

IDENTIDADES JUVENIS E DINÂMICAS DE ESCOLARIDADE

Pedro Abrantes

Resumo Muitas vezes pensadas como temas independentes, as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade desenvolvem-se em profunda articulação nas sociedades contemporâneas. É essa complexa relação que se procura equacionar, a partir de uma pesquisa de terreno realizada numa escola secundária e que teve como foco de observação as disposições dos jovens face à escola. A postura geracional de “adesão distanciada” à escola tende a multiplicar-se em práticas e representações, trajectos e projectos muito divergentes. Discutem-se as experiências, redes e estruturas sociais que produzem (e conferem sentidos) a essas diferentes disposições.

Palavras-chave Identidade, escola, juventude.

Inscrita nas engrenagens da modernidade, a escola está cada vez mais presente nos quotidianos juvenis. Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela. Se parte deles sente o processo de escolaridade como uma imposição, uma violência, a que se resiste ou que se abandona, para outros esse processo é um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projecto identitário. Em qualquer dos casos, a escola constitui hoje uma das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajectos e projectos, as suas identidades e culturas.¹

Este fluxo está longe de ser unidireccional: a própria escola é, enquanto realidade social, construída pelas relações entre os diversos actores que a compõem (alunos, professores, funcionários), pelas suas acções e pelos sentidos que atribuem a essas acções.

Há sensivelmente um século, John Dewey (1964) lançou os fundamentos para uma análise social da educação baseada nos actores e nas relações informais que tecem entre si. No entanto, a sociologia da educação clássica menosprezou durante muito tempo esse contributo, seguindo a via institucional e estrutural, marginalizando por vezes os próprios protagonistas dos fenómenos. Por outro lado, a sociologia da juventude tem conferido à escola uma importância muito reduzida, deixando-se enredar nos meandros do lazer e dos estilos de vida.² As referências, linguagens e descrições são tão divergentes que, por momentos, se chega a suspeitar que os alunos dos estudos sobre educação e os jovens dos estudos culturais não são os mesmos actores.

Este hiato criado entre campos teóricos é tão mais estranho se considerarmos, como têm notado diversos autores (Finkelkraut, 1988; Melucci, 2001; Dubet e Martuccelli, 1996), que a generalização da juventude como condição social

derivou, em grande medida, da massificação da escolaridade secundária.³ Ou se pensarmos que, nas sociedades industrializadas, os jovens são, acima de tudo, alunos, essa é a sua principal ocupação, o seu ofício, a actividade em volta da qual organizam os seus quotidianos (Perrenoud, 1995; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999).⁴

Assim sendo, pretendeu-se com esta investigação explorar o facto de as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade não serem fenómenos independentes, gerados em campos sociais distantes, mas sim duas faces de uma mesma realidade, fenómenos interdependentes e analiticamente indissociáveis, que se constroem um ao outro num processo dialéctico. Duas premissas conduziram a pesquisa (uma baseada na tradição hermenêutica, outra inspirada na teoria marxista):

- a análise da escola inclui a compreensão das acções dos actores que a produzem diariamente e dos sentidos atribuídos a essas acções;
- visto que as identidades são construídas em interacção contínua com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente, as identidades juvenis são, em parte, produzidas na (e pela) escola.

O foco da observação foi precisamente a relação que os jovens estabelecem com a escola. Procurou-se estudar as posições e disposições dos jovens face à escola ou, numa fórmula mais operacionalizável, analisar de que forma os contextos sociais de origem, as redes de sociabilidade, as culturas juvenis e a própria escola interagem de modo a produzir determinadas disposições face à escola, associadas a diferentes identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade.

Justificam-se alguns esclarecimentos prévios do foro terminológico. A expressão dinâmicas de escolaridade pretende englobar as experiências, culturas, contextos e estratégias que rodeiam, conferem sentidos e estruturam o percurso escolar dos jovens.⁵ A expressão disposições face à escola, inspirada na teoria de Bourdieu (1972, 1979, e 1997), diz respeito aos sistemas de mecanismos incorporados pelos actores no decorrer da vida quotidiana e geradores de práticas e discursos na (e em relação à) escola.

A opção por estudar as identidades juvenis, ao invés das (sub)culturas, pretende enfatizar o processo reflexivo através do qual os indivíduos se constroem a si próprios enquanto actores sociais, no decorrer da vida quotidiana (Giddens, 1994). Ainda assim, não se esquece que esse processo é eminentemente praxiológico e relacional — as identidades são produzidas pelas e para as interacções — mediante fenómenos de identificação e demarcação relativamente a redes, grupos, classes, culturas, etc. (Camilleri, 1990; Pereira, 2002).

