estão apoiadas nas relações de sociabilidade com os grupos de pares, nos recursos familiares e econômicos e nos tipos de trabalho realizados. Por outra parte, na perspectiva dos jovens, a informação da Internet não substitui o livro. Quanto muito, complementa o conteúdo dos livros didáticos e/ou enciclopédias ou dos textos disponibilizados pelos docentes da escola. Assim, os livros se situam, na visão dos jovens, numa posição hierárquica superior à Internet por razões diferentes das mulheres entrevistadas.

Alguns dos alunos dispõem de conexão à Internet no trabalho e têm computador em casa, porém há diferenças entre aqueles jovens socializados no seu ambiente com a utilização do computador e aqueles que não o possuem no seu próprio contexto. Entre aqueles que têm desenvolvido mais experiências em relação ao universo digital é possível identificar questões também presentes nas práticas das mulheres, ainda quando a relação destas com as novas tecnologias está menos consolidada que entre os homens, entre elas estão as características de fragmentação e simultaneidade. Estas compõem as experiências juvenis tanto “reais” como “virtuais” nas sociedades contemporâneas e requerem múltiplas alteridades e um sentido mais fluido do eu. É preciso reconhecer que o desenho e

a lógica do mundo virtual não são opostos às do mundo real. Pelo contrário, sendo uma parte daquele, o que a virtualidade expressa é uma forma comprimida e reapresentada do que chamamos experiência real. Uma década atrás Turkle (1997) já assinalava a centralidade desta questão observando que,

La contienda final se refiere a la noción de lo real. En los experimentos de ciencia simulada se vierten productos químicos virtuales, desde vasos de precipitados virtuales, y la luz virtual rebota en paredes virtuales. En las transacciones financieras, el dinero virtual cambia de manos. En el cine y la fotografía, las imágenes que parecen realistas representan escenas que nunca tuvieron lugar entre personas que nunca se conocieron. Y en los ordenadores en red de nuestra vida cotidiana, la gente tiene convincentes interacciones que son completamente dependientes de las representaciones electrónicas de sí mismos. En el ciberespacio, cientos de miles, quizá millones de usuarios crean personajes electrónicos que viven en un grupo diverso de comunidades virtuales en las que la rutina de la formación de múltiples identidades mina cualquier noción de un yo real y unitario. Sin embargo, la noción de lo real contraataca; las personas que viven vidas paralelas en la pantalla están, por otra parte, atadas por los deseos, el dolor y la mortalidad de sus yo físicos. Las comunidades virtuales ofrecen un contexto totalmente nuevo en el que pensar sobre la identidad humana en la era de Internet. Son espacios de aprendizaje sobre el significado vivido de una cultura de la simulación. ¿Será un mundo separado en el que las personas se pierdan en superficies o aprenderemos las formas en que lo real y lo virtual se pueden hacer permeables, cada uno teniendo el potencial para enriquecer y expandir al otro? (p. 336)

O presente onipresente deve-se à ampliação provocada, entre outros, pelos múltiplos meios e formas de contato remoto, à distância, entre as pessoas. A disposição de estar “plugado” em vários sites no ciberespaço ao mesmo tempo em que se presta atenção às questões do trabalho, da vida familiar, social e escolar, expressa novas formas de se relacionar e compreender o mundo. A complexidade do dia-a-dia da vida urbana requer cada vez mais pessoas “hiperconectadas” tanto com o real como com o virtual.

Mauricio trabalha num ciber em Ensenada, passa o dia todo conectado a Internet. Ele tem computador em casa, mas não possui conexão à rede porque quando não está no ciber, está na escola. Ressalta que o computador facilita muito as comunicações para alguém que, como ele, tem a família e muitos dos amigos morando longe. Destaca que a Internet é muito mais econômica porque com pouco dinheiro é possível falar muito, razão pela qual um dia por semana todos se juntam no bate-papo do Hotmail. Além disso, Mauricio e seus amigos se comunicam pelos celulares, poucas vezes pelas mensagens de texto porque não gostam muito de escrever. Se algum deles tem dinheiro disponível prefere falar.

Também gosta muito de filmes, “baixa” filmes da Internet e os assiste na tela da televisão que fica conectada ao computador. Além disso, Mauricio às vezes, vai ao cinema com um amigo, a última sessão que assistiu foi uma comédia. Declara não gostar de ler quando tem de fazê-lo, prefere textos sobre comédias, futebol, ciência ficção e “casos reais”. No entanto, costuma ler revistas de divulgação geral como “Conheça mais” ou “Muito interessante”¹³ contendo artigos referidos aos avanços científicos e tecnológicos. Quando ele não pode comprá-las, um amigo as empresta. A mãe lê novelas românticas e o pai revistas que falam da vida rural. Mas, o que diz compartilhar com o pai é sua paixão pelo futebol. Vê os canais esportivos da TV a cabo e quase nunca o jornal “porque não passa nenhuma notícia boa, só homicídio, roubo, homicídio, roubo”, afirma.

Da mesma forma, Marcos possui um computador com conexão a Internet no qual investe o dinheiro que consegue e melhora seus componentes. Faz questão de lembrar que quando tinha 16 anos passava muito tempo no bate-papo, depois de quase um ano tinha conhecido pelo menos 150 pessoas num site muito difundido na região. Afirma que a rede foi importante na sua vida já que até então não tinha muitos amigos e era uma pessoa solitária. A Internet lhe ajudou muito a superar esta realidade e se relacionar com diferentes pessoas, boa parte delas, com mais idade do que ele. Assim, foi fazendo amigos e conhecidos, participou das festas organizadas pelo site e hoje em dia, com 21 anos, tem ainda seis amigos daquele período. Dispõe de vários endereços de correio eletrônico que quase não usa porque agora prefere se comunicar pelo *Messenger*. Diz ser mais prático porque na comunicação *on-line* as pessoas estão permanentemente conectadas. O computador também serve para ele escutar música em MP3.

Marcos quase não usa Internet para a escola porque todos os materiais de estudo indicados pelas professoras e professores são fotocópias, “a gente tem tudo aí”. Comprou um DVD para assistir filmes com sua namorada e a família. Gostou muito de “O Senhor dos Anéis” e agora está lendo os três volumes que sua família lhe deu de presente. Quando sai, vai ao cinema com a namorada ou vai dançar com os amigos. Usa muito o celular para enviar mensagens de texto a seus amigos, sua namorada e seus parentes que moram numa cidade longe da dele.

¹³ “Muy Interesante” é uma revista mensal de divulgação e interesse geral. Publica artigos de ciências exatas, biológicas, humanas e sociais, tecnologia, história, corpo humano, religião, saúde, meio-ambiente, etc.. Publica-se em diferentes países como Brasil, França, Alemanha e Itália. Também a revista “Conozca Más” contém notas de difusão cultural, científica e de interesse geral.

Também tem TV a cabo na qual gosta de ver os canais de esportes e alguns desenhos animados como “Os Simpson”.

Adrián tem computador na sua casa e na casa do pai, mas nesta última com conexão a Internet. Gosta de escutar rock, baixar vídeo clipes, “bater papo” e consultar sites de venda de carros. O que mais usa é o *Messenger* para conversar com meninas e amigos quando fica em casa sem nada que fazer. Porém, a maior de suas paixões é um clube de futebol do qual é sócio e por isso escuta freqüentemente programas esportivos no rádio e na TV. Além disso, afirma que somente vê o jornal na TV aberta. Apesar de estar fazendo um curso de mecânica não faz consulta sobre o assunto na Internet, prefere sempre ver o manual quando quer saber alguma coisa¹⁴.

Já Ramón usa o computador, mas entra pouco na rede. Na sua casa ele tem telefone fixo e um computador, mas sem conexão a Internet uma vez que dispõe do serviço da Web no trabalho. Sabe operar alguns programas como o Word, Excel, Power Point. Não entra com assiduidade na rede porque, por conta das atividades ligadas à religião, usa muito o processador de textos e as planilhas. Gosta de pesquisar e procurar informação para “muitas disciplinas que requerem que a gente pesquise e responda questionários” e prefere consultar alguma enciclopédia no computador. Muito raramente freqüenta o ciber. Usa muito a biblioteca e leva os livros para sua casa principalmente livros de informática e física. Estuda em casa ou no trabalho. Ramón começou a ler a Bíblia e revistas “culturais e religiosas” editadas pela igreja porque se interessou pelos temas e depois tomou gosto pela leitura. Até então – declara ele - não gostava de ler. Agora possui livros de história que servem de “complemento” às leituras bíblicas. Também compra revistas escolares para sua filha e outra publicação especializada em turismo e pesca, um hobby que pratica quando tem tempo. Ramón não possui TV a cabo, somente assiste a alguns programas como jornais da TV aberta porque, “a gente tem que ter muito cuidado com as coisas que vemos porque pode afetar muito as crianças”, explica. A família tem predileção pelos filmes que Ramón escolhe no vídeo com muito cuidado pensando nas crianças. Ele escuta no rádio música clássica ou músicas antigas em inglês e em espanhol porque outras

¹⁴ Ver neste capítulo o texto *A escola e a Internet: espaços para se fazer amigos*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Adrián.

músicas como o rock – diz ele - têm a ver com a violência, com a rebelião, a desobediência à autoridade e, “todas essas coisas não estão em harmonia com o que a gente pensa”.

Entre o grupo dos conectados estão aqueles que conhecem e usam em algumas oportunidades o computador. Hernán tem computador em casa, mas atualmente não funciona. Em algum momento também teve conexão a Internet, mas o pai cortou o serviço porque as contas de telefone eram muito altas. Ele não gosta muito da computação e acha que é uma perda de tempo ficar no ciber. Prefere “inventar alguma coisa, fazer alguma coisa que sirva para o futuro, eu vejo muitas pessoas que estão no ciber jogando e a Internet é boa porque podemos indagar muitas coisas, mas não me chama a atenção”.

Nahuel, às vezes, vai para o ciber porque gosta de usar o computador, navegar na Internet e consultar temas para os trabalhos da escola, quando não acha a informação que necessita nos livros. Quando tem tempo vê na TV aberta jornais e comédias. De preferência ele escolhe um DVD de temas góticos e vampiros como os baseados nos livros de Anne Rice. Agora ele comprou um dos livros da autora para conhecer todos os detalhes que não aparecem nos filmes. Interessa-se pela leitura da seção de esportes do jornal local e, particularmente, sobre o rúgbi, esporte que ele pratica e sobre o qual lê revistas especializadas. Às vezes também lê notícia das páginas policiais. Ele usa o celular para mandar mensagens à família e lhe dizer onde está. Gosta de escutar em CD muitos grupos de rock que falam do que passa na vida, ou seja, dos políticos, do desamor, da morte, da temática indígena. Além disso, o que mais faz são desenhos de figuras “como as japonesas”, tipo “*anime*”¹⁵.

Outro grupo menos numeroso é o daqueles que não possuem uma relação fluida com a informática e a Internet. Em geral, esta realidade é causada por uma série de condições tais como a falta de um conhecimento básico dos recursos informáticos, ausência de necessidade de uso dessas tecnologias nos trabalhos desempenhados (pedreiro, bombeiro, eletricista, soldador) e longas jornadas de trabalho. Também a preferência pelas relações cara a cara e a inclinação por outras atividades como assistir filmes ou jornais na TV ou desenhar, que se

¹⁵ O termo “anime” se refere à animação japonesa de desenhos.

combinam de algum modo na vida de cada um dos alunos. Gustavo assevera que o computador não o atrai, gostaria de saber informática, mas bater-papo, gastar dinheiro para falar pela Internet ou jogar em rede lhe parece sem sentido. Às vezes assiste com seu pai ao jornal da TV e a filmes de ação. Também não gosta de ler, uma atividade para a qual “tem que se cortar a TV a cabo, tem que chover ou que a gente tem que estar muito aborrecido”. Destaca que na sua casa tem um grande número de livros porque seu pai lê muito, razão pela qual na biblioteca há textos de diferentes igrejas, de política, historia e geografia. Gustavo prefere um livro de mistério ou que esteja “mais distante da realidade” e escuta música romântica. Dos jornais locais lê as manchetes e a seção de esportes.

Jorge não tem muito tempo já que seu trabalho ocupa dez horas ou, às vezes, mais da jornada diária. De fato, no momento da entrevista tinha justificado suas ausências na escola com um atestado do patrão para o qual trabalha como bombeiro, pedreiro e eletricitista em diferentes lugares da província de Buenos Aires. Quando tem tempo, vê filmes na TV a cabo que abordem “casos reais” e comédias e na TV aberta assiste a programas de entretenimento. As conversas com sua família e seus amigos do bairro ocupam o pouco tempo livre depois do trabalho e da escola.

Emanuel explica, “agora o jornal é o fundamental, vejo o jornal para me informar de tudo, de como está tudo e isso chama muito minha atenção”. Às vezes ele lê o jornal local que sua mãe compra todos os dias. Além disso, suas leituras se limitam àquelas recomendadas nas diferentes disciplinas escolares e na sua casa tem alguns livros didáticos¹⁶.

Em geral, todos os entrevistados assistem ao jornal de notícias da TV, tanto da TV a cabo que difunde as notícias da região como da TV aberta e lêem, ainda que parcialmente, os jornais. Outra prática que é comum a todos é o gosto pelos filmes. A cidade não tem espaços de entretenimento e lazer tais como cinema, teatros, etc., e os conteúdos da TV, tanto aberta como a cabo e as películas, constituem atividades muito difundidas entre os jovens e faz com que boa parte do tempo livre se desenrole nos lares dos alunos.

¹⁶ Ver neste capítulo o texto *Procurando um lugar seguro num mundo inseguro*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Emanuel.

4.3.3. Amigos da vida e colegas da escola

Um dos temas que mais mobilizaram o grupo dos homens são os vínculos com os amigos, vizinhos e colegas e a importância dos primeiros para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia. Em geral, eles assinalam que a escola e o trabalho e, em menor medida, o clube ou o bairro, são os âmbitos onde se desenvolvem laços de amizade. Os amigos têm uma importância equivalente à família, com um contato quase diário onde se conversa todos os temas e problemas do grupo.

Jorge diz ter quase todos seus amigos “nas redondezas” porque a maior parte é vizinha do bairro e tem mais idade do que ele, muitos deles estão casados e têm filhos. Também fez amigos no trabalho e no clube de futebol onde jogava no tempo em que deixou a escola. A maior parte deles não terminou o ensino médio, mas eles insistem para Jorge continuar a estudar. Ele tem muitos amigos, nos momentos que passam juntos falam do que está acontecendo na vida de cada um deles, se ficaram desempregados e outros problemas comuns, “a gente é muito unido e tentamos nos ajudar”. Assim, declara ele, “por exemplo, chega alguém e diz ‘estou sem trabalho’ e a gente já sabe que na medida do possível tentamos nos dar uma mão, graças a Deus temos bons amigos”. Da mesma forma, alguns amigos de Marcos trabalham e outros não. Conversam muito sobre os problemas de emprego. Com amigos e parentes saem para dançar, para férias e para atividades esportivas tais como futebol e “*paddle*”, quase todos os dias da semana.

Gustavo também fez amizades nos trabalhos pelos quais passou e através de práticas esportivas tais como boxe, atletismo e artes marciais. Também tem amigos da escola e conserva alguns do tempo em que participou nas Testemunhas de Jeová. Hernán divide a oficina de mecânica de motocicletas com um amigo; a oficina é também um ponto de encontro de seu grupo. Às vezes saem para dançar, falam de meninas e das coisas que aconteceram durante a semana.

Emanuel gosta de tocar bateria e faz música com um grupo de amigos. Ele diz que nenhum dos amigos têm dinheiro, razão pela qual se juntam para assistir filmes, às vezes dão umas voltas pela cidade, vão a bares ou jogam “*pool*”. Eles são fanáticos pelo “Superman” e por comédia e, as vêm no seu vídeo ou no DVD de um amigo. Os temas de conversa com os amigos giram entorno da banda de música, de meninas e da escola. Ressalta que os colegas da escola têm um papel muito importante na hora de continuar os estudos porque se ajudam mutuamente

em tudo. Apesar disso - diz ele - ficaram somente cinco alunos no curso e lembra que no momento de responder ao questionário eram mais que o dobro¹⁷.

O destaque das relações com os colegas para a finalização dos estudos no nível de adultos está ligado à percepção da escola como um espaço onde se fazem amigos. Mauricio gosta dos colegas da escola porque é melhor aprender em um grupo de pessoas com mais idade já que elas têm diversas razões para se formar. Assinala que, em geral, estão passando pela mesma situação ou querem terminar a escola ou é um objetivo que se auto-impuseram ou por outras razões.

Todos os amigos de Adrián residem em Ensenada, a maior parte ele conheceu ainda criança no ensino fundamental. Além disso, tem alguns colegas do ensino médio com os quais fez amizade. Às vezes passam um dia inteiro juntos, falando. Conversam das coisas que lhes acontecem, de carros, de meninas, dos temas da escola (“se tem prova” ou “se alguém não estudou”) e dos boatos da escola. Outra atividade que fazem com frequência é assistir filmes de terror e ciência ficção no vídeo de Adrián ou no DVD de um amigo. Ele afirma se divertir muito nas sessões de cinema. Aos sábados saem para dançar e de vez em quando jogam futebol. Segundo ele, os vizinhos são sempre um problema porque dão queixa de tudo como, por exemplo, do barulho que fazem jogando bola na porta da sua casa ou falando com os amigos na rua. Também fica preocupado com o comportamento dos próprios amigos e amigas que criam problema entre eles e assim os grupos vão ficando cada vez menores¹⁸.

Fora do trabalho e da escola, Nahuel salienta que passa a maior parte do tempo com a namorada e os amigos. Ele fez muitos amigos num clube local de “*rúgbi*” onde continua a jogar e treina três vezes na semana. Conversa com os amigos sobre música, meninas, trabalho e das coisas que passam na escola. No momento da entrevista se sentia muito triste, por causa de uma crise de confiança com seus colegas, estavam distanciados. Destaca que na escola é tudo muito diferente da rua, é mais fácil fazer um amigo, um colega na escola do que fazer um amigo fora, na rua. “A gente vai à escola todos os dias, vai se familiarizando, eu sou muito família, não sou anti-social, vou para a escola e quero ter colegas, amigos, tudo, não gosto de estar sozinho, nem no bairro”.

¹⁷ Ver neste capítulo o texto *Procurando um lugar seguro num mundo inseguro*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Emanuel.

¹⁸ Ver neste capítulo o texto *A escola e a Internet: espaços para se fazer amigos*, contendo algumas das principais questões da entrevista a Adrián.

Ficar sozinho constitui uma questão que preocupa os jovens. Estar acompanhado e sentir-se acompanhado, rodear-se de outros o tempo todo é uma “necessidade” comum a eles. Estar ligado a outros inclui múltiplas formas seja a de conversar dos assuntos que compõem o cotidiano ou compartilhar os espaços de lazer, seja um recreio na escola ou uma saída ou ainda uma mensagem de texto. Estar permanentemente conectados constitui uma disposição comum a boa parte dos estudantes entrevistados e condição necessária para nomear essas relações como de amizade. Os jovens consideram que o contato diário, tanto de forma presencial como virtual, contribui para consolidar uma relação de amizade e esse é o motivo principal pelo qual a passagem pelos diferentes níveis do sistema educativo, os clubes, o bairro e, com uma representatividade menor, o trabalho, sejam os espaços privilegiados. A comunicação entre os amigos e os colegas se desenvolve de forma contínua através das mensagens de texto, numa ida e volta constante, que se complementa com a comunicação on-line, o bate-papo e a interação cara a cara.

Finalmente, nas relações de sociabilidade todos os alunos ressaltam as disposições e percepções comuns que os ligam a outros como, por exemplo, o grupo de seus amigos, como os gostos comuns, os valores, as situações compartilhadas, as afinidades. Porém, ao mesmo tempo, nas falas de alguns dos estudantes deixa-se entrever alguns limites que estabelecem as distâncias e a desconfiança dos “outros”, demarcando suas posições no espaço social. Estas distinções afirmam-se a partir da própria identidade e se expressam como uma oposição e um efeito de diferenciação do outro. As identidades mais fortemente expostas são as do tipo religioso ou territorial.

Mauricio insiste em várias oportunidades que o meio rural e os povos do interior produzem relações duradouras e confiáveis e que, no meio urbano, a possibilidade de encontrar relações equivalentes fica mais complicada. Sua família mora em um sítio na província de Buenos Aires e ele encontra-se com ela alguns dias ao mês, razão pela qual a maior parte de seu tempo, fora do trabalho e da escola, é partilhada com seus amigos. Muitos deles concluíram o ensino médio e começaram a universidade. Os amigos sempre perguntam Mauricio para saber a quantas anda seus estudos e lhe dão muito apoio e força. Porém, afirma, que “os amigos da infância da gente são os amigos, não é o mesmo que os amigos que a gente faz na cidade onde é difícil encontrar amigos”. Em algumas ocasiões se

encontra com os amigos de infância já que residem longe dele. Quando isso acontece juntam-se para comer, conversar da vida de cada um e falar de futebol. Também saem para dançar, vão a bares, juntam-se para ver filmes e passam as férias juntos. Todas as semanas conversam on-line no Messenger.

No caso de Ramón, o tempo que tem livre, fora do trabalho, é compartilhado com a família. Ressalta não ter muitos amigos, simplesmente pessoas conhecidas ligadas aos encontros religiosos na igreja porque as pessoas têm que compartilhar alguns interesses e valores para se encontrar. No entanto, seus colegas de trabalho o ajudam no estudo das disciplinas escolares comentando com ele os temas que está aprendendo na escola e outras questões. Também Guillermo, que trabalha desde os 17 anos fazendo trabalhos de pintura e hoje tem 24 anos, ressalta que o eixo da sua vida é o grupo católico do qual participa e onde realiza atividades com crianças e jovens. Quase todos os seus amigos são membros desse grupo. Fora dele só tem um amigo que conheceu trabalhando e sua namorada. Toda a entrevista se desenvolveu entorno do grupo religioso porque, como também assinala Ramón, essa adesão mudou a sua vida. Esta realidade levou Guillermo a se distanciar de sua família, apesar de conviver com ela. Na sua visão os amigos são “sua família” porque partilha com eles uma forma de ver as coisas.

