

1.3 Educação, escola e o lugar do saber: por que os jovens frequentam a escola?¹

A socialização juvenil, entendida como o processo de aprendizagem e transmissão de normas, valores e costumes, visa, entre os seus objetivos, assegurar a reprodução social por meio de “agentes socializadores”, entre os quais se destacam a família, a escola, os grupos de jovens e a mídia.

Tradicionalmente, a família tem sido o principal agente socializador dos indivíduos. Quanto a isso, duas ressalvas são necessárias: as famílias aparecem no interior de marcos sociais mais amplos, como construtos socioculturais estruturados e estruturantes; e a família vem, gradativamente, perdendo a centralidade ou a exclusividade nos processos de socialização, ao mesmo tempo em que vem se constatando a influência ascendente de outros agentes. Nestes tempos, as famílias experimentam transformações, dando passagem a modelos múltiplos. Em muitos casos, ambos os cônjuges participam no mercado de trabalho, ou a mulher é chefe da família.

Os meios de comunicação de massa (TV, rádio, Internet), com o respaldo da emergência de novas tecnologias de informação, vêm se fortalecendo como agentes de socialização, adquirindo especial importância para culturas juvenis às redes sociais. Por sua vez, os grupos de jovens cumpriram sempre um papel decisivo no processo de socialização. Destaca-se a escola como o ambiente de socialização mais constante e frequente de jovens, sendo a convivência na escola maior, em número de horas, do que na família, em muitos casos. Dessa forma, a socialização e as relações estabelecidas ‘na’ e ‘com’ a escola são fundamentais ao se discutir questões ligadas à juventude.

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação àquele (ENGUITA, 1989).

Tais influências se manifestam por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Ideias neoliberais, pautadas na realização do projeto individual e competitivo, influenciam a forma pela qual se compreende a educação formal, direcionando um aumento no tempo de escolarização, associado à busca da inserção no mercado de trabalho - o que, por sua vez, promoveu a consolidação dos exames supletivos (PIERRO, 2005).

¹ Educação, escola e o lugar do saber: por que os jovens frequentam a escola? In: Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que Frequentam. Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.346 p.

Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf
Acesso: 01/09/2018.

O paradigma compensatório do supletivo permanece mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), na qual o ensino oferecido aos jovens e adultos baseia-se na reposição do ensino de quando crianças e adolescentes, conforme a autora.

Com isso, o ensino e a metodologia aplicada tornam-se rígidos, sem contemplar as trajetórias e características socioculturais dos sujeitos. Além disso, ainda segundo Pierro (2005, p.119), este paradigma reforça a desvalorização e o não reconhecimento dos saberes e fazeres desses jovens e adultos, quando dirigem “o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar” deles, reproduzindo preconceitos e valores discriminatórios, solidificando as desigualdades já existentes.

Dayrell (2000) relata que, nas décadas de 1980 e 1990, as dissertações e teses sobre educação se focaram mais no âmbito pedagógico, sobre o funcionamento da escola e sobre o currículo, e que poucos analisavam os jovens na sua realidade, suas experiências escolares, interesses e formas de sociabilidade. Apesar de essa tendência ainda ser encontrada na revisão publicada em 2009, O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira, o autor indica que novos temas, como socialização, sociabilidade e a valorização da escola em suas especificidades fazem parte do acervo de dissertações e teses das universidades brasileiras.

No horizonte de percepções dos jovens sobre o Estado, a nação e a sociedade, a educação é parte de seus projetos de vida, ponto em que tal imaginário se aproxima da preocupação sobre sua importância na socialização dos jovens e na formação da cultura juvenil. A educação e o trabalho aparecem como sendo as maiores reivindicações pelos jovens e organizações juvenis, segundo Ribeiro (2011). Entretanto, afirma que o atendimento e a permanência dos jovens no ensino médio podem ser vistos como um dos desafios da atualidade ao se pensar em políticas públicas para juventudes no Brasil, frente ao crescimento da demanda.

Destaca-se, nas formulações atuais sobre políticas de educação no Brasil, o interesse em problematizar diferenças e semelhanças entre as juventudes com base nas modalidades de ensino, além de outras categorias de análise, para entender se há motivações diferentes entre os que possuem diferentes trajetórias relacionadas à escolaridade. Apresenta-se anexa uma caracterização resumida dos programas analisados para fins deste estudo -o Projovem Urbano (PJU) e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) -, para melhor problematizar alguns significados da escola atribuídos pelos jovens.