Numa perspectiva construtivista, considera-se que, no decorrer das práticas quotidianas, os indivíduos vão incorporando linguagens e disposições que lhes permitem adquirir uma identidade e integrar-se numa comunidade ou grupo social. Neste sentido, o percurso escolar (processo de socialização por excelência) é marcado não por uma interiorização passiva de normas e valores, mas pela participação cultural e conseqüente construção de identidades e estratégias (a subjectivação), através de processos de integração, exclusão e distinção (Lave, 1991; Perrenoud, 1995; Dubet e Martuccelli, 1996; Wenger, 1998).

Os sentidos da investigação

No cruzamento de vários campos da sociologia têm surgido, ao longo das últimas décadas, estudos dedicados à caracterização das diferentes disposições juvenis face à escola (e a sua relação com as posições no espaço social), segundo distintos pressupostos e metodologias muito diversas.

Geralmente associada a pesquisas etnográficas, a linha culturalista (que teve o seu apogeu em Birmingham nos anos 70/80) defende que os jovens das classes desfavorecidas, desadaptados e marginalizados na escola, desenvolvem uma cultura de resistência face à cultura escolar, considerada erudita, autoritária e desligada das realidades locais. Assim, criam um universo simbólico de oposição, que sublima a vida das ruas, a força física ou o mundo operário e despreza as instituições escolares, os professores e os alunos “conformistas”. A produção de uma cultura de resistência, baseada em dispositivos de diferenciação e inversão simbólica desenvolvidos no seio dos grupos informais, confere-lhes um enorme poder na vida quotidiana, ainda que, a longo prazo, venha reforçar e legitimar o seu abandono escolar e ingresso nos sectores desqualificados do mercado de trabalho (Clark e outros, 1977; Willis, 1977; Apple, 1989).

Apesar do seu enorme impacto, estas teorias têm sido alvo de inúmeras críticas. Uma primeira limitação apontada prende-se com o determinismo cultural que subjaz a estes estudos e que menospreza as próprias dinâmicas escolares. Trabalhos como o de Van Zanten (2000) mostram como as dinâmicas escolares podem ser fundamentais na delimitação da fronteira entre (sub)culturas “pró-escola” e “anti-escola”, bem como na polarização (ou não) destas formas culturais.

Outros autores têm mostrado como o modelo culturalista não se ajusta às culturas e disposições femininas. Nas últimas décadas, em comparação com os seus colegas rapazes, as raparigas têm-se distinguido por valorizar mais a escola, manifestando-se mais integradas e satisfeitas, dedicando-se mais ao trabalho escolar e obtendo melhores classificações. Duas correntes se opõem na explicação deste fenómeno:

- uma enfatiza o facto de a socialização das raparigas desenvolver disposições mais favoráveis à escola (Stanley, 1986; Duru-Bellat, 1990; Baudelot e Establet, 1992; Lopes, 1996; Marry, 2000);
- a outra (utilitarista) considera que, face à estigmatização a que estão votadas noutras esferas sociais, as raparigas tendem a integrar a escola no seu projecto de vida, enquanto garantia de valorização e independência (Grácio, 1997; Amâncio, 1999).

Ambas as correntes convergem na ideia de que a construção da identidade feminina se processa não em conflito declarado com a escola, mas sim numa relação ambivalente de “dupla identidade” (McRobbie e Garber, 1977; Amâncio, 1994).

Além dos factores escola e género, a ideia segundo a qual os jovens se dividem em duas culturas — uma de conformismo, outra de resistência (associadas

respectivamente à classe média e à classe operária) — tem sido considerada simplista ou até ideológica. Diversos estudos têm mostrado que, sobretudo nas escolas intermédias (11-15 anos), ocorrem poderosos mecanismos de diferenciação e polarização, resultado da interacção entre as estruturas escolares e as (sub)culturas juvenis (Barrère e Martuccelli, 2000). Contudo, esses mecanismos parecem dar origem não a dois universos opostos, mas a um mosaico de grupos, culturas, disposições e identidades (Delamont, 1987).

A própria posição “conformista” não resiste a um olhar mais aprofundado: na verdade, estes alunos revelam-se tão críticos e insatisfeitos como os outros (Hammersley e Turner, 1984). Certas marcas de resistência identificadas nos estudos culturalistas parecem mesmo generalizar-se a quase todos os grupos juvenis. É neste sentido que alguns autores têm anunciado o desinteresse global dos jovens face ao trabalho escolar. Para Lopes (1996) ou Barrère e Martuccelli (2000), apesar da multiplicidade de subculturas e perfis identitários, a construção das identidades juvenis caracteriza-se, hoje, por uma demarcação face à escola, na qual os jovens não vêem qualquer sentido ou interesse. Assim sendo, valorizam apenas a sua vertente convival, manifestando um “desinvestimento fortíssimo face às várias dimensões do espaço-tempo escolar” (Lopes, 1996: 113). A este propósito, tem-se mesmo avançado com o conceito marxista de alienação.⁶

Teorias mais prudentes assinalam, contudo, que o desinteresse é contrariado, sobretudo nas classes mais favorecidas, pela criação de uma relação “utilitarista” com a escola. Neste sentido, desenvolve-se um mundo adolescente, de linguagens, valores e hierarquias, que escapa e muitas vezes se opõe às lógicas escolares. Porém, os jovens adquirem também uma “fachada identitária”, que lhes permite integrar-se parcialmente na escola e obterem qualificações. Esta dupla socialização antagonista dá, pois, origem a tensões entre duas hierarquias: a escolar e a juvenil (Perrenoud, 1995; Dubet e Martuccelli, 1996; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999).