Por último, tanto nas entrevistas como nos questionários foi possível evidenciar que os alunos dispõem de melhores condições materiais de vida que as alunas. Isto se deve ao fato de receberem um salário mais elevado pelos trabalhos que realizam e, freqüentemente, os jovens escolarizados não têm filhos para sustentar ou, em caso contrário, não moram com eles ou repassam somente um mínimo às mães das crianças. Além disso, os alunos trabalhavam um maior número de horas e contribuíam, na maior parte das vezes, com o sustento da sua família de origem e não pareciam ter nenhuma responsabilidade em relação às tarefas domésticas. O tempo que os alunos não estão trabalhando ou estudando é um tempo livre que podem dedicar aos amigos e às atividades que gostam de fazer como informática, cinema ou esportes.

As condições econômicas e de tempo que poderiam favorecer, por exemplo, uma relação mais permanente com as TIC permitindo-lhes realizar de forma mais continuada atividades ligadas a informática, seja porque dispõem de

um computador ou pelo fato de desenvolverem trabalhos que requerem conhecimentos de informática.

No que diz respeito à escola, as mulheres são mais perseverantes para a continuidade dos estudos, apesar de afirmarem ter mais problemas que os homens. Os problemas destacados pelas alunas com maior frequência são: os familiares, os econômicos, de saúde, de trabalho, de escola e de moradia. Quanto aos homens, os problemas que mais os preocupavam eram: os econômicos, de família e de trabalho.

Por outro lado, enquanto as mulheres inscrevem suas relações sociais dentro dos limites da cidade, a experiência dos homens evidencia diferenças. Seja por motivos de trabalho ou de dispor de dinheiro para consumos próprios ou pelo fato da maior parte deles não ter formado uma família, têm mais oportunidade de se relacionar com indivíduos, grupos e instituições fora dos limites locais. Do mesmo modo, os homens, diferente das mulheres, realizam frequentemente atividades de lazer fora dos limites do lar e da cidade. O alargamento territorial pareceria favorecer a ampliação do campo de experiência na vida dos alunos das camadas populares com efeitos distintos para a sociabilidade.

4.3.4. Dois esboços: vidas de alunos

A escola e a Internet: espaços para se fazer amigos

Adrián fez o ensino fundamental numa escola pública de Ensenada, onde repetiu a 5ª série. Porém, acredita que o maior esforço foi o que teve que realizar no terceiro ciclo porque não prestou mais atenção na escola. Algumas vezes os pais ajudavam com as tarefas da escola porque “não estava quase nunca na minha casa e era preguiçoso. Agora tenho 18 anos e comecei a ver o que iria acontecer se a gente não quisesse frequentar a escola. Depois fiquei pensando, sim ou sim tenho que terminar porque se quero ser alguém no futuro a gente tem que finalizar a escola”.

Finalmente, Adrián conseguiu concluir a 9ª série do ensino fundamental aos 15 anos. Quando passou para o 1º ano do ensino médio, repetiu duas vezes. Ele cursava eletro-mecânica porque sempre gostou de carros e pensou, pelo nome da orientação curricular, que se tratava de questões relacionadas a carros. Depois de alguns meses e para não deixar de estudar, tentou se interessar mais. No entanto, as 8 horas que devia passar dentro da escola o fizeram perder o interesse pelas disciplinas. Os pais ficaram muito preocupados pela situação escolar de Adrián.

Após essa experiência e tendo já dezoito anos, ele achou melhor passar para o curso de jovens e adultos, onde entrou no 1º ano e passou, não sem esforço, para o 2º ano, onde se encontrava quando foi entrevistado. Fez dezenove anos e ressalta que o curso para adultos é diferente “mudam as pessoas, muda a forma de ensino, fica tudo mais fácil com os colegas e pela forma de ensino dos professores”. “É mais fácil para a gente, mais fácil estudar, estou mais consciente quando explicam estou mais atento. Entretanto, quando ia a eletro-mecânica sempre estava nas nuvens. Na realidade fiquei muito preguiçoso, mas comecei a pensar em terminar o ensino médio para ser alguém no futuro e para conseguir um trabalho como a gente e para fazer um curso superior de Higiene e Segurança para o qual devo ter sim ou sim o certificado de ensino médio”.

O pai freqüentou o curso de técnico químico na mesma escola de Adrián. Depois fez a carreira de Higiene e Segurança e atualmente trabalha numa empresa de seguros. Adrián acompanha seu pai em algumas situações de trabalho. Antes disso trabalhou na petroquímica de Ensenada durante seis anos mas, foi demitido durante o processo de privatização da empresa. Mais tarde fez uma sociedade com três colegas do trabalho, porém a iniciativa não foi adiante.

Adrián fica preocupado com os problemas de saúde e os econômicos. Os primeiros lhe preocupam porque um problema de saúde é um gasto de dinheiro e depois porque pode acontecer alguma coisa e fazer sentir-se mal. A preocupação com a economia familiar deve-se a que “sempre que a gente quer ter alguma coisa não pode tê-la por causa da economia”, se bem que ele não estivesse trabalhando no momento de nosso encontro.

A mãe de Adrián completou o ensino médio e trabalha como empregada do estado. Seus pais estão separados e ele mora com sua mãe, sua avó e um irmão que estuda informática na mesma escola que ele. Atualmente ele tem uma boa relação com o pai, apesar deste haver saído de casa quando Adrián ainda era

criança, experiência que ele nomeia como traumática. Faz quatro ou cinco anos que o vínculo pai-filho melhorou e ressalta que isso é “uma sorte mesmo que às vezes brigem, ainda que não muito”. “Tenho uma longa lista de coisas como um DVD, um aparelho de música porque tenho um velho e uma TV para meu quarto”.

Ele tem um computador na sua casa, mas sem conexão à Internet. No entanto, todos os dias visita a casa do pai onde dispõe de um computador que está conectado à rede e, lembra que, quando não tinha essa possibilidade ia para o ciber. A atividade mais frequentes é participar no bate-papo. O que mais usa é o Messenger para conversar com meninas e amigos quando fica na sua casa sem nada que fazer. Outras atividades são as de “baixar” vídeo clipes e música e consultar os sites de carros. Seu interesse pelos carros o levou a fazer um curso de mecânica automotriz, três vezes por semana, duas horas por dia. Apesar de estar fazendo um curso de mecânica não consulta essas questões na Internet, prefere sempre ver o manual quando quer saber alguma coisa.

Todos os amigos de Adrián residem em Ensenada, quase todos eles foram colegas do ensino fundamental e alguns ele conheceu no ensino médio para jovens e adultos. De fato, ressalta que o que mais gosta da escola é dos amigos porque “todos os amigos que tenho são do ensino fundamental e da escola média e com eles a gente conversa das coisas, saímos junto e compartilhamos muitos momentos”. Aos sábados saem para dançar e de vez em quando jogam futebol, senão preferem ficar o dia juntos conversando. “O tema obrigatório são as meninas, mas também falamos de carros e das coisas que passam com a gente. Conversamos e nos ajudamos”. Normalmente passam as férias juntos em Ensenada. No entanto, faz pouco tempo atrás saíram juntos de férias e foram acampar uma semana perto do mar. “Necessitava sair de Ensenada, é uma morte isto, nas férias não há nada, sempre tenho que ir a La Plata, a única coisa que se pode fazer é ir ao ciber, mas a gente não assiste ao ciber, necessitava sair, ficar sozinho, também queria sair da minha casa e saber como seria a experiência de sair de férias com amigos”.

Uma outra questão sobre a qual conversam é a escola. “A escola é como a minha segunda casa. Sempre falo que é a segunda casa porque a maior parte do tempo, a maior parte da vida de criança e adolescente se desenvolve na escola e por isso me sinto bem nela”. “Conversamos das avaliações, quando alguém não

estuda e gente ri, também falamos dos boatos que se passam na escola”. Porém, destaca que a pior lembrança da escola foi quando repetiu a 5ª série por causa de uma professora. “Falando com a minha mãe, lembramos que a gente tinha que responder a uma avaliação de todo o aprendido e tinha estudado. No entanto, a professora me perguntou uma coisa que não estava mais na matéria e somente foi perguntada a mim e eu não a tinha estudado e por esta coisinha me fez repetir”.

Outra atividade que Adrián partilha com seus amigos é assistir filmes de terror e ciência ficção no vídeo ou no DVD de um amigo, como “O regresso dos mortos vivos”, “Não olhes abaixo” e outros filmes “sanguinários”. Afirma se divertir muito nas sessões de cinema, mas também em outras oportunidades sente medo.

Gosta de escutar rock nacional e internacional, se identifica como “rollinga”¹⁹ e assiste os canais de música como a MTV, Much Music e Rock & Pop. “Faço *zaping* e sempre encontro alguma coisa e depois também vou fazendo *zaping* nos filmes porque já vi quase todos, sempre encontro algum dos que eu gosto e fico vendo”.

Sua paixão maior é um clube de futebol “pela história que tem e porque tem muita força”. Seu pai e seu irmão também são do mesmo time. É sócio do clube, vai ao estádio de futebol e também escuta freqüentemente programas esportivos no rádio e na TV. Quando foi o centenário do clube, comprou o livro e esteve lendo. Além disso, afirma que quase não lê revistas e jornais e assiste somente ao jornal de meio-dia na TV aberta.

Segundo ele, a vizinhança é sempre um problema porque dão queixa de tudo como, por exemplo, do barulho que fazem jogando bola na porta da sua casa ou falando com os amigos na rua. “Uma vizinha não gosta do que a gente faz como quando a gente jogava bola na porta da minha casa. Também sempre os criticavam. Fazíamos barulho porque a gente conversava ou gritava ou entre os amigos sempre havia alguém que fazia confusão, falavam mentiras sobre outro e

¹⁹ Como assinala Ignacio Quartino: “En Uruguay están los planchas, en Estados Unidos los raperos y en Argentina, los rollingas. Si bien no existe una definición de la Real Academia Española, rollinga sería algo así como una tribu urbana de Buenos Aires, que involucra a jóvenes adolescentes que suelen lucir jardinerito de jean gastado, flequillo, zapatillas de tela, un pañuelito en el cuello y la remera, generalmente negra, con la lengua gigante que, sumada a una actitud rebelde y contestataria, se asocia con el Mick Jagger de las décadas 70 y 80”. Cultura Stone: Rollingas made in Argentina. Diario El País. Montevideo, Uruguay Disponível em: http://www.elpais.com.uy/Registro/Login.asp?refacc=0&vurl=%2FSuple%2FDS%2F06%2F02%2F12%2Fsds%5F200811%2Easp&erracc=99&url_qs=

começavam a brigar”. Ele também fica preocupado com o comportamento dos próprios amigos e amigas que criam problema entre si e assim os grupos vão ficando cada vez menores.

Procurando um lugar seguro num mundo inseguro

Emanuel tem vinte anos e cursa o 1º ano da escola técnica. Fez até a 5ª série do ensino fundamental numa escola pública e depois passou para outra onde fez até a 8ª série. Na 9ª série passou para a escola técnica. Acha que isso foi um erro porque a última escola exigia mais do que as anteriores. Os professores eram mais exigentes que os anteriores, ao que se somava o fato de que os colegas eram novos, que tornava tudo mais difícil. O resultado foi que repetiu a 9ª série. Ele declara que “é um pouco psicológico da minha parte porque sendo repetente uma primeira vez, sendo o ensino mais puxado e, além de tudo, comecei a trabalhar e já foi”. Finalizou a 9ª série pela segunda vez e passou para o 1º ano do ensino médio. Depois, lembra Emanuel, “comecei a abandonar”. Iniciou-se no trabalho aos dezesseis anos ajudando seu pai que fazia trabalhos de pedreiro (ainda que ele não fosse pedreiro, trabalhava disso).

Além disso, o pai faz vinte anos que trabalha no estaleiro. O ano passado Emanuel fez ali um curso de soldador porque uma lei obriga ao estaleiro a contratar prioritariamente os filhos dos trabalhadores. Ele está esperando que o chamem e necessita terminar o ensino médio. Na atualidade, ele faz alguns biscates. Ele ganha uns \$100 mensais (aproximadamente U\$ 33) e declara que gasta o dinheiro que consegue rapidamente, “compro o que necessito, compro roupa, coisas da bateria”.

Mora com os pais, duas irmãs e uma sobrinha. O pai completou o ensino básico e, mais tarde, terminou o ensino médio na escola para adultos. Ele nasceu numa província situada no nordeste da Argentina. Aos oito anos trabalhava fazendo de tudo e por isso sempre mostra para seu filho, quando ele dá queixa que não sabe fazer alguma coisa, que “aprenda sozinho porque a gente aprendeu a fazer tudo sozinho”. Emanuel ressalta as diferenças entre sua vida e a vida de seu pai e lembra que ele não teve que sair para trabalhar desde criança e isso fez com

que sua infância fosse distinta. Teve seu lar onde não faltou comida e “nunca lhe fecharam as portas da escola. A gente vem a terminar a escola porque a gente quer, pior seria não poder estudar”.

A mãe também completou o ensino médio numa escola comercial. Na atualidade, se dedica ao lar, no entanto, trabalhava no estaleiro como empregada administrativa. Aposentou-se jovem como funcionária administrativa no estaleiro estatal por problemas de vista e teve que fazer uma intervenção cirúrgica.

Às vezes a expectativa dos pais não se limita a que o filho finalize o ensino médio, mas também almejam outro destino para ele que possa lhe oferecer algum trabalho seguro.

Suas irmãs também foram à escola. A menor foi repetente da 9ª série e cursa a mesma escola que Emanuel, mas, durante o horário da manhã. A mais velha finalizou o ensino médio e começou a universidade. Deixou o curso de odontologia e passou para direito, mas abandonou e agora fica com sua filha. É mãe solteira e está procurando emprego.

Ele escuta todos os dias rock e punk de bandas nacionais e internacionais no seu aparelho de música. “Ouço um pouco de música e saio tranqüilo para a rua”, “adoro escutar música”. Também faz música, toca bateria de ouvido já que nunca estudou. O único problema é que não consegue tocar todos os dias porque tem problemas com os vizinhos. Assim, toca somente aos sábados “porque tenho um grupo de amigos com o qual a gente faz música”. Os amigos tocam guitarra e um deles canta. Emanuel gosta muito de se reunir e “a gente faz o que pode porque não somos pessoas de dinheiro, ou seja, todos são assim. Juntamos-nos para assistir filmes aos sábados, saímos para dar uma volta na cidade de La Plata, mas, não entramos nas discotecas por uma questão econômica. Vamos a bares ou jogamos ‘pool’”. Eles são fanáticos pelo “Superman” e por comédia e, as vêm no seu vídeo ou no DVD de um amigo. “O último filme que vi sozinho foi Superman, sou fanático, minha irmã também é, senão assistimos filmes de terror como ‘Caminho ao terror’. A última sessão foi uma de Jim Carey, uma comédia. Os vemos na minha casa ou na de meu amigo que tem DVD dependendo se o filme está em DVD ou vídeo”. Não tem computador na sua casa e tampouco vai ao ciber ou tem telefone celular.

Os temas de conversa com os amigos giram ao redor das coisas da vida como sua banda de música, de meninas e da escola. “Na escola me sinto bem, há professoras e professores que me caem bem e outros nem tanto, tem coisas que a gente não gosta muito, o que eu quero é terminar. Primeiro quero entrar no estaleiro e quero terminar o ensino médio para ter um trabalho. Não acredito que continue até a universidade porque quero trabalhar e, além disso, não há nada do que eu goste”.

“Quando começamos os estudos já adultos nos falam que a gente tem que se ajudar entre si, o que abandona temos que ajudá-lo, se falta alguma coisa a alguém a escola o ajuda, um trabalho, qualquer coisa contanto que assista a escola a instituição o ajuda”.

Ressalta que os colegas da escola têm um papel muito importante na hora de continuar os estudos porque se ajudam mutuamente em tudo. Apesar disso - diz ele - somente ficaram cinco alunos no curso e lembra que no momento de responder ao questionário eram mais que o dobro. Alguns deixaram por motivos de trabalho, mas outros ele não sabe dizer porque.

Às vezes ele lê o jornal local que sua mãe compra e lê todos os dias. Além disso, suas leituras foram um livro de poesia de Juan José Lopez de Molina, um escritor de Ensenada, que foi um presente de uma prima e do qual gostou muito. As outras leituras, como “Meu pé de laranja-lima” de José Mauro de Vasconcelos, são aquelas recomendadas nas diferentes disciplinas escolares e na sua casa tem alguns livros didáticos. “Por iniciativa não sou de ler livros, mas se alguém me dá alguma coisa para ler ou recomenda, eu leio. A gente nunca teve livros, somente os da escola. Meu pai não lê. Já é de família, meu pai tem a cultura da sua província (Chaco) e sempre trabalhou desde criança porque meu pai não teve infância e acredito que é por isso que há coisas que não chamam minha atenção. A gente teve infância, nunca trabalhei quando criança”.

Freqüentemente faz *zaping* na TV e às vezes assiste séries na TV a cabo como, por exemplo, “Small Ville”. Na TV aberta assiste aos programas de notícias. “Agora o jornal é o fundamental para estar em dia, vejo o jornal para me informar de tudo, de como está tudo e estar informado, chama muito minha atenção”. Fica preocupado com a insegurança, “as coisas que estão passando que matam assim por matar. Os idosos em La Plata, os matam por nada. A alguns, por exemplo, assaltaram enquanto estavam dormindo, levaram um monte de coisas e

os acordaram aos golpes. São coisas que não tem sentido porque não gosto de política mas também a gente tem que lhe dar importância. Também fico preocupado com as guerras, a gente está à margem disso mas a guerra pode ser em qualquer lugar ainda mais com os Estados Unidos que se pensa o líder do mundo quando depende, se abastece de outros países e isso na verdade me preocupa um pouco ”.

Capítulo 5

Novas juventudes e escolarização

O reconhecimento das diversas maneiras de ser jovem e das múltiplas expressões da condição juvenil, que inclui outras diferenças sociais, como as de classe e gênero, é uma das questões mais relevantes da pesquisa contemporânea. Nos últimos anos tem-se visto os jovens incluídos nos processos de escolarização expressarem de múltiplas formas suas demandas por mudanças nos sistemas de ensino, particularmente dirigidas ao ensino médio.

No entanto, as práticas culturais e sociais dos jovens que, hoje, têm entre 15 a 30 anos, se configuraram nos processos de mudança das relações sociais e dos padrões de regulação dos grupos e instituições. Por isso mesmo, para conhecer o que se entende por jovem e os significados da condição juvenil nas camadas populares urbanas se faz necessário considerar uma análise territorial e temporal concreta das condições na quais as pessoas experimentam e vivem sua juventude. Esta tensão entre os jovens inscritos na escola, uma das grandes matrizes socializadoras embora debilitada, e o distanciamento das instituições educativas por parte de uma grande parcela dos grupos juvenis, situa a relação entre escolarização e juventudes numa encruzilhada. Observando o lugar da escola na vida da maior parte do universo dos jovens pertencentes às camadas populares na Argentina se assinalam dois argumentos principais para explicar o processo de “desfiliação escolar”. Um é o que a considera um dos efeitos da exclusão social, realizado através das políticas educativas que, no processo de reforma neoliberal, deixaram de se preocupar com a educação pública. Junto disso, também se aponta que o afastamento da escola expressa o processo de enfraquecimento da capacidade da educação para inscrever os jovens no âmbito escolar e a perda de referência frente a outros espaços de socialização como as novas tecnologias de informação e comunicação.

Diante da perda de inscrição na ordem instituída pode-se observar a ampliação de novas formas de sociabilidade e subjetividade, ao mesmo tempo em que se produz um fenômeno de permanente individualização. O interesse principal da pesquisa esteve centrado em tentar compreender alguns dos significados da condição juvenil nas camadas populares urbanas, em particular, daqueles grupos que freqüentaram a escolarização média no processo de reestruturação do sistema educativo. Assim, escolhi analisar as formas de sociabilidade desenvolvidas em um grupo de jovens das camadas populares que freqüentam o ensino médio nas escolas para jovens e adultos, considerados como “incorporados”, já que suas práticas são avaliadas através de sua inscrição no âmbito do trabalho, da escola, religioso ou de consumo cultural. As vidas dos jovens transitavam entre a exclusão, a escassez e a fragmentação, numa das piores crises institucionais, políticas e econômicas da história argentina.

A hipótese central que orientava a pesquisa é que poderia haver uma relação entre as formas de sociabilidade praticadas por esses grupos e a inserção no processo de escolarização. Quais as formas de sociabilidade desenvolvidas na família, nos grupos de amigos, colegas e vizinhos e em relação às novas tecnologias de informação e comunicação que poderiam incidir na permanência destes jovens no sistema escolar? Essas relações de sociabilidade têm relação com o retorno (de uma ou mais vezes) à escola na tentativa de concluir o ensino médio? Quais as hipóteses que podemos lançar a fim de conhecer a vinculação entre certas formas e relações de sociabilidade e os processos de escolarização?

A elaboração do problema de pesquisa implicou duas demarcações principais. A juventude não é mais uma passagem, mas um momento da vida no qual se constrói uma multiplicidade de modos de ser jovem (Daryell, 2005). Também, falar de camadas populares hoje supõe uma heterogeneidade social e cultural que não pode ser explicada apenas a partir da dimensão econômica (Merklen, 2005). Junto a isso, foi desenvolvida uma reflexão teórica ao redor do conceito de sociabilidade que viesse a contribuir para o conhecimento das formas e relações de sociabilidade escolhidas para análise. A perspectiva do reconhecimento da heterogeneidade das experiências socializadoras tais como a

família, a escola de ensino fundamental e médio, os amigos, os colegas de trabalho, os membros de uma associação política, religiosa ou cultural etc, oferece evidências de que essas passagens não representam uma descontinuidade absoluta nem tampouco experiências homogêneas e compatíveis. O trânsito por grupos heterogêneos pode inscrever diversos pontos de vista, memórias e tipos de experiência (Bourdieu, 1998; Lahire, 2002), mas nem todas as situações e experiências pelas quais qualquer ser humano atravessa ao longo de sua vida e que formam seus diferentes repertórios de hábitos, são equivalentes. Por um lado, isto favorece o discernimento entre os diferentes momentos da socialização, e por outro, corre-se o risco de pensar que a socialização de um indivíduo passa de um mundo homogêneo (o mundo da família) a um universo heterogêneo. Junto a isso, devem-se analisar as situações daqueles que estão fora de qualquer campo, entre os quais seus *habitus* se definem pela falta de posses, por sua miséria e pela sua situação de dominados (Lahire, 2002).

O conjunto dos jovens pesquisados que freqüentam o ensino médio para jovens e adultos, tanto mulheres como homens, transitam pelas mesmas instituições e quase nas mesmas faixas horárias dos jovens que freqüentam a oferta de ensino médio comum. A diferença se encontra, principalmente, em que podem ingressar somente a partir dos 16 anos, na posição que assumem as professoras e professores frente às características dos estudantes e em certa flexibilidade em relação à freqüência nas aulas.