Na sociedade ocidental, a escola é considerada um local privilegiado para aprendizagem e socialização, que deve ensinar a compreensão, que inclua a empatia, a identificação, a projeção, a simpatia e a generosidade. É um projeto, como explicita Morin (2000), necessário para a vida. Funciona também como um “passaporte de entrada” e de integração na sociedade, bem como pode chegar a criar condições que possibilitem às pessoas uma vida melhor. Para o autor:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2000, p. 39).

O acesso à educação significa, segundo Delors (2001), a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão. “A educação pode ser um fator de coesão social, se tiver em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (DELORS, 2001, p. 54).

Além disso, a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação, bem como para a formação da identidade. “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2001, p. 89). Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos.

Charlot (1997) ressalta que a escola possui um papel central no processo de aprendizagem. Ele lembra que, idealmente, a instituição é encarada pelos pais e estudantes como um espaço de aquisição do saber. Segundo este autor, a escola possibilita a construção do sujeito na sua singularidade.

A escola pode sustentar o desejo, o sonho e a utopia. Deve ser um lugar que ensine a pensar – e pensar é surpreender e transgredir. Segundo Charlot, estar matriculado em uma escola não implica obrigatoriamente em uma atitude positiva para com o conhecimento, pois a relação com o saber é uma relação de sentidos. Trata-se de procurar o que faz sentido para os indivíduos, ou seja, a relação do aluno com sua escola, com aquilo que se aprende e que varia de acordo com fatores como seus interesses, projetos de futuro, sua condição econômica ou mesmo seu capital social e cultural.

Charlot (2001) ainda afirma que há alunos que querem aprender e outros que se recusam a fazê-lo. Essas diferentes atitudes não se dão somente por características pessoais de cada um, mas também devido à sua mobilização, ao desejo de querer aprender e à possibilidade, por parte do conteúdo ensinado, de estabelecer comunicação: “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

A necessidade da apropriação de novas ideias, gestos, interações e formas de ver o mundo está sobremaneira associada à capacidade de persuasão e atratividade do que é ensinado: alunos se desanimam em estudar porque não têm nada para lhes chamar a atenção. O desejo de ir à escola mistura-se com a vontade de obtenção de

conhecimento. Conhecimento este que tem sido reportado, no meio acadêmico, como crucial para a aquisição de capital cultural.

Ao se referir à pluralidade das relações com o saber, Charlot (2001) relata:

I-) que toda relação com o saber é uma relação de quem aprende com aquilo que aprende e consigo próprio, apropriando-se sempre de algo do “mundo humano”. O sentido e o valor do que é aprendido “está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa na tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27);

II) que toda relação com o saber é uma relação com o outro, pois o aprender dá acesso à comunidade virtual e presente dos que aprendem;

III-)que toda relação com o saber é uma relação com o mundo em que a pessoa vive, aprende e desenvolve atividades. “O sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói” (CHARLOT, 2001, p. 27). Tais aprendizagens são mais ou menos importantes, mais ou menos interessantes para o sujeito. “O sentido e o valor de um saber [...] são indissociáveis dessa relação com o mundo” (CHARLOT, 2001, p. 27-28).

Portanto, a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores e os alunos, com suas histórias de vida e sua subjetividade.

Segundo Lahire (2000), não se pode pensar a escola histórica e antropologicamente desvinculada do saber. A escola tem como competência formar leitores e “escritores”, que possam compreender o mundo onde a escrita é onipresente. Assim, organização e ensino são vinculados à qualidade da escola em si.

Reflexões sobre educação, saber e escola são básicas ao debate sobre porque os jovens permanecem na escola, o lugar da obrigação e da vontade. Pain (2006, p. 60) chama a atenção, ainda sobre escola e saber, para o fato de que as crianças e os jovens não buscam a escola por vontade própria, mas sim para “[...] fazer a vontade dos adultos. A necessidade de aprender se constrói progressivamente, e muitas vezes não acontece” (tradução nossa). Caberia, portanto, à escola modelar um clima de sedução para que os jovens a assumam como um projeto próprio.

Já Freire (2010) combina desafios para a escola, como a sedução e o despertar para o exercício da curiosidade crítica: “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo -progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2010, p. 32).