Os jovens expõem alguns argumentos comuns para justificar a saída da escola e as tentativas de retorno que se viram malogradas, e apresentam outros para explicar a sua volta aos estudos. Tanto as alunas como os alunos enfatizam os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar oferece, constituindo um requisito básico para a passagem de “ser ninguém” para “ser alguém” socialmente, “para os outros” e também para si mesmos. Na sua visão, tanto a escolarização quanto o trabalho ocupam um papel proeminente para ser e existir socialmente.

Todos os estudantes conservam algumas disposições, crenças e percepções que respondem à lógica da socialização escolar como o desejo de progresso

peçoal e social, o ingresso no mundo do trabalho e uma representação do futuro. Observei também que alguns grupos daqueles que ficaram fora da escola acham que ela não teria nenhuma efetividade para suas vidas, demonstrando resistência a deixar-se moldar por ela. De outra parte, os que se esforçam para permanecer dentro da escola acreditam ainda em suas promessas para o futuro. Porém, não é uma crença cega ou ingênua, mas uma aposta, uma vontade de acreditar, uma necessidade de acreditar na possibilidade de uma vida boa. Os jovens pesquisados não confiam que a conclusão do ensino médio resolva os problemas de trabalho, mas têm a certeza que sem isso as probabilidades de encontrar um são poucas ou nulas, assim como, se também quiserem mudar para um emprego melhor ou melhorar no que têm.

Outra disposição concordante com a lógica da ordem escolar é o reconhecimento da autoridade e o respeito à figura do professor e da professora. A avaliação positiva feita pelos jovens dos professores e das professoras que trabalham no nível de adultos é uma constante. Os alunos ressaltam que na escola de adultos os professores são diferentes porque ajudam, demonstram ter paciência e compreensão, escutam e respondem a todas as perguntas, evidenciam vontade para explicar muitas vezes um tema e geram um clima de confiança criando um sentimento de que na escola se pode falar abertamente, o que faz com se sintam a vontade.

Os estudantes pesquisados, tanto homens como mulheres, convivem em maior ou menor intensidade com suas famílias de origem. As mulheres separadas ou mães solteiras voltaram a viver com sua família natal. Por outra parte, os homens quase nunca falam da constituição de uma família própria e, as poucas vezes que o fazem, explicitam que é um objetivo que está vinculado à realização de certas condições de trabalho e de vida. O prolongamento da saída do âmbito familiar até quase os trinta anos constitui uma característica do grupo pesquisado. Um alargamento temporal equivalente ao comportamento verificado em outras frações sociais no meio urbano.

A sociabilidade ligada à família continua a ter um lugar central na vida dos estudantes que transitam pelo ensino médio no nível de adultos. Continua a ser

uma importante matriz socializadora com uma forte presença no processo de reinserção e continuidade da escolarização. Porém, o que nomeamos família inclui um conjunto diverso de configurações familiares, ou seja, famílias. As formas mais freqüentemente encontradas estão configuradas por um dos pais, em geral, as mães, como resultado da separação dos casais, de serem mães solteiras ou, em poucas ocasiões, pela morte de um dos cônjuges. Às vezes inclui a incorporação dos integrantes que formaram sua própria família e de outros parentes. Em outras ocasiões a família é formada pelas irmãs mulheres com seus filhos. Contudo, o estímulo, a demanda e a ajuda das famílias está presente em todas elas, contribuindo na resolução das tarefas escolares e constituindo uma das matérias principais dos intercâmbios entre os diferentes integrantes do grupo familiar.

As mães dos estudantes tentam prolongar o máximo possível o tempo de escolarização da prole. Para isto desenvolvem estratégias como o acompanhamento e monitoramento das tarefas escolares, a procura dos recursos necessários para atender as demandas de materiais escolares e, no caso das alunas que também são mães, o desenvolvimento da própria escolarização. As mulheres são cientes da responsabilidade que lhes cabe na transmissão da herança cultural. Elas consideram que se aprende pelo exemplo, razão pela qual acreditam que sua atuação escolar vai incidir no desempenho dos filhos. Assim, levam adiante a manutenção e organização do lar, a educação dos filhos e seu próprio processo de escolarização. Junto a isso, a escola é quase o único espaço onde estes grupos desenvolvem uma atividade de aprendizagem de alguns conhecimentos sistematizados. No caso de fazer algum curso fora da escola eles estão orientados a satisfazer alguma demanda do mercado de trabalho.

No entanto, as práticas escolares estão orientadas por uma representação exemplar de família e do que ela deve fazer para acompanhar os objetivos escolares, ignorando significativamente a presença de novas formações familiares nas camadas populares e desconsiderando o que elas efetivamente fazem em relação às demandas escolares. Um esquecimento que constitui um sintoma de um procedimento maior que denominei duplo efeito de esquecimento. As alunas pesquisadas ressaltam que uma das razões centrais pela qual comparecem a escola é a de esquecer-se dos problemas econômicos, familiares e sociais, sendo o espaço

escolar um lugar onde podem descansar dos obstáculos, responsabilidades e tarefas do dia-a-dia. Além disso, a própria lógica escolar nega qualquer alusão à experiência de vida dos estudantes que fica absolutamente fora do tempo e do espaço escolar, o que contribui para sustentar uma visão homogênea dos mesmos. O paradoxo é que enquanto as alunas tentavam esquecer as dificuldades durante o tempo de permanência na escola, os docentes entendem que as preocupações dos jovens são as que lhes impedem de desenvolver com êxito as atividades na aula.

Como se não fosse um recurso suficiente para não interferir nem irromper a visão escolarizada, ao duplo efeito de esquecimento se acrescenta um duplo efeito de homogeneização. Assim, entre as políticas educativas do Estado, orientadas por um sentido de homogeneização e, as concepções e classificações que os docentes fazem das alunas e dos alunos das camadas populares se impõe uma visão que novamente nega o ingresso de qualquer dado social no mundo escolar. Um sintoma disso é a alusão de muitos dos estudantes às suas limitações mentais ou intelectuais e até biológicas (“não sei se minha cabeça dá para isso” ou “não nasci para o estudo” ou “não tinha cérebro para estudar, que de fato não tinha”) que se desenvolvem e inscrevem na passagem pelas diferentes etapas da experiência escolar. Assim, às limitações em relação aos processos de aprendizagem que se atribuem às camadas populares se agregam as “deficiências” do grupo familiar e a condição de pobreza.

Porém, os territórios onde se concentra a vida dos grupos mais desfavorecidos sócio-economicamente são as periferias das grandes metrópoles e os espaços urbanos menores como as cidades e povoados. Estes últimos não oferecem muitas possibilidades para o lazer e a diversão ou outras práticas culturais, o que limita as práticas e consumos culturais dos grupos que não têm suficientes recursos para deslocar-se até outra cidade melhor equipada. Sem cinema, nem museus, nem teatros, nem livrarias, nem *shopping-center*, nem discotecas ou bares, as cidades medianas e pequenas, como no caso da cidade onde se desenvolveu a pesquisa, oferecem como atividades possíveis: os esportes (futebol, rúgbi, artes marciais), encontros na praça, um passeio pela beira do rio, a ida ao ciber, e alguns cursos em escolas de ofícios ou centros culturais ou

esportivos onde se desenvolvem umas poucas atividades a baixo custo (dança, teatro, música, artes gráficas, artes manuais).

Assim, as práticas mais frequentes como escutar música e ver filmes, no caso dos homens, ou assistir a telenovelas, no caso das mulheres, são realizadas no âmbito familiar e acompanhados dos amigos e das amigas. O alto nível de consumo de filmes e seriados na TV aberta, a cabo e em DVD ou vídeo faz com que os alunos tenham uma cultura da imagem muito mais desenvolvida que a da palavra impressa, particularmente entre os homens. As atividades relacionadas com a leitura e a escrita são preferentemente femininas. Trata-se da escrita expressiva (poesia, ensaios, narrações de vivências), a leitura de livros (romance, poesia, auto-ajuda) e a leitura, quase diária, do jornal local. Uma prática comum ao conjunto dos jovens pesquisados e que constitui um dos assuntos das conversas do dia-a-dia são as informações, tanto locais como nacionais e internacionais, que obtém dos programas de notícias da TV e da imprensa escrita (jornais e revistas). O consumo das notícias locais através da TV a cabo e dos jornais ocupa uma posição privilegiada, sendo um recurso necessário dos grupos cujas práticas estão fortemente ancoradas no território.

Embora as alunas se inclinam em maior medida pelos livros, consideram que a Internet é importante para resolver questões práticas relacionadas com o lar, a escola e o emprego. Vários são os obstáculos que limitam a relação das mulheres com a informática, dentre eles as dificuldades financeiras, ausência de conhecimentos de informática, falta de tempo para se deslocar até o ciber, carência de telefone fixo para conexão com a Internet e escasso interesse ou gosto pela atividade. Porém, há alguns indícios do crescimento da vinculação das jovens com as ferramentas informáticas. Entre os homens, são poucos os casos em que não possuem uma relação fluida com a informática nem com a Internet. Em geral, isso se encontra vinculado a uma série de condições tais como a insuficiência de conhecimentos de informática, ausência de necessidade de uso dessas tecnologias nos ofícios desempenhados (pedreiro, bombeiro, eletricista, soldador) e longas jornadas de trabalho. A experiência mais sistemática com as tecnologias está concentrada no grupo de alunos que possuem computador e conexão com a

Internet de banda larga ou fazem um uso intensivo dos recursos tecnológicos no trabalho ou no ciber, combinando diferentes recursos e procedimentos.

Os ciber são os locais onde grupos das camadas médias e populares desenvolvem práticas relacionadas com as novas tecnologias. Situam-se no espaço urbano como satélites das instituições educativas, no lugar que antigamente ocupavam pequenas livrarias ou quiosques com guloseimas, em locais da rua principal da cidade ou em pontos estratégicos dos bairros. Em geral, pode-se observar que o movimento do ciber atinge seu auge entre os adolescentes que dedicam uma boa parte de seu tempo a explorar o espaço virtual. O encontro com pessoas conhecidas ou desconhecidas no bate-papo, os jogos em rede ou os sites destinados a temas relacionados com os interesses juvenis introduzem novas experiências de socialização. Porém, acabam por ser atividades que os jovens pesquisados reconhecem que faziam com frequência, mas que passado um período perderam o entusiasmo e hoje representam uma perda de tempo ou um grande aborrecimento. Na atualidade escolhem os programas onde se encontram com pessoas conhecidas (comunicação on-line), consultam sites específicos vinculados a seus interesses, baixam filmes ou videoclipes ou enviam mensagens.

Os grupos de amigos, colegas ou vizinhos desempenham um papel cada vez mais significativo e funcionam como um suporte sócio-afetivo central para todas as dimensões da vida dos jovens. As relações de sociabilidade entre os jovens se desenvolvem ao redor de diferentes atividades. A escola, o trabalho, o clube e o bairro continuam a ser os locais privilegiados para se fazer amizades, havendo preferência pelas relações face a face. No entanto, pode-se observar alguns indícios de relações construídas dentro de comunidades virtuais. As amizades mais duradouras se desenvolvem entre colegas da escola tanto de ensino fundamental como do ensino médio, companheiros de esporte e vizinhos. Uma das duas opções mais escolhidas no questionário, tanto pelos homens como pelas mulheres - “A escola é um lugar onde estou cômodo ou a vontade” e “A escola é um lugar onde faço amigos facilmente” -, evidenciou o papel do espaço escolar no desenvolvimento de laços duradouros entre os jovens. Por outro lado, a escola é um dos temas sempre presente nos encontros, mesmo quando, entre o grupo de amigos alguns não tenham voltado à escola nem estejam pensando em voltar.

O recurso mais utilizado pelo conjunto de jovens e, através do qual não se *sentem* sós, não *estão* sós, é o telefone celular que, igualmente aos programas de comunicação on-line (o mais usado é o Messenger), os mantém ligados nos momentos em que as relações cara a cara não são possíveis. A simultaneidade produz o sentimento de se sentirem acompanhados. As mulheres destacam sentir segurança ao fazer uso do celular para se conectar com a família, amigos e colegas da escola e do trabalho. Entre os homens essa disposição não se expressa com tanta nitidez, entretanto pode-se ver nas práticas. Estar sempre conectado dá segurança e constitui um tipo de experiência, dentro das formas de sociabilidade, que fica entre o mundo à distância, a virtualidade e a complexidade e precariedade do real. A possibilidade de contato com outros em tempo real, ainda que seja de modo virtual ou à distância, predispõe melhor os jovens para realizar qualquer tarefa, por exemplo, as escolares.

Assim, alguns indícios levam a pensar que a irrupção contínua dos celulares nas aulas já não constitui um obstáculo, mas sim um recurso que, deste ponto de vista, favoreceria as disposições para a aprendizagem. Se não há solução para o estado de incerteza e ansiedade e é bastante improvável que as fontes que as produzem se esgotem, como ressalta Baumann (2002), os seres humanos procuram desenvolver formas de recriar algumas condições que diminuam a sensação do risco. Os adolescentes e jovens fazem parte das chamadas *tribos do polegar*, que descreve Rheingold em seu livro *Multitudes inteligentes*¹. A disposição para o uso do celular de forma contínua poderá conduzir, dentro de algum tempo (quando se combinarem de forma massiva às comunicações móveis e às conexões da Internet), um uso mais freqüente do computador principalmente entre as mulheres urbanas pertencentes a algumas frações das camadas populares.

A relação de proximidade dos jovens das camadas populares urbanas com as TIC se produz de forma gradual, mas cada vez é mais intensa. Levando em consideração que a maior parte dos jovens pesquisados dispõe de uma TV com aproximadamente 75 canais, telefonia celular, DVD ou vídeo, às vezes também conexão a Internet nas suas casas ou no ciber, etc, pode-se vislumbrar a

¹ Rheingold, H. *Multitudes inteligentes: la próxima revolución social (Smart Mobs)*. España: Gedisa, 2004. Colección Cibercultura.

perspectiva de uma grande mudança nos processos de socialização. Mas, na escola tudo isso desaparece porque as aulas se desenvolvem como se nada disso acontecesse.

A imagem de um professor ou professora, um quadro-negro e um giz e os alunos juntos numa sala de aula continua sendo a forma escolar oferecida aos jovens. Durante as minhas observações fiquei impressionada com a cena de uma aula de caligrafia onde se faziam exercícios a mão, reproduzindo distintos formatos de letra, enquanto os sinais luminosos e o barulho dos telefones celulares interrompiam o tipo de concentração que a tarefa demandava e que hoje em dia são resolvidos pelos programas de informática. A professora ignorando a mensagem para a vida escolar expressa pelos sons dos *ringtones*, tentava convencer os alunos e as alunas que o acordo de convivência da instituição tinha limitado o uso dos aparelhos porque em caso de urgência dispunham de dois telefones fixos para que eles pudessem se comunicar. Apesar disso, os telefones celulares nunca foram apagados. Este é um exemplo que poderia muito bem contribuir para sustentar a teoria dos mundos simultâneos.

Finalmente, a totalidade dos jovens entrevistados compartilha uma visão negativa das instituições ligadas à vida política tais como partidos políticos, instituições do estado, sindicatos, movimentos políticos de base e outros. Assim, mesmo declarando não participar da política e não gostar de política e, mais especificamente, das instituições políticas, falam delas com desprezo, mas se declaram preocupados com diferentes temas políticos. As principais inquietações são as dificuldades econômicas e o desemprego, os problemas familiares tais como a ausência dos pais em relação com os filhos, os problemas de insegurança e violência, o enfraquecimento da solidariedade, a preocupação com a contaminação provocada pelas indústrias e seus efeitos na saúde e as guerras provocadas pelos Estados Unidos.

Durante a análise realizada pude observar que há uma diminuição da preponderância das principais agências de socialização na vida dos jovens, como são a escola e a família, em favor de outras, tais como os grupos de amigos e as TIC. Os estudantes continuam a reconhecer a escola como um lugar onde

desenvolvem relações de amizade, adquirem alguns conhecimentos para a formação pessoal e o desempenho social e obtém um certificado escolar pode ajudar-los a se inserir no mundo do trabalho. No entanto, a eficácia simbólica da escolarização, tal como foi realizada durante os séculos XIX e XX na Argentina, orientada pelo discurso da cidadania e da nacionalidade, está em declínio.

Também é importante assinalar que as instituições educativas não reconhecem nem no discurso nem na prática nenhuma outra agência de socialização, nem sequer a família. Pelo contrário, sentem que a perda de eficácia da escolarização deve-se ao fato de que a família, sua principal aliada histórica no trabalho de inculcação, questiona cada vez mais a legitimidade das posições da escola para intervir nas práticas juvenis. As agências como os grupos de pares ou as TIC, obtém reconhecimento escolar somente nos casos de cumprir com as diretivas que a escola define. Quando isso não ocorre ou quando apresentam posições diferentes das da escola, são consideradas então agências responsáveis pelo “baixo nível” e pela “ausência de respeito às normas” por parte dos jovens.

Porém, a família e os amigos, como se pode observar no estudo, possuem um papel fundamental na consecução da escolarização. Inclusive os pais ou os amigos que não completaram o ensino médio, estimulam os jovens das camadas populares a superar as dificuldades e completar os estudos. A família partilha com os grupos de amigos a responsabilidade de incentivar os jovens a continuarem a estudar, razão pela qual as questões da escola convertem-se em um tema de conversa no dia-a-dia.

As novas tecnologias da informação e da comunicação estão ocupando, progressivamente, papéis relevantes na vida dos jovens, que não as consideram como opostas à cultura escolar senão diferentes dela.

Os jovens das camadas populares freqüentam instituições educativas que não têm os recursos materiais e didáticos indispensáveis para trabalho escolar, tanto de ensinar como de aprender. Muito menos distribuem algum desses recursos entre os estudantes que, pelo contrário, devem fazer inúmeros esforços para procurá-los. A pobreza de recursos materiais de todo tipo experimentada no

espaço escolar, contrasta com os recursos dos jovens que, ainda que escassos, acessam por meio de diversas estratégias coletivas. Estas estratégias estão ligadas às formas de sociabilidade. Filmes, séries, documentários, jornais e sites dos mais diversos temas são vistos pelos estudantes na TV aberta e a cabo, no vídeo, no DVD ou na Internet. Eles também conseguem ter algumas experiências com os textos impressos como livros, revistas e jornais que constituem materiais quase desconhecidos na experiência escolar porque foram substituídos, faz muito tempo, pelas cópias (xérox).

Assinalar esta questão supõe pensar no conjunto de relações e disposições que são postas em jogo no processo de compartilhamento dessas experiências ligadas às tecnologias. São categorias de experiência que constituem um território, oferecem um conteúdo e uma forma, que correspondem a formas de interação social. Também, essas práticas contribuem para definir a agenda de questões, temas, gostos e interesses que constituem a visão dos jovens. As culturas juvenis ligadas à música (rock, pop) ou a filmes e literatura (o estilo gótico, por exemplo) ou a problemas como a contaminação do meio ambiente ou de política internacional como as guerras no Oriente Médio e suas conseqüências mundiais, são alguns dos temas que debatidos em diferentes meios de informação e comunicação e que são objeto da reflexão dos jovens. Os estudantes sentem que essas questões têm ou podem ter tanta influência na sua vida como a economia e o desemprego, a insegurança e violência e os problemas familiares.

Apesar de tudo, os estudantes não são críticos de nenhuma das condições em que se desenvolve o trabalho escolar, parece que é a deteriorização da oferta escolar é uma condição que já está naturalizada. Eles nem sequer fazem menção a esta situação. Possivelmente este silêncio tem estreita relação com o consenso generalizado a respeito das causas que levaram a presente situação, tais como a reforma educativa dos anos 90, os baixos salários docentes, a ausência de manutenção dos prédios e bens escolares e a perda de significação social da educação pública fruto do encolhimento do Estado.

Mesmo assim, a escolarização representa para os jovens um processo que pode contribuir de modos diversos na melhoraria de suas vidas, ainda que eles não

saibam efetivamente o alcance de seus efeitos benéficos. Perguntamos então, o que provoca a saída da escola? Os estudantes assinalam que deixar os estudos tem a ver com o fato de terem conseguido um trabalho ou por não terem tido suficiente acompanhamento e força de vontade para superar os muitos obstáculos surgidos no caminho que leva ao certificado escolar. No entanto, o que fica muito visível é a ausência de políticas de qualquer nível orientadas para o incremento da retenção escolar. Os planos de ajuda social não conseguem satisfazer nem as necessidades básicas nem tampouco cobrir os gastos que uma escolarização prolongada demanda. Um conjunto de políticas combinadas deveria ser levado adiante para enfrentar as condições e necessidades que estas novas juventudes nas camadas populares apresentam. O mundo mudou e os jovens mudaram junto com ele, será que a escola conserva alguma possibilidade de mudar também?

Capítulo 6

Considerações finais

Por qué nos hemos quedado ciegos, no lo sé,
quizás un día lleguemos a saber la razón,
Quieres que te diga lo que estoy pensando,
Dime, Creo que no nos quedamos ciegos,
creo que estamos ciegos, Ciegos que ven,
Ciegos que, viendo, no ven.

José Saramago (2005)

Na América Latina a instalação de um modelo capitalista flexível se fez num cenário de crises políticas, sociais e econômicas, com a presença de novos movimentos sociais e culturais e o aprofundamento da desigualdade social expressa pela distância entre os grupos com maior concentração de recursos e as grandes massas, num processo de expansão das novas tecnologias da informação e comunicação. A estratégia neoliberal de modernização escolheu o mercado como o princípio constitutivo da reorganização social gerando desse modo uma *sociedade de mercado*. Uma sociedade onde os critérios próprios da racionalidade do mercado, ou seja, competitividade, produtividade, rentabilidade, flexibilidade e eficiência, atravessam todas as esferas (Lechner, 1999:16). Produz-se assim a diminuição do financiamento estatal nos serviços sociais e a transferência para o setor privado de uma parte deles (previdência social, serviços públicos básicos, educação, etc.). Este Estado responde e apóia as demandas do mundo dos negócios, ao mesmo tempo em que realiza a desarticulação das políticas públicas do estado de bem-estar social seletivamente (Torres, 1994). Esta dinâmica debilitou a coesão social, corroendo os laços sociais, desintegrando os horizontes coletivos dos agentes sociais, na medida em que restringiu o mundo do trabalho ao substituir os empregos protegidos pelas leis trabalhistas por empregos precários e sub-remunerados ou por desemprego. Isto aconteceu de forma dramática na Argentina e em outros países. Um processo modernizador que trouxe um *novo papel para o Estado* e que produz o chamado “paradoxo neoliberal”, uma

estratégia que tem por meta o desmantelamento do Estado só é possível naqueles casos em que é impulsionada por uma forte intervenção política (Lechner, 1999).

Os dados estatísticos entre os anos 2001 e 2004 evidenciavam o aumento do contingente de jovens que não freqüentavam ou haviam deixado de freqüentar o ensino médio, situação que somava uma evidencia mais à desigualdade a que estavam submetidos. Observando o lugar da escola na vida da maior parte do universo dos jovens pertencentes às camadas populares na Argentina, se assinalam dois argumentos principais para explicar o processo de “desfiliação escolar”. Um é o que a considera um dos efeitos da exclusão social, realizado através das políticas educativas que, no processo de reforma neoliberal, deixaram de se preocupar com a educação pública. Junto disso, também se aponta que o afastamento da escola expressa o processo de enfraquecimento da capacidade da educação para inscrever os jovens no âmbito escolar e a perda de referência frente a outras agências e espaços de socialização (famílias, tribos ou movimentos juvenis, TIC).

Essas são algumas das coordenadas do contexto onde se instala o questionamento à função de socialização da escola e, de forma particular, a relação entre escolarização e juventude. Durante o período do trabalho de campo procurei identificar as mudanças acontecidas no mundo das práticas culturais dos jovens das camadas populares abrange múltiplas relações sociais e uma diversidade de formas de sociabilidade. Um processo que se desenvolve num quadro de profunda desigualdade, fortemente desagregador e de sofrimento social produto das privatizações e de um agravamento das condições de vida da maior parte da população. O grupo analisado corresponde àqueles que lutam para não cair na “desfiliação escolar”, tentando superar as dificuldades que se impõem até alcançar a finalização do ensino médio, meta que mais da metade dos jovens das camadas populares não obtém.

Estas mudanças, junto ao aumento das situações de violência escolar, configuravam um processo de mútuo desconhecimento, a escola desconhece a seus destinatários, “já não são como antigamente”, “perderam o respeito”, “não dão valor a nada”, “não ficam interessados no que a escola oferece”, e, por outro

lado, os destinatários desconhecem a instituição, “a escola não nós entende”, “não serve para nada”, “sinto aborrecimento dentro da escola”.

Lembro-me de um encontro que mantive, durante o trabalho de campo, com um jovem, de uns 18 anos, que havia abandonado o ensino médio fazia um tempo. Ele afirmava que estudar não mudaria nem a ele mesmo nem seu futuro, concluindo que o melhor era insistir desde muito jovem na procura de trabalho, ressaltando que esse era um tema de discussão com alguns de seus amigos que continuavam tentando finalizar seus estudos. Seu depoimento expressava a visão de boa parte dos jovens que ficaram fora da escola, os que acham que ela não teria nenhuma efetividade para suas vidas, demonstrando resistência a deixar-se moldar por ela.

Nos debates na Argentina existe hoje um consenso a respeito do enfraquecimento – percebido como ausência de conseqüências ou de efeitos – do processo de escolarização em relação às transformações culturais que, há mais de três décadas, introduziram um deslocamento substantivo nas condições de produção dos modelos de ordem. Esta perspectiva tem levado a formulação de que o agente “super-socializado” está sendo deslocado pela idéia oposta, a de um indivíduo “sub-socializado”. A velha idéia do sujeito disciplinado pela família, pela escola e pela Igreja está sendo substituída pela idéia de um sujeito relativamente anômico, que produz novas formas de desordem.

Porém, a experiência escolar parece contribuir, centralmente, em dois sentidos: a geração de laços duradouros entre pares surgidos da convivência no espaço escolar e à obtenção de um certificado que está em relação com as expectativas de futuro. As TIC formam parte do repertório de práticas culturais dos grupos pesquisados, que fazem usos diferenciados deles ao longo da adolescência e da juventude. De modo que, algumas das práticas de sociabilidade exploradas acompanham e impulsionam o processo de escolarização, porém estas podem formar parte dos habitus de algumas frações das camadas populares. Acredito na necessidade de se pensar comparando com aqueles grupos que tomaram o caminho inverso, e ficaram fora da escola.

Não é demais lembrar que somente ao analisar as estatísticas é possível ver a quantidade de jovens que ficam fora do ensino médio, que não pensam em voltar à escola, sem contar as diferentes expressões de resistência dentro e fora das instituições educativas. Mas, nesse processo, as camadas populares são os grupos mais lesados porque devem fazer inúmeros esforços para poder permanecer e obter um certificado escolar. Desde bibliotecas escolares até salas de informática, passando pelos desenhos curriculares e os conteúdos disciplinares, muitos dos recursos e bens educativos estão desaproveitados, ao mesmo tempo em que os estudantes estão no ciber ao lado da escola e procuram diversas formas de obter livros e se relacionar com o saber escolar e não escolar de algum modo.

Assim, a riqueza das práticas sociais e culturais do mundo juvenil em contextos de pobreza contrastava a cada momento com a “pobreza” das práticas escolares. As trajetórias dos jovens que voltam aos estudos no nível de adultos do sistema escolar trazem elementos fundamentais para planejar e construir uma proposta educativa atrativa, que fundamentalmente aproveitasse melhor as disposições que os estudantes têm e respondesse às mudanças ocorridas. Pelo contrário, e por efeito das classificações escolares, muitos jovens assinalam não ter capacidade alguma para o estudo, mas são esses mesmos jovens os que ainda acreditam no valor da escola.

De fato, esta situação evidencia o desinteresse das políticas consolidadas a partir da reforma educativa na década de 1990 pela educação pública. As mudanças produzidas no sistema educativo marcam o processo de construção de uma nova legitimidade do Estado. A racionalidade técnica que orienta a reforma não reconhece as limitações materiais, institucionais e políticas da sociedade e do próprio sistema, produzindo profundas desigualdades assim como oportunidades diversas entre as diferentes jurisdições e subsistemas escolares (Tiramonti, 2001; Sirvent, 2005).

A reforma argentina transforma a organização institucional, os papéis dos diferentes agentes no sistema educativo e impõe uma nova definição curricular.

Uma das principais conseqüências das mudanças no modelo pedagógico e no currículo é o aprofundamento do discurso da responsabilidade individual, a partir da qual, a escola é impulsionada a praticar uma nova agenda social, para a qual se promove a “autonomia institucional”. Estes novos modelos pedagógicos constroem uma visão interessada da infância, da adolescência e da juventude que tem correspondência com as percepções das famílias das camadas médias e médias-altas que são as que melhor se relacionam com o novo modelo pedagógico, como assinala Varela (1999). Deste modo, para estes grupos, se produz um reforço entre a socialização familiar e a socialização escolar. A generalização do modelo para todo o sistema escolar resulta problemática para as escolas públicas freqüentadas por grupos socialmente heterogêneos e com escassos recursos, favorecendo a ampliação, diversificação e hierarquização das ofertas educativas existentes. Ao mesmo tempo, estratifica-se as populações de estudantes bifurcando as saídas: uns com possibilidade de ingressar no nível superior e massas de alunos conduzidos “a ilhas de marginação” (Varela, 1999).

Através da definição de um modelo de seleção dos públicos escolares se consolidam circuitos diferenciados originando um processo de “des-hierarquização do público” que provocou um aumento da fragmentação entre o setor público e o privado. A educação pública se converte num circuito em que entram os estratos médios-baixos e baixos, enquanto a educação privada atende, sobretudo, às necessidades educativas dos sectores favorecidos da população (Tiramonti, 2000:102).

No entanto, o sistema de escolas públicas consegue manter através de todos os meios uma suposta ignorância das condições e praticas de vida dos jovens. Mas, como desenvolver qualquer política ou programa educativo sem saber nada dos destinatários? Quais são os processos pelos quais a ignorância se constitui em um pivô fundamental da educação escolar? Por que uma instituição criada para difundir um conjunto de saberes tem como um de seus fundamentos o não-saber e o desconhecimento?

Visto assim o sistema educativo, que inclui as escolas públicas e privadas, é basicamente injusto e desigual. E quando acompanhamos algum fragmento das

vidas dos jovens temos provas e a certeza de que efetivamente é injusto e desigual numa sociedade profundamente injusta e desigual. Então, como poderia ser diferente? A questão é política. Pelo menos - como assinala Dubet (2005) - deveríamos ser capazes de ter como projeto construir uma escola justa, ou em todo caso o menos injusta possível, o que conduz a articulação e combinação de vários princípios de justiça. As pesquisas sobre os jovens e a relação entre eles e os processos educativos ainda não são suficientes, porém há um conjunto de indícios que poderiam ajudar a levar adiante uma série de mudanças na forma escolar. Entendo que hoje em dia ensino médio para jovens e adultos configura um espaço privilegiado para pensar mudanças significativas porque, como se pode ver tanto nesta pesquisa como em outras, os alunos e alunas possuem repertórios de disposições, percepções, práticas e habilidades que podem contribuir na mobilização de novas experiências educativas no espaço da educação popular no sistema educativo.

Neste sentido as novas gerações não herdam um modelo acabado e inquestionável, pelo contrário, sendo cidadãos de sociedades plurais e complexas se faz mais necessário que a educação desenvolva as capacidades de deliberação, reflexão, participação e ação coletiva na procura de aperfeiçoar as respostas que sustentem um regime e uma sociedade democráticos. O sentido da escolarização não pode estar limitado à relação escola-trabalho porque é essa mesma razão instrumental que levou grandes grupos sociais a situações de extrema vulnerabilidade.

Como conhecer e reconhecer as mudanças pelas quais atravessam adolescentes e jovens? Como o reconhecimento pode vir a substituir o desconhecimento como base das políticas e práticas educativas? Quais as situações dentro e fora da escola que situam os jovens das camadas populares em risco de insucesso ou abandono escolar? Que políticas deveriam combinar-se para resolver e limitar essas situações? Quais as expectativas dos jovens que assistem à escola e os desafios que enfrentam face à cultura institucional? Como preparar os jovens para o momento que vivem e para desempenharem num mundo em

acelerada mudança? Como seria uma escola de ensino médio que fosse um espaço adequado para os estudantes e as professoras e os professores?

O sistema educativo recebe grupos das camadas populares que ainda acreditam na sua relevância social. Por que esperar a que essas esperanças se esgotem? Por que deixar que os grupos melhor posicionados na escala social fiquem acumulando capital escolar ao longo de toda sua vida enquanto para outros essa possibilidade vai diminuindo?

7. Bibliografía

ABRAMO, P. Individualização e exclusão: a transição para o ensino secundário no centro de Madrid. Lisboa: CIES-ISCTE, 2006. CIES e-WORKING PAPER N° 14/2006.

ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN. Estudiantes adultos en las escuelas argentinas. Boletín de la Academia Nacional de Educación, Buenos Aires, N° 39, Agosto 1999.

BALARDINI, S. *De deejays y ciberchabones. Subjetividades juveniles y cibercultura*. En: Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud; Nueva época, N° 20. Instituto Mexicano de la Juventud. Ciejuv. México. Enero – julio 2004.

BALARDINI, S. “Subjetividades juveniles y tecnocultura”, *Seminario Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación*, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 11/07/ 2003.

BAUMAN, Z. e TESTER, K. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. España: Ediciones Paidós, 2002.

BAUMAN, Z. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores, 2005

BECCARIA, L. “Empleo, remuneraciones y diferenciación social en el último cuarto del siglo XX”. In: FELDMAN, S. [et al.] *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos, 2002. Estudios Sociales.

BECCARIA, L. e MAURIZIO, R. *Movilidad ocupacional en Argentina*. Argentina: Publicaciones Instituto de Ciencias/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2003. Colección Investigación. Serie Informe de Investigación N° 18.

BECK, U. e BECK-GERNISHEIM, E. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. España: Paidós, 2003.

BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

_____. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. España: Ediciones Santillana, 1998.

_____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. A identidade e a representação: Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

_____. “O capital social –notas provisórias”. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A.(org.) *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. (Ciencias sociais da educação).

_____. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. e WACQUANT, L.J.D. *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, P. et al. *A Miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Z. (Dir.), Cristina Carvalho, Sibeles Cazelli, Diana Mandelert, Maria Elena Martínez, Francisco Nery y Lucília de Paula. “Permanência e mudança no capital cultural das elites”. Trabalho apresentado na sessão “Educação contemporânea: questões de método” no GT 04-Educação e Sociedade da 27ª Reunião Anual da ANPOCS - Caxambu- MG, 21 a 25 de outubro de 2003.

BRANDÃO, Z. “Desatenção ou novos estilos de cognição?” Boletim SOCED, Rio de Janeiro, n. 1, 2005. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt. Ingresso: 11 mayo 2006.

CALHOUN, C. El problema de la identidad en la acción colectiva. In: AUYERO, J. (org.), *Caja de herramientas: El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*. Introducción N. García Canclini. Bernal, Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmes, 1999.

CALHOUN, C. Multiculturalismo e Nacionalismo, ou por que Sentir-se em Casa não Substitui o Espaço Público. In: MENDES, C. (coord.); SOARES, L.E. (editor). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. En: CANDAU, V. M. F. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. *Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Instituto de estudos da cultura e educação continuada (IEC). A realidade das escolas nas grandes metrópoles. Jucirema Quinteiro (org.). Ano III, nº03, Rio de Janeiro, 1998.

CANDAU, V. M. et al. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANDAU, V. M. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

CASTEL, R. *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

_____. *La inseguridad social ¿qué es estar protegidos?* Buenos Aires: Manantial, 2004.

CEB/FCE. “Región La Plata: Potencialidades, Desarrollo Endógeno y Factores de Atractividad Territorial”. La Plata: Documentos del Centro de Estudios Bonaerense-Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, septiembre 2005.

COMBESSIE, J.-C. *El método en sociología*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor, 2005. Colección Enjeux.

CONCARI, R. Escritura: de las representaciones sociales a las prácticas. Revista Hermes- Ciencias Sociales, N°1, Instituto de Formación docente Continua, San Luis (Argentina), Noviembre, 2005.

CORCUFF, Ph. Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del *habitus*. IN: LAHIRE, B. (dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, Coleção Verbum, 1999.

CHARTIER, R. *Escribir las prácticas: Foucault, de Certau, Marin*. Buenos Aires: Ediciones Manatial, 1996.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergencia de uma nova noção de cidadania. En: DAGNINO, E. (org.): *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAYRELL, J. “Juventude, grupos culturais e sociabilidade”. Belo Horizonte, Brasil: Observatório da Juventude da UFMG. 31/08/2005

DI TELLA, T. et al. *Diccionario de ciencias sociales y políticas*. Buenos Aires: Ariel, 2004.

DINATALE, Martín. *El festival de la pobreza: el uso político de planes sociales en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2004.

DOMINGUES, José M. Cidadania, direitos e modernidade. IN: SOUZA, Jessé (org.) *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação, 1997.

DUBET, F. *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M. *L'Hypocrisie Scolaire: pour un college entin democratique*. París: Éditions du Seuil, 2000.

DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998. 1º ed.

DURU-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 1, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100002&lng=es&nrm=iso. Ingresso: 01 Mai 2006.

DUSCHATZKY, S. *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

DUSCHATZKY, S. e COREA, C. *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005. 1º ed. 2º reimp.

DUSSEL, I. *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FLACSO/IDRC, agosto 1995. Versión preliminar, mimeo.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociología das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FELDMAN, S. [et al.] *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos. Estudios Sociales, 2002.

FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRASER, N. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'. *New Left Review*, Madrid, Ediciones Akal, Nº 0, enero, 2000, p.126-55.

FREITAS, M. V. de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa, 2005.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales, desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa, 2005.

GUIMARÃES, M. T. CANESIN Juventude, educação e campo simbólico. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, nº 2, p. 295-8, jul./dez. 2002.

GUTIERREZ, A. B. (2003a). La construcción social de la pobreza: un análisis desde las categorías de Pierre Bourdieu. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, España, N°2/2003, pág. 29-44.

_____ (2003b). Amigos y recursos: el “capital social” en las estrategias de reproducción social. *Ciencias Sociales*. Publicación del Área de Ciencias Sociales del CIFYH (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades), Universidad Nacional de Córdoba, Nros. 2-3, 1998-2000.

HADDAD, S. Movimentos sociais, educação e juventude. TEC19 – Sociedad civil, gobiernos y educación en América Latina. LASA 2001 XXIII International Congress. Washington, setembro, 2001.

HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. IN: HASENBALG, C. e DO VALLE SILVA, N. (org.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

HEINICH, N. *Norbert Elias: Historia y cultura en Occidente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.

HOBBSW, E. J. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 2005. 6° ed.

IIPMV/CTERA. “Prioridades para la construcción de políticas educativas públicas. Descripción de necesidades históricas agravadas por la profundización de la desigualdad y la exclusión”. Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Secretaría de Educación de CTERA. Buenos Aires, Febrero 2004.

JACINTHO SETTON, M. da G. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista con Bernard Lahire. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 315-321, maio/ago 2004.

JACINTO, C. Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina: nuevos temas, debates y dilemas. IN: DE IBARROLA, M. (Coord.) *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 2002. (Herramientas para la transformación, 18)

Disponível em:
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/ibarrola/pdf/jacinto.pdf>

Ingresso em: 09 Jul 2005

JACINTO, C. “Rupturas y puentes entre los jóvenes y el trabajo en Argentina”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. 5 al 8 de abril de 2005, Huerta Grande, Córdoba.

JELIN, E. Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. Cuadernos del IDES, Instituto de Desarrollo Económico y Social, N° 2, Buenos Aires, Octubre, 2003. p.3-27

KESSLER, Gabriel. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 2004

LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Argentina: Editora Espasa Calpe/Ariel, 1996.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. “De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica”. IN: LAHIRE, B. (dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

LARROSA, J. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educação e Sociedade*, Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Ano XXIII, nº 79, São Paulo, p. 67-84, Agosto/2002.

LECHNER, N. Las condiciones de gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo. In: FILMUS, D. (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba – FLACSO, 1999.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. IN: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa, 2005.

LLOSA, S.; SIRVENT, M. T.; TOUBES, A. e SANTOS, H. La situación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, N° 018, ANPED, Set-Dez, São Paulo, Brasil, p. 22-34, 2001.

MAFFIA, M. (editora). *¿Dónde están los inmigrantes?*. Mapeo sociocultural de grupos de inmigrantes y sus descendientes en la provincia de Buenos Aires. La Plata: Ediciones Al Margen, 2002.

MARCELO, Ana S. Internet e novas formas de sociabilidade. Tese de mestrado em Ciências da Comunicação. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 2001.

MARCHESI, A. “¿Equidad en la educación?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23, OEI, España, 2000.

MARTÍN-BARBERO, J. “La comunicación en las transformaciones del campo cultural”. *Revista Alteridades*, 3 (5), 1993, p.59-68.

_____ De la comunicación a la filosofía y viceversa: nuevos mapas, nuevos retos. IN: GARCÍA CANCLINI, Néstor; LAVERDE, Ma. Cristina e REGUILLO, R. (editoras). *Mapas nocturnos: diálogos con la obra de Jesús Martín-Barbero*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, universidad Central, departamento de Investigaciones, 1998.

_____ *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

_____ De las hegemonías a las apropiaciones: formación del campo latinoamericano de estudios de comunicación. Bogotá, Colombia. Disponible em: <http://www.red-aboic.org/barbero.pdf>. Ingreso em: 11/12/2004

MARTINS, H. H. T. S. “Metodología cualitativa de pesquisa” *Revista Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo, ano/vol.30, n.002, p. 301-313, maio/ago 2004.

MATO, D. (coord.) (1994). *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Venezuela: UNESCO/ Editorial Nueva Sociedad.

_____ (comp.) (2001). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO.

MERKLEN, D. *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática 1983-2003*. Buenos Aires: Gorla, 2005.

MONTEVE, A. C. DE. Entrevista a Silvia Brusilovsky. Educación de adultos ¿problemática significativa? *Revista IICE*. Año 5. N° 8. Mayo 1996. Buenos Aires: UBA.

MORDUCHOWICZ, R. *A mí la tele me enseña muchas cosas: la educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

MOUFFE, CH. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. España: Paidós, 1999.

MURMIS, M. e FELDMAN, S. “Formas de sociabilidad y lazos sociales”. In: FELDMAN, S. [et al.], opus cit.

OREALC/UNESCO La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe: Hacia un Estado del Arte. Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO – Santiago/UNESCO Instituto de Educación (UIE-Hamburgo), Santiago (Chile), Editorial Trineo S.A., enero, 2005.

PAIS, José M. As múltiplas “caras” da cidadania. IN: RABELLO DE CASTRO, Lucia e CORRES, Jane (organizadoras). *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.

PASSERON, J. C. “O mapa e o observatório. Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação”. *Teoria & Educação, Dossiê: Sociologia da Educação* (3), Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.

PERALVA, A. “Escola e violência nas periferias urbanas francesas”. *Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, N° 02, p. 7-25, set/1997.

PERRENOUD, PH. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1996. 2da. Edición.

_____. *A pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIECK GOCHICOA, E. [La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México](#). In: Gallart, Ma. A. (Coord.) *Formación, pobreza y exclusión: los programas para jóvenes* Montevideo: Cinterfor/OIT, 2000. (Herramientas para la Transformación, 12)

PINÇON, M. e PINÇON-CHARLOT, M. (2002). A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. IN: ALMEIDA, A. M. e NOGUEIRA, M. A. (org.), *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

PISCITELLI, A. *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

POUTIGNAT, P. y STREIFF-FENART, J. (1998). *Teorias da etnicidade*. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. Biblioteca básica.

QUEVEDO, L. “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI”. IN: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Altamira y Fundación OSDE, 2003.

RAWLS, J. *O Liberalismo Político*. São Paulo: Editora Ática, 2000. 2a ed.

REDONDO, P. *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

REGUILLO CRUZ, R. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2004.

RODRÍGUEZ, L. La educación de adultos en Argentina. IN: PUIGGRÓS, A. (dirección) *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1991.

_____ Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista IICE*. Año 5. N° 8. Mayo 1996. Buenos Aires: UBA.

_____ Pedagogía de la liberación y educación de adultos. IN: PUIGGRÓS, A.(dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.