São múltiplos os sentidos do saber e da escola. Há o saber socializar-se para estar na vida, pelo lúdico e pelo desafio, por instrumentalidade, como aprendizagem de conhecimentos e habilidades, pela gratificação de explorar o transcendente e o

existencial, para enriquecer sociabilidades ou por hábito socialmente imposto. Não necessariamente tais vetores se excluem ou se realizam totalmente; são construções e sugerem que a importância do conhecimento é variada e passa por referências próprias do sujeito cognoscente, no Juventudes e Escola – Modelando o Marco Compreensivo-Reflexivo 37 caso, o aluno. Como construções decolam de relações do eu com o mundo, do eu com outros significativos na ambiência próxima, desvendar construções de sentidos do saber, do conhecimento, do ir à escola pede, portanto, que ouvir os jovens seja ir além de um exercício democrático formal.

De fato, em distintas pesquisas o espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: algumas vezes, o lugar de socialização e de convívio com os amigos e outras, um lugar de conflitos entre os pares e entre os alunos e os adultos da escola. A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Para Gadotti (1998), a escola passa por uma crise paradigmática que implica na busca de estratégias reflexivas sobre seu papel social e, acrescentamos, sobre suas condições e qualidade do ensino, o que é reiterado por análises recentes. Uma pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento (cit. in WERTHEIN 2014)⁷ destaca a situação do ensino médio na América Latina, ressaltando, no caso do Brasil, a persistência de desigualdades sociais quanto a término, os fatores que levam os estudantes a abandonar os estudos, bem como o desencanto com a qualidade de ensino e o desinteresse. A pesquisa alerta para a importância de acompanhamento da história escolar do aluno de forma constante e para medidas preventivas que levem em consideração singularidades dos jovens na convivência escolar:

A maior parte dos estudantes que abandonam o ensino médio não acredita que a educação vai proporcionar melhor qualidade de vida. É o que aponta análise do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com jovens brasileiros. No Brasil, apenas 58% dos estudantes concluem o ensino médio - e as diferenças sociais são decisivas. Enquanto 85% dos alunos mais ricos no Brasil finalizam essa etapa, 28% dos jovens com menos recursos conseguem o mesmo.

Com base em pesquisas domiciliares em países latino-americanos, o BID identificou que a maioria dos estudantes entre 13 e 15 anos que não frequentam a escola coloca a falta de interesse como a principal razão para o abandono. Nas camadas mais pobres, os jovens latinos não chegam a completar 9 anos de educação e a disparidade na aprendizagem é elevada entre escolas urbanas e rurais.

Os estudantes indígenas são os mais excluídos: 40% da população entre 12 e 17 anos está fora da escola. Quando se trata de crianças e jovens com deficiências, estima-se que de 20% a 30% frequentem a escola.

Para o BID, as lacunas na educação exigem estratégias de prevenção e soluções inovadoras. 'O maior desafio é conquistar o interesse dos jovens. Para isso, é importante que os educadores identifiquem os jovens em risco de abandono enquanto estão na escola e desenvolvam intervenções personalizadas para impedi-los de deixar as salas de aula' afirma o estudo.

O levantamento destaca que entre os indicadores que alertam que um jovem pode deixar a escola estão assiduidade, comportamento em sala de aula e aprovação nas disciplinas. 'Na prática, isso significa que é necessário avaliar todos os dias os alunos que vão para a escola, saber por que eles não comparecem e seguir o desempenho durante as aulas', aponta o BID. O banco recomenda a implementação de intervenções individuais para o aluno (BID in WERTHEIN,).

Nesta época de globalização das relações econômicas, sociais e culturais, em que a escola possui um papel essencial na formação dos indivíduos na sociedade, o que prevalece é uma escola de classes, desigual quanto ao que ensina no que diz respeito às relações sociais que nela se dão e às diferenças socioeconômicas e culturais entre as áreas onde se encontram.

As escolas também diferem quanto à infraestrutura, organização e gestão, oferecendo condições desiguais àqueles que as frequentam e que nelas depositam a expectativa de um futuro melhor. Paulo Freire (2010, p. 45) aponta para o que chama de "uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço". Segundo o autor, "há eloquência do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam" .

As escolas têm dificuldade de atender às demandas das novas clientelas, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas. No caso específico do Brasil, a democratização do acesso ao ensino mascara uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema. Exemplo disso são as diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país.

Na escola, a exclusão se dá principalmente por meio do desempenho escolar, da repetência, do abandono e da evasão. Quando da publicação Ensino Médio: múltiplas vozes (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003) perguntou-se sobre o quanto a escola ensina, 53,2% dos alunos que participaram do survey, realizado em 2003, responderam "pouco"; 45% (743.385) dos alunos pesquisados já foram reprovados alguma vez em suas vidas e, desse subtotal, 65% (483.200) desses alunos estão concentrados no noturno. Quanto à repetência, 39% (644.267) dos alunos disseram ter repetido o ano alguma vez em suas vidas. Sobre o abandono, 20% (330.393) dos alunos declararam ter abandonado a escola, ou seja, 1/5 dos estudantes pesquisados já havia abandonado os estudos.