ROSALES, L. Crisis y nuevas formas de sociabilidad en Argentina: entre reivindicación y resistencia del Movimiento Piquetero. Global Labour Institute (GLI) RDELM PIQUETERO Disponible em: <http://www.global-labour.org/Argentina.htm> Ingresso em:

_____ Crisis y nuevas formas de sociabilidad en Argentina. *Iniciativa Socialista*, verano 2004. Disponible em: <http://www.inisoc.org/lucia.htm> Ingresso em:

SANCHEZ GAMBOA, S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: DOS SANTOS FILHO, J.C.; SANCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v.42).

SANTOS, B. de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1997. Biblioteca das Ciências do Homem. 6ta. Edição.

SARAMAGO, J. Ensayo sobre la ceguera. Argentina: Editor Suma de Letras, 2005.

SEMÁN, Pablo e VILA, Pablo. Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal. IN: FILMUS, Daniel (comp.) *Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: FLACSO-Eudeba, 1999.

SENNETT, R. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____ *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.

SIMMEL, Georg Sociabilidade-Um exemplo de sociologia pura ou formal. IN: MORAIS FILHO, E. (org.): *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____ *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2002.

SMITH, A. Para uma cultura global?. IN: FEATHERSTONE, Mike (org.) *Cultura global: Nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. 2ª ed.

SILVA, T. Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

SIRVENT, M.T. Educación de jóvenes y adultos en contextos de ajuste. *Revista IICE*. Año 5. Nº 9. Buenos Aires, UBA, octubre, 1996.

SIRVENT, M. T. La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 28, ANPED, p. 37-49, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

SIRVENT, M. T. La situación educativa de jóvenes y adultos de los sectores populares en un contexto de injusticia social y múltiples pobreza. Proyecto Estratégico de la Universidad de Buenos Aires Plan Fénix, Documentos Desarrollo social: educación, Buenos Aires. 2 al 5 de agosto del 2005.

Disponível em:

www.universia.com.ar/plan-fenix/desarrollo-social/educacion/MARIA-TERESA-SIRVENT.pdf Ingresso em: 16/06/2006.

SIRVENT, M.T. e LLOSA, S. Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista IICE*. Año 7. Nº 12. Buenos Aires, UBA, Agosto, 1998.

SPOSITO, M. Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 13, ANPED, p. 73-94, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

SPOSITO, M. Pontes (Coord.). *Juventude: estado do conhecimento*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

_____. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 - Set/Out/Nov/Dez Nº 6, 1997, p. 37-52

SURIANO, J. *La cuestión social en Argentina 1870-1943*. Buenos Aires: Editorial La Colmena, 2000.

SVAMPA, M. (editora). *Desde abajo: la transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos; Universidad Nacional de General Sarmiento, 2000.

SVAMPA, M. *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2005.

TENTI FANFANI, E. Socialización. IN: ALTAMIRANO, C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

TENTI FANFANI, E. “Culturas juveniles y cultura escolar”. Seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio, Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, junio 7-9 de 2000.

TEIXEIRA LOPES, J. *Tristes Escolas*. Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Edições do Afrontamento, 1997. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação/ 9.

TIRAMONTI, G. “Los imperativos de las políticas educativas de los 90”. Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 8, N° 17, diciembre 1997: 39-46.

_____. *Modernización educativa de los '90: ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 2000.

TIRAMONTI, G. (dir.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantiales, 2004.

TORRES, C. A. “Estado, Privatización y Política Educativa: elementos para una crítica al neoliberalismo”. Coloquio Internacional sobre Relaciones entre Gobierno, Justicia y Cultura. Embajada de Francia y el Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. Ciudad de México. Octubre 4-6, 1994.

TURKLE, S., *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad la era de Internet*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

VALENZUELA ARCE, J. M. El futuro ya fue: juventud, educación y cultura. Anales de la educación común. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 1, N° 1-2, Buenos Aires, septiembre, 2005, p. 28-71. ISSN 1669-4627.

VAN ZANTEN, A. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. Revista Educação e Pesquisa, USP, São Paulo, ano/vol.30, n.002, p. 301-313, maio/ago 2004.

VARELA, J. Una reforma educativa para las nuevas clases medias. En: ENGUITA, M. F. (editor) *Sociología de la Educación*. España: Editorial Ariel, 1999.

VARGAS, C. Zeli. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. Última Década, N° 20, CIDPA Viña del Mar, junio 2004, pp. 47-69.

VERNIK, E. Escritos contra la cosificación: acerca de G. Simmel. Buenos Aires: Altamira, 2000.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, nº33, Ano XVI, jun., 2001, p. 7-47.

WACQUANT, L. *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2000.

_____ *Parias urbanos: marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2001.

WEISS, Eduardo. La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes. Trabajo presentado en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación. “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA). 20 y 24 de marzo de 2006.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 11, n. 32, Maio/Ago 2006, p. 226-37

ZALUAR, A. e ALVITO, M. *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

8. Anexos

Anexo 1: Lista completa das escolas de ensino público e privado do distrito de Ensenada, província de Buenos Aires.

Fonte: Dirección general de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

<http://abc.gov.ar/ConsultasDeLaProvincia/default.cfm>

Dependencia	Tipo de Organización	Nro del Establecimiento	Nombre del Establecimiento
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	1	BERNARDINO RIVADAVIA
Oficial	ESC. DE ENS. TECNICA	1	ALTE. GUILLERMO BROWN
Oficial	ESC. DE EDUC. EST. INF.	1	
Oficial	CENTRO EDUC. COMPLEM.	1	
Oficial	ESC. DE ENS. MEDIA	1	GRAL ENRIQUE MOSCONI
Oficial	ESC. DE ENS. MEDIA	1	GRAL ENRIQUE MOSCONI
Oficial	S.E.I.M.M.	1	
Oficial	ESC. DE ENS. MEDIA	2	SANTIAGO DE LINIER
Oficial	ESC. DE ENS. TECNICA	2	SANTIAGO DE LINIERS
Oficial	CENTRO EDUC. COMPLEM.	2	
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	2	HIPOLITO BOUCHARD
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	3	GUILLERMO GRANVILLE
Oficial	CENTRO EDUC. COMPLEM.	3	EVA PERON
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	4	NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	5	JORGE A. SUSINI
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	6	HERNANDO ARIAS DE SAAVEDRA
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	7	JOSEFA ARRONDO
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	8	CORONEL DE MARINA NICOLAS JORGE
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	9	CDTE. LUIS PIEDRA BUENA
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	10	DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	11	TERESA TELLECHEA DE TUNESSI
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	13	ENRIQUE MOSCONI
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	14	JOSE HERNANDEZ
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	15	GRAL.MANUEL BELGRANO
Oficial	ESCUELA PRIMARIA BASICA	16	NACIONES UNIDAS
Privados	ESCUELA PRIMARIA BASICA	58	ESC. NTRA SRA DE LA MERCED
Privados	ESCUELA PRIMARIA BASICA	60	ESCUELA MARIA AUXILIADORA
Oficial	CENTRO DE EDUC. FISICA	62	
Otros Org. Provinciales	DCION. DE BIBLIOTECAS	84	Baldomero F. Moreno

Otros Org. Provinciales	DCION. DE BIBLIOTECAS	102	Martán Rodríguez
Oficial	INST. SUP. FORM. DOC. Y TECN.	136	INSTITUTO SUPERIOR N�136
Otros Org. Provinciales	DCION. DE BIBLIOTECAS	331	General José de San Mart�n"
Oficial	CENTRO DE FORM. PROF.	401	
Oficial	ESC. ESPECIAL	501	HUMBERTO D'AMELIO
Oficial	ESC. DE ADULTOS	701	HIPOLITO BOUCHARD
Oficial	CENTROS DE EDUC. ADULT.	703	
Oficial	CENTROS DE EDUC. ADULT.	704	
Oficial	CENTROS DE EDUC. ADULT.	707	N�707/01
Oficial	CENTROS DE EDUC. ADULT.	708	N�708/01
Oficial	JARDIN DE INFANTES	901	JONAS SALK
Oficial	JARDIN DE INFANTES	902	JUANA MANSO
Oficial	JARDIN DE INFANTES	903	ALFONSINA STORNI
Oficial	JARDIN DE INFANTES	904	WALT DISNEY
Oficial	JARDIN DE INFANTES	905	MANUEL BELGRANO
Oficial	JARDIN DE INFANTES	906	MARIA LUISA ROQUES
Oficial	JARDIN DE INFANTES	907	INGENIERO AGUSTIN ROCCA
Oficial	JARDIN DE INFANTES	908	GRACIANA LANDONI DE LIZARRALDE
Oficial	JARDIN DE INFANTES	909	HERMINIA MORBIDELLI DE MORBIDELLI
Oficial	JARDIN DE INFANTES	910	SARA S. BISCHOFF
Oficial	JARDIN DE INFANTES	911	RUGGERO COZZANI
Oficial	JARDIN DE INFANTES	912	JARDIN DE INFANTES N�912
Privados	ESCUELA PRIMARIA BASICA	1298	COLEGIO LA INMACULADA
Privados	JARDIN DE INFANTES	1464	LA INMACULADA
Privados	JARDIN DE INFANTES	1552	SAN MARTIN DE PORRES
Privados	ESC. DE ENS. TECNICA	5232	PRIV.DE FCA.AST.RIO SANTIAGO
Privados	ESC. DE ENS. MEDIA	6172	INST.SAN JOSE

Anexo 2: Modelo de cuestionario

Educación de jóvenes y adultos
Cuestionario

Responsable Ma. Elena Martínez
(Argentina)

Institución: PUC-Rio (Brasil)-UNLP

El cuestionario es anónimo.

Fecha

<p>1. Sexo</p> <p><input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino</p> <p>2. Edad</p> <p>3. ¿Cuáles son las principales razones que lo llevaron a continuar (o a retomar) los estudios?</p> <p>.....</p> <p>4. ¿Realiza algún tipo de trabajo remunerado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>4.1 Si su respuesta anterior es afirmativa, indique de qué tipo de trabajo se trata</p> <p>.....</p> <p>4.2 ¿Cuántas horas por día trabaja?</p> <p>.....</p> <p>4.3 ¿Realiza algún tipo de trabajo voluntario (no remunerado)? ¿Cuál?</p> <p>.....</p> <p>5. ¿Cuáles de las siguientes actividades desarrolla con mayor frecuencia? Señale sólo aquellas que realiza 3 veces a la semana o más.</p> <p><input type="checkbox"/> estar con la familia</p> <p><input type="checkbox"/> practicar deporte o actividad física</p> <p><input type="checkbox"/> reunirse con amigos o vecinos</p> <p><input type="checkbox"/> leer diarios y/o revistas</p> <p><input type="checkbox"/> hablar o intercambiar mensajes de texto por teléfono</p> <p><input type="checkbox"/> ver televisión y/o películas (video, DVD, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> leer libros</p> <p><input type="checkbox"/> escuchar música (radio, CD, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> jugar en red en el cyber</p>	<p>5.1 Si realiza otras actividades, señale cuáles</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>6. ¿Qué cosas le gustan de la escuela?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>6.1 ¿Conversa con amigos y/o familiares sobre temas de la escuela?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>6.2 Si su respuesta fue positiva, señale las personas con quienes conversa?</p> <p>.....</p> <p>6.3 Complete la idea marcando con una X alguna de las siguientes frases o agregue una nueva.</p> <p><u>La escuela es un lugar donde:</u></p> <p><input type="checkbox"/> Hago amigos fácilmente</p> <p><input type="checkbox"/> Estoy incómodo/fuera de lugar</p> <p><input type="checkbox"/> Estoy cómodo</p> <p><input type="checkbox"/> Estoy aburrido</p> <p><input type="checkbox"/> Otra, cuál?.....</p> <p>6.4 Describa la experiencia escolar que más recuerda</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---

7. ¿Participa de alguna de las siguientes instituciones u organizaciones sociales?

- centro o unión vecinal
- club de fomento o deportivo
- agremiación o sindicato
- partido político
- movimiento social/ barrial
- iglesia/grupo religioso
- grupo artístico (musical, teatral, etc.)
- Otras, cuáles?.....

7.1 En el caso que participe de alguna, ¿cómo calificaría su participación?

- simpatizante/adherente
- afiliado
- dirigente/ directivo
- referente
- militante
- Otra, cuál?

8. En los últimos 12 meses, realizó regularmente alguna de las siguientes actividades? Señale sólo aquellas que realizó más de una vez a la semana.

Cine/video/DVD?

Música/Canto?

Artes plásticas/manuales?

Deportes/actividad física?

Computación/Informática?

Otra/s, cuál/es?.....

9. ¿Cuáles de los siguientes problemas le preocupan más? Señale uno o más de uno.

- problemas con vecinos o amigos
- problemas con familia o pareja
- problemas en la escuela
- problemas de trabajo
- violencia doméstica o barrial
- problemas de salud
- problemas económicos
- problemas de vivienda
- problemas con los servicios (salud, agua, electricidad, gas, etc.)
- temas de la actualidad política local/nacional
- Otros, cuáles?.....

10. ¿ Realiza algún curso fuera de la escuela?

- Sí No

10. 1 ¿Cuál?

.....

11. ¿Querría agregar algo?

.....

12. ¿Estaría dispuesta/o a participar de entrevistas individuales?

- SI NO

12.1 Si su respuesta fue afirmativa, indique alguna forma de contactarla/o

.....

!!! Muchas gracias!!!!

Anexo 3: Tabelas de resultados do questionário exploratório

INSTITUIÇÕES:

ESCOLAS DE ADULTOS (EGBA)

Quantidade: duas

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO (CENS)

Quantidade: três

Tabelas de resultados

1. Sexo e 2. Edad

ESCOLAS DE ADULTOS (EGBA)

EDAD	MUJERES	HOMBRES
15-20 años	3	13
21-30 años	4	6
+ de 30 años	8	-

CENTROS EDUCATIVOS DE NÍVEL SECUNDÁRIO (CENS)

EDAD	MUJERES	HOMBRES
16-20 años	21	22
21-30 años	25	23
+ de 30 años	41	15

3. ¿Cuáles son las principales razones que lo llevaron a continuar (o a retomar) los estudios?

[pregunta abierta]

4. ¿Realiza algún tipo de trabajo remunerado?

Sí No

EGB	MUJERES	HOMBRES
SI	3	8
NO	4	11

CENS	MUJERES	HOMBRES
SI	26	27
NO	20	18

4.1 Si su respuesta es afirmativa, indique de qué tipo de trabajo se trata

EGBA	MUJERES	HOMBRES
SI	*Cuidado de niños *Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados *Empleada doméstica	*Obrero en una fábrica *Auxiliar de Bomberos Voluntarios *Herrero soldador *Empleado de seguridad *Cuidado de personas *Albañil (2) *Jardinería

CENS	MUJERES	HOMBRES
SI	*Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (12) *Empleada de comercio (6) *Empleada doméstica o de limpieza o cocinera (6) *Empleada administrativa ou pública (3) *Cuidado de niños (2) *Telefonista de radio (2) *Obrera en una fábrica (1) *Empleada en hogar de madres y menores (1) *Ropero comunitario (1)	*Pintor/albañil/electricista/ carpintero/mecánico (10) *Empleado de comercio (7) *Miembro de las fuerzas armadas o policiales (4) *Notificador o servicio de mensajería (2) *Chofer de auto (1) *Técnico en computación (2) *Operario (1) *Empleado público (1)

4.2 ¿Cuántas horas por día trabaja?

EGBA	MUJERES	HOMBRES
2 a 5 hs	1	2
6 a 8 hs	2	4
9 a 12 hs	-	2

CENS	MUJERES	HOMBRES
2 a 5 hs	10	4
6 a 8 hs	12	35
9 a 12 hs	2	5

4.3 ¿Realiza algún tipo de trabajo voluntario (no remunerado)?

Sí No

EGBA	MUJERES	HOMBRES
SI	2	1
NO	5	18

CENS	MUJERES	HOMBRES
SI	3	--
NO	43	45

¿Cuál?

EGBA	MUJERES	HOMBRES
SI	*ayudo en casa (2)	*comedor

CENS	MUJERES	HOMBRES
SI	*pintura *ayudante de una casa de día en un barrio popular *bombero voluntario *comedor popular	-----

5. ¿Cuáles de las siguientes actividades desarrolla con mayor frecuencia?

Señale sólo aquellas que realiza 3 veces a la semana o más.

Estar con la familia

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	6	12
	NO	1	7

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	43	37
	NO	3	8

Reunirse con amigos o vecinos

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	5	13
	NO	2	6

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	25	32
	NO	21	13

Practicar deporte o actividad física

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	6	5
	NO	1	14

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	15	26
	NO	31	19

Ver televisión y/o películas (video, DVD, etc.)

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	6	10
	NO	1	9

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	22	36
	NO	24	9

Leer libros

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	3	7
	NO	4	12

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	12	6
	NO	34	39

Leer diarios y/o revistas

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	3	4
	NO	4	15

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	16	11

	NO	30	34
--	----	----	----

Esuchar música (radio, CD, etc.)

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	7	15
	NO	-	4

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	34	31
	NO	12	14

Chatear y navegar por Internet

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	1	2
	NO	6	17

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	6	19
	NO	40	26

Jugar en red en el cyber

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	-	4
	NO	7	15

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	-	8
	NO	46	37

Hablar y/o intercambiar mensajes de texto por teléfono

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	s/d	s/d
	NO	s/d	s/d

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	25	21
	NO	21	24

5.1 Si realiza otras actividades, señale cuáles:

EGBA	MUJERES	HOMBRES
	*yoga	*cuidar pájaros *tocar guitarra *andar en bicicleta *salir a bailar *artesanias y manualidades

CENS	MUJERES	HOMBRES
	*tareas del hogar (4) *costura industrial o tejido y costura (2) *encuentros religiosos o predicar la religión (2) *buscar información que necesite (1) *cuidar niños (1) *escribir (1) *cursos de capacitación (1)	*percusión (2) *tocar guitarra (2) *kick boxing (1) *peluqueria (1)

6. ¿Qué cosas le gustan de la escuela?

EGBA	MUJERES	HOMBRES
+	*tener amigos *todo *estudiar y aprender *aprender a leer y escribir *estudiar algunas disciplinas	*estudiar y aprender *divertirme *el recreo *pasear y conversar con los compañeros *los compañeros *todo *distraerme *el trato y la comprensión de los profesores *la enseñanza del profesor *educación física *la amistad o hacer/tener amigos *aprender a leer y escribir *las disciplinas
-	-----	-----

CENS	MUJERES	HOMBRES
+	*todo *el manejo, el trato o la comunicación de los profesores y/o directivos *los compañeros *el compañerismo, la unión, el buen trato con mis compañeros *compartir ideas y diversión *distraerme *la enseñanza *los talleres *algunas materias *el horario escolar de 13 a 17 hs *poder recordar aquellos momentos de mi adolescencia *poder ausentarse por materia *estudiar y aprender; estudiar y progresar *adquirir nuevos conocimientos; tener más conocimientos *los recreos *conocer gente nueva *tiempo para uno *que nos den una oportunidad a los mayores (de 17 años)	*todo *los compañeros y/o el compañerismo *los profesores *algunas materias *aprender para ser más abierto de mente y despierto *es agradable y cordial *el horario (nocturno) *cultivarme *matemáticas y física *intercambiar ideas u opiniones *el ambiente *estudiar *la predisposición de los directivos con el tema laboral *los recreos *aprender temas importantes para el futuro *las oportunidades que les dan a los adultos *las materias relacionadas con la economía
-	*nada (3)	*ninguna o nada (5) *no responde (3)

6.1 ¿Conversa con amigos y/o familiares sobre temas de la escuela?

Sí No

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	6	11
	NO	1	8

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	46	40
	NO	-	5

6.2 Si su respuesta fue positiva señale las personas con quienes conversa

CENS	MUJERES	HOMBRES
Familiares (madre, padre, esposa/o, hermanas/os, abuelas/os y otros)	26	39
Amigas/os	17	22
Novias/os	3	8
Vecinas/os	1	-
Profesoras/es	1	1

6.3. Complete la idea con las siguientes frases o complete con una nueva.

La escuela es un lugar donde:

EGBA	MUJERES	HOMBRES
Hago amigos fácilmente	5	5
Estoy cómodo	3	12
Estoy aburrido / Estoy incómodo/fuera de lugar	-	1
Otra, cuál? Me gusta estudiar; grupo muy bueno de trabajo	2	-

CENS	MUJERES	HOMBRES
Hago amigos fácilmente	21	17
Estoy cómodo	29	28
Estoy aburrido / Estoy incómodo/fuera de lugar	5	3
Otra, cuál? Voy a estudiar y/o aprender; aprendo cosas nuevas o diferentes; descanso de las tareas domésticas; crezco como persona; terminar la escuela; me gusta instruirme culturalmente; no veo la hora que pase la hora; al colegio voy a estudiar no hacer sociales, donde puedo aprender y a su vez escuchar a mis amigos; para poder hacer estudios terciarios	8	10

6.4 Describa la experiencia escolar que más recuerda

[pregunta abierta]

7. Participa de alguna de las siguientes instituciones u organizaciones sociales. Si participa de más de una, márkela.

Sí No

7.1 ¿Cuál?

[centro o unión vecinal; club de fomento o deportivo; sindicato; partido político; movimiento social/barrial; iglesia/grupo religioso; grupo artístico (musical, teatral, etc.)]

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	iglesia/grupo religioso (1) movimiento social (1)	iglesia/grupo religioso (2) club de fomento (1) sindicato (1)
	NO	5	14
CENS	SI	iglesia/grupo religioso (9) club de fomento o deportivo (2) grupo artístico (3) sindicato (1) partido político (1) cooperadora escolar (1)	iglesia/grupo religioso (2) club de fomento o deportivo (2) grupo artístico (musical, teatral, etc.) (2) sindicatos (1)
	NO	29	38

7.1 En el caso que participe, ¿cómo calificaría su participación?

[simpatizante/adherente; afiliado; dirigente/ directivo; referente; militante; otra, cuál?]

EGBA	MUJERES	HOMBRES
	simpatizante/adherente (2)	simpatizante/adherente (2) afiliado/associado (1)

CENS	MUJERES	HOMBRES
	simpatizante/adherente (5) afiliada (2) militante (1)	simpatizante/adherente (5) afiliado (1)

8. En los últimos 12 meses, realiza regularmente alguna de estas actividades?

Sí No

8.1 ¿Cuál?

[Cine/video/DVD; Música/Canto; Artes plásticas/manuales; Deportes/actividades físicas; Computación/Informática; Otra/s, cuál/es?]

EGBA		MUJERES	HOMBRES
	SI	Deportes/actividades físicas (2) Computación/Informática (1) Cine/video/DVD (1) Música/Canto (1) Artes plásticas/manuales (1)	Cine/video/DVD (13) Deportes/actividades físicas (7) Música/Canto (5) Computación/Informática (2) Artes plásticas y manuales (2) Otras, cuáles?: viajes (1)
	NO	3	-

CENS		MUJERES	HOMBRES
	SI	Deportes/actividades físicas (15) Cine/video/DVD (14) Computación/Informática (12) Música/Canto (8) Artes plásticas y manuales (5) Otras, cuáles? : teatro; costura industrial	Deportes/actividades físicas (30) Cine/video (18) Computación/Informática (18) Música/Canto (8) Artes plásticas y manuales (7) Otras, cuáles? : mecánica
	NO	11	3

9. ¿Cuáles de los siguientes problemas le preocupan más? Señale uno o más de uno.

[problemas con vecinos o amigos; problemas con familia o pareja; problemas en la escuela; problemas de trabajo; violencia doméstica o barrial; problemas de salud; problemas económicos; problemas de vivienda; problemas con los servicios (salud, agua, electricidad, gas, etc.); temas de la actualidad política local/nacional; otros, cuáles?]

EGBA	MUJERES	HOMBRES
problemas con vecinos o amigos	-	6
problemas con familia o pareja	4	15
problemas en la escuela	2	5
problemas de trabajo	2	5
violencia doméstica o barrial	4	4
problemas de salud	5	3
problemas económicos	3	9
problemas de vivienda	3	5
problemas con los servicios (salud, agua, electricidad, gas, etc.)	2	1
temas de la actualidad política local/nacional	1	1

CENS	MUJERES	HOMBRES
problemas con familia o pareja	23	17
problemas económicos	22	19
problemas de salud	18	8
problemas de trabajo	17	13
problemas en la escuela	11	6
problemas de vivienda	10	5
problemas con vecinos o amigos	4	7
problemas con los servicios (salud, agua, electricidad, gas, etc.)	6	6
temas de la actualidad política local/nacional	3	4
violencia doméstica o barrial	4	4
Otros? Política mundial; educación de mis hijos	1	1

10.¿ Realiza algún curso fuera de la escuela?

Sí No

10.1 ¿Cuál?

EGBA		MUJERES		HOMBRES	
	SI	1	costura	3	agronomía cerámica soldadura
	NO	6		16	

CENS			MUJERES		HOMBRES
	SI	9	informática (2) peluquería (2) bombero promotora de salud ingles costura o costura industrial lenguaje de señas	4	Informática mecánica música peluquería
	NO	26		26	

Anexo 4: Roteiro de entrevista

As entrevistas foram pactuadas a partir da resposta à pergunta do questionário exploratório “aceitaria participar de uma entrevista individual?” que, de forma voluntária, poderiam responder ou não. As respostas ao questionário daquelas e daqueles que aceitaram ser entrevistadas e entrevistados constituiu uma informação básica que esteve presente durante as mesmas.

1. Confirmação dos dados pessoais da aluna ou aluno

- 1.1 Nome/Número da escola/Curso
- 1.2 Código
- 1.3 Tipo de escola
- 1.4 Sexo
- 1.5 Idade
- 1.6 Tempo que leva na escola atual e ano de ingresso

2. História e presente familiar

- 2.1 Configuração familiar.
- 2.3 Rendimentos e condições de vida
- 2.4 Descrição de um dia da vida familiar: atividades realizadas com regularidade no contexto familiar.
- 2.5 Recursos e disposições culturais (livros, revistas, jornais, TV, TV a cabo, Vídeo ou DVD, computador e radio e aparelho de música, CD).
- 2.6 Momentos significativos na vida da família e na vida com a família.
- 2.7 Expectativas de vida tanto familiares quanto pessoais.

3. História e presente escolar

- 3.1 Escolarização dos pais e/ ou do cônjuge.
- 3.2 Escolarização da/do entrevistada/o
- 3.3 Mãe-aluna, pai-aluno: as relações com os filhos
- 3.4 Expectativas familiares e pessoais a respeito da escola ao longo do tempo.

4. Lembranças da vida escolar

- 4.1 Memória de momentos significativos na biografia escolar.

5. O trabalho e o desemprego

- 5.1 Situação pessoal e familiar de trabalho ou de desemprego
- 5.2 Tipo de assistência social recebida
- 5.3 Características e atividades desenvolvidas na situação de emprego ou de desemprego

6. As amigas, os amigos, as vizinhas, os vizinhos e as colegas e os colegas da escola.

6.1 Encontros e interesses compartilhados: as amigas, os amigos, as vizinhas, os vizinhos.

6.2 Encontros e interesses compartilhados: as colegas e os colegas da escola.

6.2 Atividades desenvolvidas com as amigas, os amigos, as vizinhas, os vizinhos, as colegas e os colegas da escola.

6.3 As mensagens de texto e de correio eletrônico e o bate-papo.

6.3 As atividades religiosas, físicas, esportivas, manuais, de lazer e sociais. As instituições culturais com as que se relaciona: política, religiosa, cultural, esportiva e outras.

Anexo 5: Lista de alunas e alunos entrevistados

N° de entrevistados		Sexo	Idade	Curso
1	Natalia	F	29	1°
2	Silvina	F	20	2°
3	Alejandra	F	27	1°
4	Paula	F	20	1°
5	Ana	F	21	2°
6	Vanesa	F	28	2°
7	Sabrina	F	25	2°
8	Micaela	F	19	1°
9	Erika	F	25	2°
10	Cinthia	F	18	2°
11	Romina	F	19	1°
12	Noelia	F	20	2°
13	Mauricio	M	27	1°
14	Marcos	M	21	2°
15	Guillermo	M	24	1°
16	Hernán	M	18	2°
17	Maximiliano	M	21	2°
18	Gustavo	M	20	2°
19	César	M	29	2°
20	Jorge	M	26	2°
21	Nahuel	M	19	2°
22	Adrián	M	19	2°
23	Matías	M	19	1°
24	Emanuel	M	20	1°

Anexo 6: Exemplo de entrevista

Entrevistador: María Elena Martínez

Entrevistado: Mauricio

Edad: 27 años

Curso: 1° año

-¿Cuántos años tenés?

MAURICIO: Veintisiete.

- ¿Con quién vivís?

MAURICIO: Acá en La Plata, con unos amigos que vienen del interior.

- ¿Vivís en Ensenada o en La Plata?

MAURICIO: En La Plata.

-¿Y por qué vivís en La Plata y venís a la escuela en Ensenada?

MAURICIO: Porque el laburo lo tengo en Ensenada.

- Trabajas, ¿De qué?

MAURICIO: En un cyber.

- Trabajas en un ciber, ¿Durante cuántas horas?

MAURICIO: Ocho.

- Ocho horas. ¿Tu familia de dónde es?

MAURICIO: Vivimos en Líbano pero somos de Laprida.

-¿Son de Laprida pero viven en Líbano?

MAURICIO: Sí en Líbano, Provincia de Buenos Aires.

- ¿Quiénes están?

MAURICIO: Mi viejo, mi vieja y mi hermana que estudia en la UNLP

- ¿Vive con vos?

MAURICIO: No.

- No. ¿Vos vivís sólo con tus amigos?

MAURICIO: Con mis amigos.

- ¿Con cuántos chicos vivís?

MAURICIO: Con tres chicos más.

- ¿También son de Líbano?

MAURICIO: Uno. Otro es de Guanguelén y otro de Chacabuco.

- Y tu papá y tu mamá, ¿Fueron a la escuela?

MAURICIO: Sí, los dos.

- *Los dos.*

MAURICIO: Mi viejo tiene hasta sexto, en la época en que había sexto, y mi mamá tiene hasta séptimo.

- *¿Y de qué trabajan?*

MAURICIO: He, mi viejo es carnicero, y mi vieja “ama de casa”, laburan ahí, en el campo, o sea, en un pedacito de campo que tenemos laburan.

- *¿Qué tipo de tareas hacen?*

MAURICIO: Todo rural, todo, todo rural.

- *¿Cómo cuáles?*

MAURICIO: He, te levantas a la mañana, salís a recorrer, he, bueno, he, que sé yo, trabajar en el campo, sembrar, arar, cultivar, etc. Todo laburo de campo.

- *¿Y por qué vos no te quedaste allá?*

MAURICIO: Porque todos los días cuando me levantaba, mi vieja me decía: “¿Por qué no estudiaste?- ¿Por qué no estudiaste?- ¿Por qué no estudiaste?”, siempre, o sea, el de la familia el que más facilidad tiene para estudiar era yo pero, pero siempre al revés, “empacado”, el que no quería estudiar, el rebelde digamos, como la “oveja negra” de la familia.

- *¿Pero vos la primaria dónde la hiciste?*

MAURICIO: En Líbano. En Líbano hice la primaria y en General La Madrid.

- *¿Y en que año la terminaste?*

MAURICIO: ¿Cómo?

- *¿En qué año terminaste la primaria?*

MAURICIO: Noventa y uno o noventa, no me acuerdo.

- *Después que la terminaste, ¿Qué hiciste?*

MAURICIO: Secundario.

- *¿Empezaste la secundaria en Líbano?*

MAURICIO: No, en General La Madrid. No, no, en el pueblo no hay...

- *No hay secundaria.*

MAURICIO: No, no.

- *Fuiste a La Madrid a empezar la secundaria enseguida que terminaste la primaria.*

MAURICIO: Sí, sí.

- *¿Y?*

MAURICIO: No me gustó. O sea, no me gustó, no quería estudiar, estaba en rebelde, no quería estudiar, quería laburar en el campo.

- *¿Cuánto tiempo fuiste a la secundaria?*

MAURICIO: Tres años.

- *Tres años.*

MAURICIO: Hasta ahí iba bien. O sea, me llevaba un par de materias, pero las rendía, y así iba, piloteándola.

- *¿En qué edad dejaste la secundaria?*

MAURICIO: Dejé en el noventa y... yo repetí primer año, no cuatro años hice, repetí primer año y después dejé en el noventa y cinco. No me acuerdo bien.

- *¿Cuántos años tenías cuando dejaste la secundaria?*

MAURICIO:, Tenía dieciséis.

- *¿Dieciséis años cuando dejaste?*

MAURICIO: Sí, empecé en el noventa y uno cuando tenía trece, no diecisiete.

- *Diecisiete. ¿Mientras hacías la secundaria trabajabas? ¿Hacías las dos cosas?*

MAURICIO: Sí, hay veces que laburaba. En los veranos laburaba siempre y después los fines de semana yo quedaba internado en la escuela. Hay fines de semana que sí laburaba en mi casa, en el campo.

- *¿Era una escuela que, qué formación ofrecía?*

MAURICIO: Era una escuela Técnica. Todo hacías, salías como para trabajar en el campo, o sea, de encargado, con orientación también en vacunación, cría de animales, eh, algo de orientación en veterinaria, todo rural, todo, todo para desempeño rural, y si no, tenías otra parte también que salías, que se yo, orientación en administración de empresas, algo así era, todo para poder estudiar después contador o algo así. Pero una idea, todo basado sobre el campo.

- *¿Y qué es lo que no te gustó? ¿Qué fue lo que te llevó a abandonar?*

MAURICIO: Eh, eh, eh...

- *¿Que era internado?*

MAURICIO: No, que era vago, me gustaba mucho salir, o sea, yo si laburaba tenía mi plata, entonces podía salir los fines de semana, entonces eso me llevo a no querer estudiar, me pudo la joda digamos ¿no?, entonces no quería estudiar me había puesto en rebelde, no quería estudiar y no quería estudiar.

- *¿Y de los diecisiete años, hasta qué edad no estudiaste?*

MAURICIO: Hasta este año. Deje de estudiar, intenté darlas libre, pero no, no, no me pude poner a estudiar, nada, no me concentraba, no tenía...

- *¿Este es el primer año que retomas la escuela, después de diez años?*

MAURICIO: Sí, diez años. Así es.

- *¿Y qué pensás de la experiencia?*

MAURICIO: Y, cuesta, pero todavía me acuerdo varias cosas, esto de primer año me lo acuerdo casi todo. Ahora me doy cuenta recién de todo lo que perdí, de todo lo que podría haber hecho en una época ya pasada y que ya podría estar recibido, con un título. Pero a su vez tampoco me arrepiento de lo que hice porque realmente los años que no disfrute, qué se yo, los laburé, invertí en mí, o sea, compre cosas para mí, vacas en el campo que tengo. En el estudio por ahí sí, me arrepiento, tendría que haber estudiado, ya estaría recibido, por ahí tendría otra situación económica, tendría muchas ventajas, pero, a su vez, estos diez años los disfruté igual también. Yo quería salir, todo eso, ya me cansé de todo eso, ya listo, ahora digo “bueno, me voy a preocupar por mí”, más en el estudio, tengo que terminar de estudiar, por lo menos terminar el secundario como para decirle a mi vieja: “Toma acá tenés el secundario listo” pero a su vez capaz que estudio diseño gráfico que me gusta.

- *¿Y tu papá te insiste tanto como tu mamá en continuar los estudios?*

MAURICIO: No, no, no.

- *¿Por qué no?*

MAURICIO: Mi viejo me dijo: “Tenés la oportunidad de estudiar todo”, no quise, bueno, me dijo: “si no querés estudiar, yo de comer te voy a dar, pero vestirme no” y ahí empecé a salir a laburar.

- *¿Y por qué pensás que tu mamá insiste tanto?*

MAURICIO: Que sé yo, no sé por qué, mi hermano está estudiando, algunos ya se están por recibir, y yo estoy, siempre me decían, yo soy el que más facilidad tiene de la familia, pero el que más renegado soy, el que no quiere estudiar. Y mi vieja, que sé yo, no sé por qué me quiere ver, será por la situación, sin estudio no conseguís laburo, el día de mañana perdés el campo y qué salís a hacer?

- *¿Y tus hermanos, todos terminaron la secundaria?*

MAURICIO: Todos. Mis tres hermanos estudiando. Mi hermana contadora, cuarto año de contadora en La Plata, mi otro hermano segundo año de veterinaria

en Tandil y mi otro hermano recibido de profesor de Educación Física, y empezó a estudiar Fisioterapeuta

- *Fisioterapeuta, sí.*

MAURICIO: Eso.

- *¿Entonces vos sos el único que faltaría completar el secundario y hacer incluso la universidad?*

MAURICIO: Exacto.

- *¿Así que es la deuda para tu mamá? La tuya, la que faltaría.*

MAURICIO: Es el karma que lleva en realidad. (Sonríe)

- *¿Y tu trabajo en el cyber, vos, le dedicas cuántas horas?*

MAURICIO: Al trabajo le dedico las ocho horas que me tocan laburar, las laburo.

- *De lunes a viernes. ¿Y los fines de semana?*

MAURICIO: Los fines de semana también laburo porque me guardo días para irme a mi casa a visitar a mi familia. O sea, sábado y domingo, domingo no abre, yo abro desde las cuatro hasta la dos de la mañana y esas horas me las voy ganando, entonces así voy acumulando para irme a mi casa a visitar a mi familia.

- *¿Cuánto ganas en el ciber?*

MAURICIO: En el ciber gano seiscientos treinta pesos.

- *Seiscientos treinta pesos. ¿Tu trabajo esta en blanco o en negro?*

MAURICIO: En negro.

- *Estás en negro.*

MAURICIO: Yo tenía otro laburo, me despidieron.

- *¿De qué trabajabas?*

MAURICIO: Laburaba en una estación de servicio, 17 y 532. Ahí era encargado.

- *Y te despidieron, ¿Por qué?*

MAURICIO: Me despidieron porque me enfermé. Me agarré una alergia, estuve dos meses internado.

- *¿Estabas en negro?*

MAURICIO: No, no. Estaba en blanco.

- *Estabas en blanco.*

MAURICIO: Me tuvieron que limar la piel de la cara, por infecciones internas que me agarró por una alergia a un producto que usaba en el lavadero de autos. Yo le llevaba, le suministraba a los chicos, tenía que mantener todo ahí, que estuviera todo bajo control.

- *¿Te intoxicaste?*

MAURICIO: Me empezó a salir ampollas, ampollas, ampollas y me empecé a lastimar, sacarme todas las infecciones yo mismo con la mano. Me agarró todo, me tuvieron que quemar la piel de la cara. No podía salir a la calle, no podía hacer nada, no podía agarrar viento, no podía agarrar frío, no podía agarrar calor, tenía que estar en un lugar templado, no me podía dar ni el reflejo del televisor. Lo único que podía hacer es estar acostado esperando a que se me vaya y como no les servía así me empezaron a buscar la vuelta para que renuncie, renuncie, renuncie.

- *¿Y renunciaste?*

MAURICIO: No, no, no renuncié. Esperé que me echaran, yo les dije “yo quilombo no les voy a hacer, no se preocupen que yo juicio no les voy a hacer” porque si yo les llego a hacer juicio, porque yo tenía las de ganar fácil, yo tenía las pruebas, tenía todo, pero mi viejo me mata si les llego a hacer juicio al lugar donde me dieron laburo, mi viejo me mata. Aparte por una cuestión de, no sé, mi viejo a nosotros nos crió distinto de lo que es la ciudad, en la ciudad te pisó, con una ruda de bicicleta te pisaron en el borde, y le hiciste juicio, no nosotros somos totalmente distintos, el juicio para nosotros no va. Ya me dieron laburo los tres años que estuve en La Plata y dije no, yo por mi no quiero hacerles juicio, no, no se preocupen, me echaron, me pagaron lo que tenían que pagarme y listo.

- *¿Y vos por qué te viniste a La Plata?*

MAURICIO: Me vine para cambiar, que sé yo, para darle el gusto a mi vieja, por ahí, de voy a estudiar...

- *¿Pero no llegaste y te pusiste a estudiar enseguida?*

MAURICIO: No, no, no. Todos los años me colgaba por algo, por una cosa, por la otra, por una cosa, por la otra.

- *¿Tardaste tres años en estudiar?*

MAURICIO: Claro, hasta que un día dije, bueno, vamos a arrancar a estudiar, y arranqué.

- *¿Por qué elegiste esta escuela?*

MAURICIO: Porque el laburo me queda en Ensenada y entonces me coordinan los tiempos. Yo laburo hasta las dos de la mañana, y ahí sigo, entonces ya me voy hasta mi casa, duermo, me levanto, vengo de una a cinco al colegio y ya me voy así, después a agarrar el turno. Por eso, me queda mucho más cómodo estudiar acá

que no estudiar en La Plata, que después tengo que andar corriendo al laburo, que voy a llegar tarde y eso.

- *¿Y vos encontraste laburo enseguida, después que terminaste este proceso?*

MAURICIO: Sí, me ofrecieron al “toque”, porque el ciber es de un amigo. Mi amigo se puso el ciber acá en Ensenada y me ofreció. Pero me fui a mi pueblo, traté de estar con mi familia, hacía tres años que los venía viendo cada seis meses o cada diez meses, porque en el laburo antes no me daban permiso, me daban un día franco y no me dejaban acumular varios francos para poder irme dos días, tres días a mi casa, entonces iba y venía a mi casa, entonces los saludaba y ya tenía que subirme de nuevo al colectivo para volver. Entonces agarré y me fui seis meses a mi pueblo, y labore allá, igual yo tengo laburo con las colmenas, porque tengo algunas colmenitas, entonces aprovecho a laburar ahí.

- *¿Qué tenés? ¿Colmenitas, unas vaquitas?*

MAURICIO: Unas vaquitas, colmenas y nada más.

- *Nada más.*

MAURICIO: Mío, nada.

- *¿Alguna herramienta?*

MAURICIO: No, no, mío no. No porque eso es mucha plata ya. Cualquier herramienta de campo es mucha guita. En cambio, una vaca, yo no pago pastoreo, yo no pago nada. Solamente la consigo y la meto en el campo, no tengo que pagar nada, esa es la ventaja que tengo yo.

- *En general, entonces, el tiempo que tenés disponible para estar con tu familia, completa digamos, ¿Son algunos fines de semana?*

MAURICIO: Algunos fines de semana.

- *¿Cuántos por mes?*

MAURICIO: No, yo me voy cada dos meses a mi casa.

- *¿Cada dos meses?*

MAURICIO: Cada dos meses aprovecho y me voy jueves, viernes, sábado y domingo, 4 días.

- *O sea, que el tiempo que más compartís es con tus amigos más que con tu familia.*

MAURICIO: Sí, sí, sí. Lo que más comparto es con mis amigos, igual vamos visitando, por ahí, yo en vez de ir a visitar a mi familia, me voy cada cuatro meses, un fin de semana a Bahía Blanca, que tengo amigos, a Azul que tengo

amigos estudiando, o sino, se vienen todos a La Plata. Igual todo mi grupo es muy unido, viajamos todos para un lado o todos para el otro; pero siempre seguimos el grupo de amigos que salimos de chicos del pueblo, nos seguimos juntando igual. Tengo amigos que estudian en Azul, en Tandil, en Bahía Blanca, estamos todos desparramados, pero igual nos seguimos juntando.

- *¿Y qué hacen juntos?*

MAURICIO: Asado, alguna cerveza que se te cruza, nos juntamos a conversar, a hablar que es de la vida de cada uno, juntarse, la alegría es juntarse. Porque haces amigos en La Plata, hago amigos en Ensenada, pero no amigos, tus amigos de la infancia son tus amigos, no es lo mismo que los que haces acá.

- *¿Y con la mayoría fuiste a la escuela?*

MAURICIO: Con la mayoría, con todos casi.

- *¿Con todos fuiste a la escuela primaria o a la secundaria?*

MAURICIO: Algunos tuve compañeros de la escuela primaria y otros amigos criados en el mismo pueblo, son mucho más chicos que yo, del grupo yo soy el más viejo. Somos chicos que también hicimos exactamente lo mismo, lo que pasa es que los otros ya terminaron de estudiar y empezaron la facultad este año, y yo soy el último que viene, del grupo soy el último que viene. Y después todos mis amigos más chicos que, que nos criamos toda la vida en el pueblo y que somos amigos de ahí, del pueblo.

- *¿Y de qué conversan?*

MAURICIO: Con ellos primero, después chicas...

- *¿Hablan de la escuela?*

MAURICIO: Sí, sí. Hablan, ellos siempre, porque todos me preguntan, cómo te va, te está yendo bien, cualquier cosa sabes que puedes contar con nosotros, todo, todo continuamente, no eso sí, apoyo tengo un montonazo. Lo que pasa es que el que me colgaba era yo, el problema era yo, que me colgaba mucho, pero apoyo tengo, después como todo, el pueblo, lo que hablan, las chicas, el chusmerío del pueblo, viste “pueblo chico, infierno grande”, entonces se habla mucho, te enteraste esto, te enteraste aquello, y asado.