Um dos nós no complexo debate sobre a retenção dos jovens na escola diz respeito à equação estudo e trabalho. Para muitos jovens, o trabalho aparece como um dos principais temas de interesse para sua vida, para sua identidade, como um direito importante para sua cidadania e, principalmente, como uma necessidade para obtenção de recursos financeiros.

Corrochano e Nakano (2009, p. 37), analisando as teses e dissertações sobre juventude e trabalho, identificam três problemáticas principais, abordadas com maior frequência: a forma como o presente é vivido e o futuro projetado, considerando o mundo do trabalho; a compreensão das experiências e sentidos atribuídos ao trabalho; a aproximação dos jovens a formas de trabalho flexível. A partir dos anos 1990, as transformações no mundo do trabalho e os cenários de crise influenciam as pesquisas sobre tema, abrindo espaço para questionamentos do lugar do trabalho na vida de crianças, adolescentes e jovens; a experiência diante de um cenário de desemprego e a precarização das relações trabalhistas, e também das relações entre trabalho e educação (CORROCHANO; NAKANO, 2009, p. 17).

Existem diferentes abordagens acadêmicas relacionadas à questão da juventude e do trabalho. Mattos e Chaves (2010) identificam uma vertente para a qual o trabalho representa uma situação de risco, principalmente se não se enquadra na definição de trabalho decente, porque prejudica os estudos e pode até mesmo acarretar em abandono escolar; e também uma segunda vertente, para a qual o trabalho não representa um risco intrínseco, pois pode favorecer a permanência do jovem na escola e aumentar seus interesses pelo estudo. Para alguns, é o próprio trabalho que motiva o retorno à escola. No entanto, existe um consenso de que a educação é um fator fundamental na inserção profissional da juventude.

Embora existam investigações e análises consistentes sobre o trabalho na juventude, são ainda escassas aquelas que procuram identificar seus aspectos subjetivos, como, por exemplo, a maneira como os jovens o percebem. Isto é, ainda se faz necessário investigar, “a partir de uma perspectiva sistêmica que leve em conta, além dos fatores estruturais e contextuais, a maneira como os jovens interpretam suas experiências e as relações que estabelecem com a dimensão do trabalho e da escola” (MATTOS; CHAVES, 2010, p. 545).

Saraví (2009), em extensa pesquisa realizada no México sobre as relações entre escola e trabalho dos jovens, questiona a existência de uma competição entre as duas atividades, mostrando que é importante que as pesquisas sobre o assunto perscrutem o valor dado a uma e à outra, de acordo com projetos de vida. O autor também indica que a valorização da escola e do trabalho, assim como a relação entre ambos, pode modificar-se através do tempo.

É importante refletir sobre a razão pela qual alguns jovens têm no trabalho uma categoria essencial, se bem que se saiba que trabalhar possibilita a essa parcela da população recursos para o lazer e o consumo, bem como um aumento do grau de autonomia – que significa a passagem para a vida adulta: “[...] uma das razões pelas

quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas” (BOURDIEU, 1983, p. 115). O trabalho pode, em algumas situações, adquirir centralidade na vida dos jovens, descolocando a escola dessa posição (SARAVÍ, 2009).

Mas tal centralidade não necessariamente responde ao desejo dos jovens, e, sim, a necessidades materiais. É quando muitas vezes o trabalho no presente pode vir a comprometer uma trajetória. Note-se o alerta da literatura sobre juventudes para o fato de que o mais comum é que os jovens não se insiram no mundo do trabalho por aquilo que se entende como trabalho decente¹⁰. Em geral, ocupam postos informais, precários, de curta duração e baixa remuneração.

Considerando, entretanto, que há vários tipos de trabalho e que esses são dependentes das oportunidades do mercado e do tempo histórico da economia, há que ter a centralidade do trabalho versus a centralidade da educação, ou a busca por combinações no horizonte dos jovens, como tema em aberto, que pede mais pesquisas empíricas, em tempos e lugares contextualizados.

Trabalho e educação são temas que comumente interpelam os jovens como sujeitos de direitos. Mas eles são também sujeitos de desejos, entre os quais o de vir a criar direitos, como os de participar e criar a chamada cultura juvenil.