- *¿Y de qué más?*

MAURICIO: No, después se sale a divertirse, a la noche salimos de...

- *¿Salen juntos? ¿Adónde?*

MAURICIO: A cualquier lado, boliche.

- *¿Tipo qué?*

MAURICIO: Nada, salimos a dar vueltas, a ir a un bar, tomar algo, después al boliche, a bailar y el que tiene suerte, bueno, y el que no, se va otra vez todo el grupo junto.

- *¿A qué boliches suelen ir?*

MAURICIO: Qué sé yo, a X, vamos a X, vamos al X, en La Plata los llevo. Qué sé yo! A X, o a algún lugar de esos. Según, cómo estés, si tenés muchas ganas de divertirte, qué sé yo, vamos a un lugar muy careta y terminamos en X que es totalmente “negro”, o sea, es distinto, según el estado de alcohol y las ganas es a dónde vamos, eso seguro.

- *Y en el verano, ¿Qué hacen?*

MAURICIO: No, en el verano nos juntamos todos en el pueblo, no siendo que alguno labure, después nos juntamos todos en el pueblo, igual siempre salimos, nos vamos de vacaciones juntos.

- *¿Adónde van?*

MAURICIO: Mar del Plata, Necochea, Monte Hermoso, por ahí, Necochea y Monte Hermoso nos queda cerca, en Mar del Plata tengo un pariente que tiene casa, entonces nos presta la casa y vamos todos para allá, nos juntamos todos y vamos todos son más o menos quince días que vas y nos juntamos casi todos para hacer así las vacaciones, para irnos todos juntos, no, no el grupo ese siempre unidos a full.

- *Y, además de los encuentros de los asados, ¿Qué otra forma de comunicación tienen?*

MAURICIO: Internet, Internet, teléfono, pero sale caro.

- *¿Chatean?*

MAURICIO: Sí, yo porque laburo en el ciber, estoy todo el día conectado, y ellos que se conectan cada tanto, o por lo menos los martes a las siete de la tarde, es el día que nos conectamos todos, y ahí nos hablamos continuamente, y sino un día se conecta uno, un día se conecta otro.

- *¿Qué chat usan?*

MAURICIO: Hotmail

- *Hotmail.*

MAURICIO: Sí, es lo mejor, en donde más los puedes encontrar, Yahoo no está tan bueno, eso tenés que andar por salas o hablar en privado a uno, en cambio

Hotmail está más bueno, por lo menos te vas invitando a conversación y vas haciendo conversaciones muy buenas.

- *¿Y teléfono celular usan?*

MAURICIO: Sí, usamos celular, si somos del campo pero no estamos en la edad de piedra allá, no, no, usamos celular todos.

- *¿Todos tienen celular?*

MAURICIO: Todos tenemos celular.

- *¿Y se mandan mensajes de texto o se hablan?*

MAURICIO: Mensajes de texto no tanto, porque lo que tenemos es que somos, por ahí vagos para escribir, mayormente, según la plata que tengamos, por ahí te mando un mensaje, llamame que no tengo crédito, y así nos vamos llamando de a poco. Si él me llamó un día, yo lo llamo después para devolverle el mensaje, o sea, para devolverle la llamada, nos vamos llamando, eso según la plata que tenga cada uno.

- *Y vos estabas diciendo que con la lectura y la escritura mucha onda no. ¿Qué cosas lees?*

MAURICIO: Yo puedo leer, qué sé yo, a mí me gusta el, te puedo leer el “Condorito”, “Patoruzito”, pero no un libro, a menos que el libro, qué sé yo, un libro bueno, qué sé yo, que hable de fútbol.

- *¿Leíste alguna vez un libro?*

MAURICIO: Sí, si he leído libros, leí la historia de Maradona, qué sé yo, leo libros sobre fútbol, te puedo leer un libro sobre aviones, que me gusta mucho.

- *¿Cómo cuáles libros lees?*

MAURICIO: El de Ever Ludueña, “La pelota no se mancha”, “La historia de Maradona”, después otro libro que leí muy bueno, el de los “Schoklender”. ¿Se acuerda el caso Schoklender? Leí el libro, está muy bueno, después que otro libro leí, después todo de historia, ciencia-ficción, qué sé yo, la historia de un naufrago, he, después relatos de campo, bueno, no he leído mucho, después leo cosas salteadas, la “Conozca más” me la compro siempre, esa sí la leo.

- *¿Cuál?*

MAURICIO: “Conozca más” o “Muy interesante”, las compro en el momento y las leo mucho, si no las compro yo, las compra mi amigo, y eso es lo que más leo.

- *¿Y en tu casa quién lee?*

MAURICIO: ¿En mi casa? Y mi vieja vive leyendo.

- *¿Quién?*

MAURICIO: Mi vieja vive leyendo, mamá pero lee, qué sé yo, cómo se llaman estos libros más raros, que se los habré tirado, los Carin Tellado.

- *“Corin Tellado”.*

MAURICIO: Más aburrido que leer eso, yo no sé como puede leer eso.

- *Para las chicas.*

MAURICIO: Claro, pero mi vieja ya no es chica.

- *Para mujer.*

MAURICIO: Claro sigue leyendo Corin Tellado, el otro no me acuerdo, no me acuerdo cómo se llama.

- *Le gustan las historias de amor a tu mamá.*

MAURICIO: Claro, mi viejo lee más la revista, bueno antes venía una revista de John Deere de una empresa de tractores que se llamaba “El surco”, y después lee todo lo que es “Muy interesante” y eso. Y después cosas de veterinaria, cosas de campo, compra “Expochacra”, todo lo que sea leer para el campo, lo que te pueda ayudar a que el campo produzca más, cosas nuevas así que salen. Y después fútbol, mi viejo lee fútbol, como yo leo fútbol, mi hermano lee fútbol, es algo muy futbolero todo, el domingo, el domingo el televisor, que sé yo, es de mi vieja, pero se lo robamos, ella los días de semana puede ver las novelas, lo que quiera, pero el televisor es una pelea en mi casa, pero después el fútbol, lo que pasa es que la cansamos con el fútbol, se cansa, entonces la dejamos ver la novela, pero ahora en días del mundial no toca el televisor ni a palos, ya tiene prohibido tocar el televisor.

- *¿Y además de fútbol, qué otras cosas ves en televisión? ¿Ves mucha televisión?*

MAURICIO: Veo mucho, pero estoy cortado últimamente por Internet, me ha sacado mucho de lo que es el televisor, el horario de laburo, las horas que tengo las necesito para dormir, o para, me levanto a estudiar o estar con mis amigos un rato, aunque sea a la mañana, verlos a mis amigos de acá, de La Plata, verlos un poco así, eso extraño mucho lo que es así los amigos, no sirvo para cortarme solo, hay otra gente que no extraña para nada, yo necesito estar en contacto con ellos, eso es lo que tengo. Miro televisión, te pudo mirar ESPN, que pasan fútbol y “ESPN max” que pasan fútbol, “TyC Sport” que pasan fútbol y “FOX Sport” que pasan fútbol, después no miro otra cosa, por ahí el noticiero te lo miro, pero me da

no sé qué mirar el noticiero porque no te pasan una noticia buena, asesinato, robo, asesinato, robo.

- *¿Y jugás al fútbol?*

MAURICIO: Jugué al fútbol y juego todavía acá, pero estuve jugando al fútbol en un club.

- *¿Jugabas en un club en Líbano?*

MAURICIO: No, en General Lamadrid.

- *¿Cuándo ibas al secundario o antes?*

MAURICIO: Sí, hasta el 2001 jugué.

- *¿De qué jugabas?*

MAURICIO: Jugaba de tres y después bueno, quedé de arquero, estuve atajando un par de años, pero ya después, el fútbol, tuve un accidente y no pude jugar más al fútbol.

- *¿Qué te pasó?*

MAURICIO: He, jineteando caballos, una tarde jodiendo en mi casa, como tenemos caballos, estábamos jodiendo con unos amigos jineteando, me tira mal, caigo con la cabeza, me da contra el piso, no me podía parar, me golpeo lo que es la médula, todo, y no pude jugar al fútbol dos meses, estaba así quietito, con el cuellito ortopédico, tuve suerte también...

- *Y, si, porque si caes mal...*

MAURICIO: Así que ahí dejé totalmente los caballos, nunca más; porque tenía muchos amigos que domaban y eso, iban a todos lados, por ahí yo tenía trece años y le decía: “mamá yo quiero domar también”, estuve toda la vida con ellos, pero no porque andaba con ellos sabía domar, probé y no, no sirvió para mí.

- *No funcionó.*

MAURICIO: No, no. Aparte me abrió la cadera todo, un golpe bárbaro me pegó, igual estuvo bueno.

- *Es como caer de un sexto piso.*

MAURICIO: El golpe fue bueno.

- *Y cuando vos decías bueno, lees revistas porque bueno alguna que recibís, de vez en cuando te cae en la mano, un “Condorito”, un “Paturuzito”.*

MAURICIO: O aburrido, o porque estoy muy aburrido, de aburrido te ponés a leer.

- *Radio. ¿Escuchás radio?*

MAURICIO: Casi nada, en el cyber no más escucho radio, radio escucho más en el cyber.

- *¿Escuchas radio AM o FM?*

MAURICIO: Y, escucho mucho Continental o radio Mitre.

- *¿Por qué?*

MAURICIO: Porque hablan de fútbol, también, y después porque están buenas. Las FM pasan muchas, qué sé yo, cómo te puedo decir para no zafarme mucho, muchas cosas, muchas “boludeces”, en conclusión, vamos a explicar la palabra no?. Muchas cosas, que por ahí te pasan música buena, todo lo que quieras, pero no hay una FM, no siendo la 92 a lo sumo, que te pase una buena, una buena radio que por ahí, lo que no te enteras mirando televisión, por ahí en la cruzada te enteras en la radio, escuchándolo. Pero también cuando se ponen a hablar de política o algo muy pesado lo cambio directamente, no me interesa para nada eso, ese tema.

- *¿Por qué?*

MAURICIO: Porque, desgraciadamente, en Argentina la política es un “curro”, no es una cosa que se ejerce, es un “curro” donde están todos acomodados, se cambian de un bando para el otro, y siguen haciendo lo mismo, acomodando a la familia, robándose todo lo que puedan, y tienen la bandera “yanqui” pegada en el corazón, no tienen la bandera Argentina, es la cruel realidad, por lo menos desde mi punto de vista, “ojo”. Odio totalmente a la política y los políticos.

- *Cuando vos estás acá en la escuela, ahora que tenés la oportunidad de retomar después de diez años, en ese momento decís bueno, la escuela la dejaste porque no te gustaba, ¿Ahora te gusta?*

MAURICIO: Y, me gusta, o sea, el grupo esta muy bueno, aparte es toda gente grande, por ahí yo tenía que era, que era muy “chiquilín” entonces me prendía a todas las jodas de la escuela, en esa época, 13 o 14 años, estaba en la edad del pavo vamos a decir, estás en cualquier cosa, entonces te prendes a lo que venga. Vivíamos de joda, no me importaba pelearme, putear a alguno, y así no agarraba viaje en la escuela. En cambio ahora, ya es como que vas sentando cabeza y, ya te das cuenta esas “boludeces” no las hacía más. Entonces ahora como que el grupo esta bueno y empezás a aprender. Por ahí, es mejor aprender así con un grupo así de gente grande, que bueno está como vos, que vino por la misma situación que

vos o porque quieren terminar la secundaria o porque es una meta que se pusieron o por un montón de cosas, está más bueno estudiar. Antes no le daba, no le daba importancia. Aparte todo lo que, el tiempo que pierdo acá es guita que gasto, entendés, entonces como que ahora me mantengo yo, y la guita me duele. Antes como me pagaba mi viejo, no me importaba nada, porque claro, mi viejo me pagaba todo entonces ni me calentaba, no estudiaba, rebelde.

- *Y, cuando vos decís hablas con tus amigos de la escuela, ¿Con tu mamá también hablas de la escuela?*

MAURICIO: Sí, me preguntan siempre.

- *¿Te pregunta?*

MAURICIO: Sí, sí.

- *No te queda otra...*

MAURICIO: Sí, sí, mi vieja es algo, nosotros le compramos la computadora entre mis hermanos, se la pusimos en el campo. Le pusimos Internet, todo para que chatee, le enseñamos más o menos a agarrar la computadora, pero no, ella dice que no puede usar la computadora, ella nos tiene que sentir hablar, entonces llama, en cualquier momento llama, cómo estás, cómo te fue, te mando una encomienda?, ya le corto yo directamente. Sino te llama y gasta muchísimo. Lo que gasta ella, era todo, porque nos viene una cuanta bárbara de teléfono en el campo, para llamarnos y capaz que nos llamó antes de ayer para ver cómo andábamos, y ese es el, yo entiendo se puede preocupar todo, pero no llamarnos a cada rato viste, cómo estás, cómo te fue, cómo andas, igual que me llama, cuándo tenés prueba, tal y tal día, te llamo después, no me llames, ya va a haber oportunidad, te voy a llevar la nota, te voy a decir, ma hicimos esto, así que la sacamos del campo porque no la usaba, en cambio, mi viejo sí, se levantaba a ver cómo estaba el tiempo, en vez de salir afuera se ponía en Internet a ver cómo estaba el tiempo, cómo estaba, a él le gusta más, lo que pasa es que es un gasto más, tuvimos que cambiar todo lo que es el cableado del teléfono allá en el campo, todo y el un gasto bastante...

- *¿Entonces sacaron?*

MAURICIO: Sí, sí, sacó Internet.

- *¿Tienen la computadora?*

MAURICIO: Y quedo la computadora.

- *¿La usa tu papá?*

MAURICIO: No, para jugar al truco o algunos juegos que le pusimos nosotros, que le enseñamos a jugar, sino no la usa.

- *No.*

MAURICIO: Sino, mayormente cuando llueve, por ahí, que no puede hacer nada, porque es un tipo muy inquieto, se pone a jugar, qué sé yo, al truco, al solitario, pero no es algo muy amante, sino el televisor, televisor con el fútbol.

- *¿Qué cosas de la escuela conversas con tus amigos y qué cosas de la escuela conversas con tu mamá?*

MAURICIO: No, mi vieja me pregunta: “¿Cómo andas?¿Te está yendo bien?¿Necesitas algo?”, cosas así, en cambio mis amigos te dicen tenés algún problema con ingles, qué sé yo, te podemos ayudar, te venís un fin de semana, nos ayudamos, lo que pasa es que si me voy el fin de semana, lo que menos hacemos es hablar sobre la materia, “he, cómo andas, he, vamos a salir, y listo se termino toda la materia. Es distinto, por ahí hablas, por ahí te preguntan cómo te está yendo, necesitas algo, así, pero es distinto, es muy distinto. Mi vieja me pregunta más, “¿Cómo te está yendo?¿Te gustó?¿No te gustó?”. Hace poco me ofreció, aparte de que me insiste en estudiar, he, me ofrecieron haber si quería, si me quería volver. Nosotros en mi casa, ahora, pusieron una veterinaria en el pueblo, mi viejo, pusieron una veterinaria en el pueblo.

- *¿Tu papá puso?*

MAURICIO: Exacto. Y venden, venden productos veterinarios y todas esas cosas. Entonces agarró y me dijo, si te quieres volver, porque yo le había dicho cuando empecé en el ciber, al poquito tiempo los chicos te cansan, te matan todo el día taladrándote la oreja, y digo va, me vuelvo, me vuelvo ya que no gusta estar en la ciudad, ya con eso, ya remataba. Entonces me dijeron si te quieres volver, volvete ahora, en vez de poner un empleado te quedas con el campo y listo. Y n le pagamos a nadie, te pagamos a vos más vale., te haces la guita vos y lo manejas vos a tu gusto. Pero ya ahora que arranqué no me quiero volver. Una vez que me embalé no me quiero volver, porque siempre vuelvo a lo mismo. Siempre me voy colgando, me voy colgando, voy dejando y ya los años se te van y no los recuperas más.

- *¿Y tu papá puso la veterinaria solo o con un socio?*

MAURICIO: No, no. Lo puso con otra mujer, con una prima.

- *¿Se asociaron y la pusieron?*

MAURICIO: Exacto, pusieron la veterinaria, va venden productos veterinarios.

- *Venden productos veterinarios, ¿No hay un veterinario?*

MAURICIO: No, no. Futuro hermano veterinario, pero no.

- *Falta.*

MAURICIO: Faltan tres años todavía pero como no le gusta estudiar se pone las pilas, le cuesta un montonazo pero se pone, se pone las pilas porque quiere terminar enseguida, porque odia estudiar, está bien somos todos iguales, no siendo mi hermana que era el ejemplo de la familia, ponele no? Mi vieja nos decía, sean como su hermana que estudia, pero después nosotros somos todos iguales, no nos gusta estudiar. Yo siempre dije, estudien, porque yo cuando ellos estudiaban y yo no estudiaba, laburaba en el campo para que ellos pudieran estudiar, para que les valla bien y ellos puedan terminar de estudiar. Porque yo por ahí, el laburo de campo es más duro, no es lo mismo que estar sentado en un ciber ocho horas, así “tiqui-tiqui-tiqui”, el laburo más difícil que tenés es mover el mouse. En cambio, yo en el campo laburaba, sabía lo que era laburar, sabía lo que es “engarrotarme” de frío, andar todo mojado. Entonces les digo, estudien, estudien, estudien, y bueno, ya están todos por recibirse. Ahora falto yo, ahora todos ellos me están diciendo a mi dale estudia, estudia, estudia. Aparte yo he ido a todo lo de egresados de ellos fui siempre, bueno ahora cuando se reciban voy a ir seguro, entonces, ellos están esperando que yo también termine de estudiar, para cuando me den el título en la mano, que sé yo, estar ahí, como yo estuve con ellos, ellos estarán conmigo también.

- *¿Y la escuela primaria te gustaba?*

MAURICIO: Sí, pese a que le pegaba a todos mis compañeros, sí.

- *¿Te portabas mal?*

MAURICIO: No, si terrible, un indio, era un indio bárbaro, un indio bárbaro, un desastre.

- *¿Repetiste algún grado?*

MAURICIO: No, nunca, muy buenas notas, a pesar de lo rebelde, muy buenas notas y no, no repetí nunca.

- *¿Tenés buenos recuerdos de la escuela?*

MAURICIO: Sí, sí. No aparte, tengo los compañeros que te quedaron, los amigos y también las maestras muy buenas, a diferencia de lo que son las escuelas acá, nosotros en la escuela allá, te hacías el malo, le pegabas, matabas a palos a un

compañero, estaba la maestra y le tenías miedo a la maestra. Yo tenía una maestra, Delia, que tenía una cara, te miraba fijo y te asustaba, aparte la maestra allá agarraba te retaba, te retaban y aprendías. Acá los muchachitos hacen lo que quieren con la maestra, todavía si la maestra reta al hijo viene el padre y le pega a la maestra y viene llorando.

- *¿Tu papá, tu mamá o tus hermanos, te ayudaban en las tareas cuando volvías a casa?*

MAURICIO: No, no. Si yo soy el más grande. No mi vieja todos los días me sentaba, yo hasta que no terminaba los deberes no salía a jugar al fútbol, no salía a nada.

- *¿Tu mamá te sentaba?*

MAURICIO: Sí, sí me sentaba y si no lo quería hacer le avisaba a mi viejo, le decía no quiere hacer los deberes, quiere salir a callejear, entonces mi viejo se paraba en la puerta, me miraba y yo ya sabía que tenía que hacer los deberes o algo así. Mi viejo era un tipo que, bien derecho, criado a la antigua, él no te pegaba, muy pocas veces me pegó, porque me agarraba el sulqui a patadas, pero sino no, pero con mirarme yo ya sabía que tenía que andar derechito, derechito.

- *¿Vos actualmente no recibís de tu familia dinero?*

MAURICIO: No, no. No, no, dinero para nada. Igual me quieren mandar a veces o me dejan por ahí, pero no quiero que me ayuden en nada. Ellos ya me dieron la oportunidad de estudiar, yo la desperdiqué, ahora me quiero bancar todo yo. Igual me mandan encomiendas con cordero, pollo, fideos, todas cosas de campo. Todo, todo lo que es eso de campo, me mandan todo. Igual que ahora llega la época de las facturas de cerdo, me mandan de todo.

- *¿Y al cine o a ver videos o juntarse para ver DVD?*

MAURICIO: Cine voy cuando hay buenas películas, sino me las bajo de Internet y las miro.

- *¿Cuál fue la última película que viste en el cine?*

MAURICIO: ¿En el cine?, Scary Moovie IV, hará cuatro semanas atrás, tres semanas atrás.

- *¿Fuiste con quién?*

MAURICIO: Con un amigo. No, no al cine voy mucho, voy porque me gusta ver películas, por ahí lo que son películas cómicas y porque me gusta comer pochoclos.

- *¿Por qué?*

MAURICIO: Me gusta comer pochoclos.

- *Te gusta comer pochoclos.*

MAURICIO: Sí, sí. Y si las veo en el ciber, igual mando a comprar pochoclos en bolsitas.

- *¿Cuál fue la última que viste en el ciber?*

MAURICIO: Y en el ciber anoche y antes de anoche me miré “El polaquito”, una, una muy buena película sobre un chico en Constitución, una muy buena película, y qué más vi anoche?

- *¿Qué te gustó de esa película, de “El polaquito”?*

MAURICIO: Que por ahí yo tengo un punto de vista, de ver la gente, la veo con viserita y capucha y para mí son “negros”, es un “negro cabeza” así es como lo veo yo, y vos ves, yo veo un “negro” de esos pidiendo en la calle una moneda y digo, porqué no busca un laburo bueno antes de pedir en la calle. Por ahí dicen, “no lo encuentro”, no, no lo tienen que encontrar, laburo hay. Yo vine con una mano atrás y otra adelante a La Plata, a los cuatro días tenía un laburo, al mes cambié por otro mejor y a los dos meses cambié por otro mejor, o sea, que laburo hay en La Plata, ahora que lamentablemente los chicos de la ciudad quieren laburar en una oficina, cuatro horas por día y ganar mil pesos por mes. No quiere laburar la gente, esa es la verdad, no quieren laburar. Y vos ves estos pibes, por ahí la película te da otra, otra idea de cómo ver la gente, de cómo realmente viven, los problemas que pasan y porqué hacen las cosas que hacen. Pero por ahí coincido en algunas cosas, en otras cosas no, cómo roban para comer no, porqué robas para comer, pedí si vos pedís la gente te va a dar, si no pedís y te gusta robar es porque ya sos chorro, no es por necesidad es porque ya sos chorro es así, va a mi ojo, desde mi punto de vista, y por ahí yo decía a ese “negro cabeza” hay que matarlo, porque yo siempre les digo a mis amigos, inventaría una máquina que diga “este va a ser negro cabeza” y lo mataría de chiquito, en eso soy muy, discrimino a full, en el habla que tienen, en la forma de ser que tienen, me sacan la cabeza. Por ahí, mucho la sociedad esta así por ellos y bueno por los políticos ni hablar. Pero son distintos puntos de vista, qué sé yo. La película te da haber algunas cosas que por ahí vos no sabías de ellos y otras cosas que te muestran la realidad, cómo roban y todo eso, se falopean y todas las cosas que hacen o asesinan a uno.

- *¿Y quién te la recomendó?*

MAURICIO: Me la recomendaron algunos clientes que van al ciber y algunos amigos, que yo les decía, que muchos se ríen y me dicen “he, vos los discriminas”. No los discrimino es lo que ves.

- *¿Discuten con tus amigos sobre eso?*

MAURICIO: Discutimos sobre eso, porque hay muchos que decimos, no son unos “negros cabeza” y otros dicen no, vos tenés que ver no tienen trabajo, están desesperados. ¿No tienen trabajo?, salí a pedir, salí a pedir comida no pidas plata para un vino o para comprarte una “piedra” o para comprarte un “porro”, pedí plata para comer, pedí comida, pedí comida, la gente no te va a negar un paquete de arroz. Por ahí acá en La Plata, te podes estar muriendo que a la gente no le importa nada. Pero salía a pedir que alguno siempre te va a ayudar, siempre alguno bueno entre todo el grupo hay, que te va a dar una mano, salí a cortar el pasto, señora le corto el pasto por un paquete de arroz, señora le podo una planta por un paquete de fideos, señora..., tenés que ir casa por casa viendo, que se yo, siempre alguno te va a ayudar, no te va, todo el mundo no es malo, siempre ay gente buena, todavía quedamos algunos.

- *¿Tenés algún amigo que milite en política?*

MAURICIO: No, no. Todos compartimos, así la misma idea, todos compartimos así la misma idea. Por ahí a alguno le gusta, tiene tendencia a política, peronismo, a otros más son radical por las distintas, por los abuelos principalmente. Porque antes o eras peronista o eras radical. Ahora no tenés una, no sabes en quien confiar, desgraciadamente se te cruzan de un “bando” a otro, es cualquier cosa, la política desgraciadamente es cualquier cosa.

- *¿Así que, bueno, son temas que discuten sobre la realidad digamos?*

MAURICIO: Sí, sí, por ahí discutís, por ahí viste a ese que asesinaron en tal o tal parte, porque tal y tal cosa, y así vamos discutiendo distintos temas, pero terminamos siempre hablando de fútbol.

- *Eso es lo que tienen en común.*

MAURICIO: Sí, sí, de fútbol es una contra. De yapa hay variedad de equipos, entonces la mayoría de los que estamos jugando al fútbol, entonces siempre terminamos hablando de lo mismo. Es un punto fijo, un tema fijo que tenemos.

- *¿Y vos tenés televisor? ¿Tenés computadora?*

MAURICIO: Tengo computadora en mi casa, tengo televisor.

- *¿En tu casa acá en La Plata?*

MAURICIO: Tengo computadora y tengo televisor.

- *Y tenés televisor. ¿Tenés DVD?*

MAURICIO: Miro DVD, o sea, en la computadora, me las bajo, pongo en la computadora la película, las miro en la computadora o las bajo en el cyber. Ahora saqué Internet en casa porque estaba pagando para nada. Entonces saqué Internet, me las bajo del cyber, me las grabo, me las llevo y las veo en mi casa tranquilo. Por ahí con algún amigo, por ahí algún día franco me tomo igual y nos juntamos en mi casa, como siempre tengo cordero, lechón o algo nos juntamos, bueno yo pongo la carne ustedes ponen pan, la galleta, el carbón, el vinito, todo ellos yo pongo la carne.

- *¿Y miran la película?*

MAURICIO: Y miramos películas, enchufamos el tele al CPU y miramos ahí.

- *¿Y hablan sobre la película?*

MAURICIO: Y halamos en el horario de la película, se habla sobre la película. Sino se habla por ahí si nos vemos, no salimos un sábado y nos vemos un miércoles cuando tengo franco, qué hiciste el sábado, saliste, enganchaste algo, te mamaste, cualquier cosa, distintos temas. A medida, es según lo que estas mirando, salen temas distintos.

- *¿Y los chicos son creyentes, practican alguna religión, van a misa, forman parte de algún grupo religioso?*

MAURICIO: Hasta ahora somos todos “cristianos” calculo yo. Porque todos vamos, por ahí, en el pueblo es muy común ir un domingo a misa. Últimamente no estamos yendo, porque los domingos cuando yo vuelvo a mi pueblo, cuando nos juntamos todos, he, salimos todos de joda y bueno ninguno vuelve fresco, el domingo no te levantas. Entonces ahora se ha perdido como ir todos los domingos a misa. Pero hasta que yo estaba en mi pueblo era todos los domingos a misa de seguro, de las cuatro de la tarde a las seis de la tarde, no siendo por un clásico que juegue Boca-River, no me lo perdía, o sea, no me lo perdía, o sea no dejaba de ir a misa. Siendo que era un partido bueno, si era un partido bueno corrías la religión para un costado y ponías el partido.

- *¿Y tus amigos son todos iguales o alguno forma parte, es practicante?*

MAURICIO: No, no ninguno es de otra religión, que se yo.

- *¿Tampoco forman parte de ningún grupo religioso “cristiano”?*

MAURICIO: No, no somos creyentes en dios acá.

- *¿Y con el tema de las Artes Plásticas o la Música hacen alguna actividad?*

MAURICIO: No, mayormente lo que hacemos, también que fuimos todos juntos a estudiar y aprender es talabartería, trabajo en sogá, porque estamos criados en el campo, entonces te haces tu cinto, te haces tu llavero, te haces todo.

- *¿Y se hacen hasta hoy?*

MAURICIO: Sí nos hacemos cada tanto, yo me he alejado un poco porque acá no consigo los materiales, pero ellos, ellos siguen haciendo, por ahí venden con eso se pagan algunas cosas de las materias. Y así van haciendo de a poco, quedan bien con un profesor.

- *¿Qué tipo de trabajos hacen?*

MAURICIO: Todo lo que es talabartería, trabajo en sogá. Sí, tengo un amigo que estudió con el orfebre este famoso de Argentina, que es de Olavaria, que ganó varios concursos y todo, que le hizo el mate a Maradona en el programa, que esta haciendo cada cosa, que es impresionante este pibe. Y le han ido a comprar algunas personas que tienen en Buenos Aires, le han ido gente a comprar trabajos, todo lo que es cuchillos todo eso, esta laburando muy bien. Nosotros le decimos peceto al pibe ese porque no tiene nervios, es muy tranquilo y para eso le vino espectacular. Y tiene, le esta agarrando la mano un espectáculo. Es más el profesor este le deriva trabajos, a veces trabajos chiquitos, se los deriva a él, porque le agarró la mano, encontró justo lo que sabe hacer bien o lo que se puede defender. Así que está, dejó de laburar en el campo porque esta ganando muy bien con eso, tiene un montón de trabajo haciendo distintas cosas, te hace un mate, un cuchillo como te hace un bozal, como te hace cosas para el recado te hace cualquier cosa, mal, en eso la verdad que la pegó.

- *Y con respecto a la música, ¿Tocan guitarra cuando se juntan?*

MAURICIO: Tocan sí, tengo compañeros que tocan, tengo mi hermano que toca, nos juntamos, si sale asado, a tocar, algunos más caraduras cantando, pero siempre. Ahí empezamos serios y según el grado de alcohol es como se van explotando los temas.

- *¿Y qué cantan?*

MAURICIO: Todo folklore, o temas, común como te juntas en un asado a comer y a tocar la guitarra, como si te vas de campamento, de todo es variado, por ahí salimos con cualquier cosa, como por ahí terminamos cantando, mucho folklore

sí, el folklore te criaste en el campo, lo llevas adentro quieras o no, por ahí te puede gustar otra música, pero folklore lo escuchas siempre. Y mayormente escuchamos folklore. Folklore, rock nacional, pero siempre jodiendo, nada profesional, que se yo, no tenemos una banda, todo bien criollo.

- *¿Cuándo se juntan?*

MAURICIO: Claro, nos juntamos, sale guitarra, todo mayormente, no siendo cuando vienen a La Plata, sino traen la guitarra, yo acá no tengo. Pero Azul como es una zona muy, son todos, la mayoría estudiantes de campo, todo, no faltan, en Bahía Blanca también, en Tandil menos, la guitarra no falta en ninguna reunión, no siendo acá en mi casa, después no falta nunca. Y según el grado de alcohol los temas que vamos haciendo.

- *Y bueno, yo acá no lo tengo, pero vos me dijiste “los problemas de la política no me preocupan”, ¿Los problemas de familia te preocupan?*

MAURICIO: Los problemas de familia si, si viniendo según de que familia, mi familia. Después tengo problemas de primos, que se arreglen ellos, cada familia es un mundo. Vos podés ver una familia que por ahí la ves por fuera y decís que buena familia, se llevan todos bien, y por dentro anda a saber que serán. Yo me preocupo de mi familia, lo que pasa alrededor por ahí, me tiene, me tiene que interesar mucho o tiene que venir por algún problema que se generó desde mi familia, se peleó con la otra, o cosas así. Sino no es algo que no, se pelearon mis tíos, que se yo, problema de ellos, que se peleen, yo no, demasiados problemas tiene uno como para preocuparse por los del otro.

- *¿Y con vecinos y amigos?*

MAURICIO: ¿Los problemas que tengan ellos?

- *¿Te preocupan?*

MAURICIO: No, si me preocupa la salud o el bienestar de mi amigo, siempre la salud también. Si alguno se enferma todos lo vamos a llamar, si esta jodido, si tengo que dejar el laburo y quedarme sin laburo y quedarme diez días sentado al lado de la cama, ayudándolo en lo que sea, no me importa lo voy a hacer, porque nunca, un amigo nunca lo dejo tirado, ni a palos.

- *¿Qué es lo más importante de la amistad para vos?*

MAURICIO: ¿Lo más importante de la amistad?, el ser o el estar con el siempre en las buenas, malas, he, en todo. Lo único que tengo es que con mis amigos es actuar así. Siempre que lo vale ¡joj!, por ahí uno dice amigos y generaliza, pero

amigos, amigos son los de mi pueblo y algunos que he encontrado variados acá en la ciudad, pero desgraciadamente haces muchos amigos en la ciudad, pero como dice el dicho “cuanto más conozco a la gente más quiero a mi perro”, hay muchos que cuando te diste vuelta te dan con una puñalada por atrás. Pero uno generaliza diciendo amigos, pero amigos, amigos hay muy pocos, encontrás muy pocos, vas rescatando de todos los grupos, así que por ahí vas dando vueltas y vas conociendo, rescatas algunos buenos por ahí, pero es difícil, acá en la ciudad es difícil encontrar amigos, son medio jodidos los pibes con uno.

- *La computadora, de los celulares y todo eso, ¿En qué pensás que te ayudó? ¿Qué cambio en tu vida con eso?*

MAURICIO: No, que se yo, la computadora te cambia la vida, que se yo, y no se, lo único que haces es chatear, a mí me ayuda un montón porque sino, si yo tengo que solamente hablar por teléfono o pasarnos todos los datos por teléfono te sale carísimo no podés, entonces con la computadora te facilita un montón de cosas, te ahorra, porque ahorras, yo para llamar cinco minutos a mi pueblo me sale seis con cincuenta y en cinco minutos que hablaste, o sea cinco minutos no es tiempo, o sea no es nada, porque estas dos meses sin verlos, tres y en cinco minutos no alcanzas a decirte nada, que se yo, pasarte el chusmerío, cómo andan de salud, de dinero, todo. Entonces por Internet es muchísimo más barato, porque con cincuenta centavos estas veinte minutos y ahí si te puedes que sé yo, explayar más, o con un peso con un peso una llamada por teléfono, no haces nada. Por eso a mí la computadora me salva de los gastos, y el teléfono me lo compré también para usarlo por urgencias y también estas continuamente con tus amigos llamándote, por ahí que sé yo, “conectate”, “conectate porque no tengo mucha plata”, o te mando un mensajito, “llamame vos”, una cosa así. No, no en eso la verdad que el que lo invento. En eso y para jueguitos después, aparte también. (Risas)

- *¿Te gusta jugar?*

MAURICIO: Me gusta mucho, si juego me gusta mucho, esta muy bueno.

- *Y vos que estas en un cyber, ¿Qué ves de los chicos con respecto a la computadora? ¿Qué es lo que más hacen los varones, qué es lo que más hacen las mujeres? ¿Quiénes van?*

MAURICIO: Mujeres y varones, es muy mixto, lo que pasa es que los chicos ahora...

- *¿De qué edades van?*

MAURICIO: De todas las edades. Los chicos de ahora, que sé yo, nosotros teníamos capaz que trece años y estábamos arrodillados jugando todavía en la tierra y los chicos ahora, que sé yo, con trece años están chateando, ya debutaron sexualmente, he, algunas están con la panza “como para cinchar ranas” o sea están embarazadas, qué se yo, los padres dejan los chicos en el cyber porque no tienen ganas de cuidarlos, desgraciadamente el chico se la pasa más en el cyber que en la casa, porque el problema viene por los padres, para mí “ojo”, no porque lo necesitan muchos para estudiar, hay muchos que van a bajar cosas, pero son el diez por ciento, después todos los otros van porque en la casa se aburren o los padres no le dan bola, les dan plata y andate al ciber les dicen, porque yo les pregunto a los chicos ¿Qué hacen todo el día acá?, “no es que mi viejo me da plata y me vengo al cyber”. No tienen vida, yo a veces a los chicos les digo compérense una vida, porque no tienen vida, están todo el día jugando a la computadora así, yo que estoy ocho horas y los ojos me quedan a la miseria, imagínate ellos que están de las ocho horas que estoy están, a la mañana cuando yo no estoy y a la tarde siguen estando. Pero los padres se los sacan de encima, por ahí les falta aprender a ser padres antes. Que sé yo, yo me crié totalmente distinto, ahora la computadora tapo todo, ahora no ves un chico jugando a la pelota en una plaza, no lo ves ni a palos, juegan a la pelota por Internet. Viste, y así como que se va perdiendo todo, distintas clases de cosas.

- *¿Y por qué los padres se quedan tranquilos cuando van al cyber?*

MAURICIO: Claro, los chicos están todo el día en el cyber.

- *¿Y por qué se quedan tranquilos?*

MAURICIO: Que sé yo, porque por ahí en la calle, hay muchos padres, yo a veces les he preguntado, gente de confianza “¿Por qué mandas a tu hijo al cyber?”, en vez de que se yo, compartir, no lo disfrutas a tu hijo, porque no lo disfrutas, no lo ves nacer, no vas a jugar a la pelota con ellos, no vas un domingo. Mi viejo los domingos se dedicaba a nosotros, jugaba al fútbol, nos llevaba a un lado, al otro, y vos estabas con tu viejo y estabas contento, que sé yo, nos veía crecer. Los padres ahora no los ven crecer. Llegan, laburan todo el día, llegan los hijos, llegan, por ahí están en la escuela, agarran y después se acuestan y no ven al hijo, el hijo ha esta en el cyber, esta en el cyber, o viene ahí y ve que está por ahí escuchando música o algo que le moleste y listo no va.

- *¿Y los padres qué dicen?*

MAURICIO: Y los padres dicen bueno lo que pasa es que no molesta en casa, esa es la idea de los padres. Por ahí que sé yo, yo para mí les falta todavía, por ahí fueron padres muy temprano no tienen, no tienen una idea de ser padres, desde mi punto de vista. O también desgraciadamente no tienen la idea de ser padres o no disfrutaban al hijo por lo menos. O muchos que traen al hijo al mundo, chiquitos los padres, cero cabeza, cero cabeza.

- *¿Y los chicos qué hacen mayormente?*

MAURICIO: Y chatean, chatean o...

- *¿Juegan en red o chatean?*

MAURICIO: Claro, después muchos juegan en red, todos juegan al fútbol en red, al X o juegos así de tiros, que por ahí es eso lo que mueve mucho la violencia tanto, el chico sale y se meten tiros o se matan a palos, porque los juegos también son muy violentos, están buenos pero son violentos, están buenos pero son violentos, pero yo puedo jugar, puedo matar quinientas mil personas en la computadora y no voy a salir y matar a uno, y ellos capaz que salen y después se matan a palos afuera del cyber.

- *¿Se pelean afuera del cyber?*

MAURICIO: Si, si porque adentro del cyber ya, yo los saco. Medianamente yo en el cyber tengo gente que puede estar, que puede estar en un lugar donde, sin molestar al otro, yo directamente los echo, me dijo el dueño al que moleste echalo y yo lo echo, lo saco, ya tuve problemas con dos padres.

- *¿Te fueron a reclamar?*

MAURICIO: Si, si pero eso no hay problema porque yo soy tranquilo hasta que me sacan, cuando me sacan listo termina fácil. Con un padre terminamos a las trompadas.

- *¿Sí?*

MAURICIO: Estuvo bueno.

- *¿Por qué?*

MAURICIO: Y porque por lo menos te sacas la careta de estar todo el día sentado delante de un monitor. Por ahí viste, los chicos que yo saqué son “negros” y los padres son exactamente lo mismo, entonces como que te descargas pegándole, yo me entretuve pegándole, porque decís le pegué a un “negro” de estos, bueno lo que sigue ¿no?, de estos, me descargue toda la bronca que les tengo, todavía me

descargué con eso. Y se creen viste que como son “negros” te pueden venir a prepotear o porque se criaron en el barrio 5 de mayo son todos malos, son malos en grupo, solo no es malo nadie. Yo les digo, “te voy a llamar a mi papá”, “te voy a llamar a mi tío”, traelo yo no le tengo miedo a nadie. Por ahí puede tener la fama que te dan un tiro y bueno le van a pegar un tiro a uno más, pero yo no me voy a andar “cagando” porque son malos o porque tengan fama de malos.

- *Y pero cuáles son los motivos por los cuales...*

MAURICIO: Disturbios, se escupen, se pegan ahí adentro, se pegan, le pegan a otro, capaz que esta tranquilo en la máquina y por el sólo hecho de estar tranquilos se pegan o le dice capaz: “Che no molestes, estoy jugando”, y le dice: “He, te voy a pegar”, y le pega una trompada, y que emoción tiene, no sé. Por ahí están criados en un ambiente así, pero tienen que aprender, por ahí a respetar el lugar del otro también. Como ellos pagaron la hora para estar, los otros también pagaron la hora para estar tranquilos. Y hay gente grande que le molesta también tanto alboroto de chicos, entonces no vas a perder un cliente que te viene todos los días y te gasta cinco o seis pesos, a tener un cliente de cincuenta centavos que te esta continuamente molestando a todos los otros. También los saco por el tema de que tienen que aprender a respetar, si los padres no les enseñan respeto, aunque sea que aprendan a respetar el lugar del otro. Y bueno, así lo veo yo.

- *¿Y los chicos se quedan hasta tarde?*

MAURICIO: No yo después de las diez los saco. O sea hasta las diez de la noche pueden estar menores de dieciséis años, hasta las diez de la noche, o sea la ley de la municipalidad es así, y por más que vengan después yo los saco igual, porque primero no quiero tener problemas, porque comprometo. El cyber es de un amigo, lo comprometo a él, se come una multa bárbara y dice qué hace un chico a las diez de la noche en la calle. Tienen que aprender, si yo a las siete de la tarde no estaba en mi casa, me salía a buscar mi viejo, pero bueno eso era distinto antes. Pero ahora un chico a las diez de la noche en la calle, ¿Qué puede aprender?, algo bueno no creo.

- *¿Porqué, sino vos decís que se quedarían más?*

MAURICIO: Si, si yo tengo chicos que si los dejás, si no te vas y cerrás se quedan adentro jugando, y los padres les dan la guita ese es el problema, que le dan la plata para que se queden. Por eso a veces digo yo, les falta aprender a ser padres, qué idea se les cruzará tener al chico hasta las dos de la mañana en el

cyber. Si te molesta el chico, que sé yo, no sé, no sé qué hacerlo, pero no te puede molestar un hijo en la casa y mandarlo veinte horas al cyber. No sé, por ahí es lo que me pregunto yo, qué pasa por la cabeza de los padres qué piensa que mandan al hijo todo el día al cyber. Me dan ganas de matarlos. Este es un racista van a decir!

- *No, cada uno tiene su opinión.*

MAURICIO: Claro, cada uno tiene su opinión, por ahí, o sea si me hubiese criado en la ciudad opinaría distinto pero me crié en un lugar donde aprendes a respetar. Aprendes a ser gente dentro de todo, igual tengo amigos que los padres son excelentes personas y siguen siendo unos pelotudos bárbaros, pero aprendes igual a respetar un poco, el respeto no saben lo que es, no existe en el diccionario la palabra respeto para ellos, no todos, pero la gran mayoría no saben respetar, no saben ubicarse en un lugar. El otro día estábamos hablando justamente con un compañero, el himno nacional lo están pasando, vos llegabas a hablar en el himno nacional en el colegio, la maestra te podía llegar hasta pegar un reglazo. Acá están todos hablando, gritando, chiflando no le dan bola, es un himno nacional, es algo que lo tenés que, que sé yo, derechito, parado, es algo que nos representa en todos lados, algo que es argentino y los muchachitos están en cualquier cosa, cualquier cosa y la maestra no puede hacer nada porque le sacan el título, porque los padres se quejan o vienen les pegan, o también como ha pasado muchas veces, van le pegan una puñalada, no tienen problema, le meten un tiro a la maestra o por ahí cosas así. Entonces las maestras están atadas, están atados de pies y manos porque los derechos, desgraciadamente, defienden más a los chicos así que no tienen posibilidades de ningún lado porque terminan siempre chorros o faloperos o de todo, o lo que venga atrás, como siempre es mi punto de vista no.

- *¿Algo más que quieras agregar?*

MAURICIO: No, calculo que no, ya te relate mi vida casi.

- *Después es posible que te vuelva a contactar. Gracias!*

MAURICIO: Bueno, no, no hay por qué.