Carrano (2000), ao referenciar o Brasil, discute os pontos de tensão entre o mundo escolar e o mundo juvenil. A ênfase é colocada no papel do professor no que diz respeito ao processo de integração desses dois mundos. O autor reforça que o educador precisa tentar compreender subjetividades, os sentimentos e as potencialidades dos alunos, que, antes de serem alunos, são jovens que têm gostos e desejos que não devem ser indistintamente reprimidos pela escola.

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem, não seria um deslocamento de sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não seria precedida de uma silenciosa evasão subjetiva de presença na instituição? (CARRANO, 2000, p. 7).

De fato, a cultura escolar não tem mostrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade. A cultura escolar, hierárquica e pouco sensível ao que chega das ruas, das famílias, das formas de ser e querer dos jovens em suas múltiplas vivências, abstém-se também de promover e elaborar reflexões críticas sobre o autoritarismo da cultura dominante e de investimentos na compreensão crítica das culturas que chegam da rua, da família e das fratrias juvenis. Ao contrário, reproduz a

cultura dominante, nega as “transgressoras”, sem análise crítica, o que induz a um clima escolar negativo.

A importância de mais enfatizar curtos-circuitos entre culturas, como a juvenil e a escolar, também remete à importância da comunicação no debate sobre educação. Tanto para a cultura juvenil como para a educação, a informação e a comunicação se constituem como eixos básicos. No primeiro caso, isso se dá por meio da busca pela autonomia, pela própria identidade e por ser ouvida; no caso da cultura escolar, ressalta-se que ela implica em comunicar e criticar saberes, o que a coloca além do plano meramente informativo. É quando, para este trabalho, nos apropriamos, ainda que de forma simplificada, do conceito de “consciência possível” de Goldmann (1970) e da reflexão de Nussbaum (2010) sobre a ausência de perspectiva nas escolas de um saber ensinar por “conhecimento crítico”.

Para melhor refletir sobre percepções, há que mais indagar sobre o lastro de informações e a capacidade crítica sobre o vivido à disposição dos jovens e as condições necessárias para mudá-las por sujeitos políticos e sociais. Como ir além de mal-estares se as alternativas e as possibilidades de construí-las não são conhecidas? É quando a exploração de percepções pede associação com a análise crítica sobre o conhecimento.

Neste subcapítulo, o diálogo com a literatura referida colabora com a modelação do marco inicial; jogam-se reflexões e frisam-se contribuições. Conquanto as temáticas e prismas de análise venham se diversificando, há que mais se investigar sobre as representações dos jovens sobre a educação, o que os seduz e os repele em relação à escola, a inserção da escola em seus projetos de vida e de futuro, a relação da escola com as famílias, o trabalho e a rua, bem como com a diversidade das formas de experimentar a juventude, ressaltando trajetórias, formas de pensar e viver o tempo, discutindo-se condições juvenis, culturas próprias. Também é necessário estender maior investigação às temáticas que condicionam a forma de apresentar e refletir sobre a retenção e o abandono escolar e o porquê de os jovens permanecem na escola, considerando sentidos dados às relações, às disciplinas, à organização das instituições e às suas trajetórias de vida.

Não por acaso, pesquisadores mais associados ao campo de políticas de juventude vêm recorrendo ao conceito de condição juvenil e chamando a atenção para as falas dos jovens e suas reivindicações, tônica desta pesquisa. Recorre-se aqui a Spink (2004), com sua ênfase nas “práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano” de jovens em diferentes modalidades de ensino, com a intenção de avançar no comum “ouvir os jovens” e de buscar compreender que construtos acionam em suas falas sobre o sentido da escola em suas vidas, para alertar sobre vontades, desencantos, frustrações e possibilidades de reordenar pertencas por participação, uma vez que os jovens acessados na pesquisa estão ou voltaram para a escola e, portanto, são agentes possíveis para sua remodelação.

Coerentes com a posição que defende um modelo de análise que transite entre os conceitos de juventude e juventudes, um dos constituintes do plano analítico – no

que diz respeito à pesquisa empírica (por survey e grupos focais) – é procurar singularizar jovens, ainda que considerados como indivíduos de uma mesma geração, segundo diferentes inserções escolares. Daí o debate sobre as juventudes escolarizadas no ensino médio, no EJA e no Projovem Urbano ganha prioridade e tem implícita a proposta de contribuição para políticas públicas focalizadas e atentas a direitos universais.