Alguns autores têm, por isso, preferido estudar as estratégias dos actores, recorrendo geralmente à famosa tipologia de Merton (1968), relativa a modos de adaptação individual e fontes estruturais da conduta.⁷ Aliás, já nos anos 70, Peter Woods (1979) definira as atitudes dos alunos em cinco tipos: conformidade, intransigência, colonização, retraimento e rebelião. Apesar das suas potencialidades, este modelo encerra duas fragilidades: divide metas culturais e meios institucionalizados, não sendo certo que os jovens o façam; não considera a importância dos grupos/redes de sociabilidade, das subculturas juvenis ou das classes sociais na construção das disposições e estratégias face à escola (Hammersley e Turner, 1984).

Nos anos 90, autores como Pais (1993) ou Perrenoud (1995) procuraram partir da observação das disposições e representações dos alunos na escola, definindo perfis mais práticos e ambivalentes, com alguma correlação com as classes sociais e as culturas juvenis. Mais arrojadas, estas tipologias reflectem talvez uma colagem exagerada aos rótulos e lugares-comuns que os jovens utilizam para classificar os outros, mas nos quais têm relutância em se rever. É inegável a importância dessas classificações e estereótipos nos quotidianos juvenis, todavia, dado o seu carácter superficial e generalizador, é discutível que constituam fortes modelos de referência identitária.⁸

Por fim, Dubet e Martuccelli (1996) sugerem que a tensão entre carreira escolar e vida juvenil vai dando lugar, no ensino secundário, aos seguintes perfis-tipo:

- os *verdadeiros alunos*, provenientes das classes qualificadas, com sociabilidades selectivas, projectos ambiciosos e forte envolvimento/identificação na escola;
- os *bons alunos*, que pretendem obter um curso sem um grande envolvimento na cultura escolar;
- os *novos alunos*, originários de famílias pouco escolarizadas, mas determinados em obter qualificações;
- os *alunos em fila de espera*, provenientes de meios populares, experimentam um forte sentimento de alienação.

Recorrendo a várias das teorias acima discutidas, este modelo parece mais equilibrado, na medida em que inclui, de forma consistente, estratégias de adaptação, disposições culturais (juvenis) e classes sociais. Deste modo, articula, na mesma tipologia, aspectos subjectivos e interaccionais com tendências mais objectivas e estruturais.

Importa salientar que a relação dos jovens com a escola é sempre enformada por dinâmicas estruturais mais vastas (económicas, culturais, políticas) que atravessam a sociedade. Não cabe aqui enumerá-las, mas refira-se, a título representativo, o facto de os jovens, face a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo (ensombrado pelo crescimento das taxas de desemprego), tenderem a alongar os seus percursos escolares e a mostrar-se mais satisfeitos com a escola, revelando uma aspiração crescente em obter qualificações, sobretudo através do acesso ao ensino superior (Furlong e Cartmel, 1997; Alves, 1998).

A pesquisa de terreno

Visto que o foco central da investigação é a análise das experiências (escolares) dos actores, bem como das identidades, disposições e sentidos envolvidos nessas experiências, desenvolveu-se uma pesquisa de terreno, definida genericamente como um conjunto de técnicas e estratégias em que o investigador constitui o principal instrumento de apropriação da realidade, estabelecendo um contacto directo, informal e prolongado com as pessoas e situações que constituem o contexto de estudo (Burgess, 1984; Costa, 1986).

A escola secundária Braamcamp Freire (com 3.º ciclo) funcionou como plataforma de observação. Ao longo de três meses, procurou-se participar na vida quotidiana da escola, situada numa zona periférica de Lisboa (Pontinha), em que a maioria da população possui fracos recursos económicos e culturais e trabalha em sectores desqualificados e/ou precários. A pesquisa baseou-se no contacto continuado com alguns informantes privilegiados (2 professores, 1 animadora e 7 alunos), o

que permitiu uma recolha de informações mais aprofundadas sobre a realidade escolar e constituiu uma “ponte” para outros actores e situações.

Além disso, realizaram-se algumas entrevistas a grupos de jovens com origens, identidades e percursos bem diferenciados. Se a observação directa e as conversas informais permitiram captar posições e disposições dos jovens face à escola, os momentos de conversa mais formal foram úteis na identificação de padrões, representações e sentidos que regulam essas posições e disposições.

Incluíram-se ainda outras técnicas de pesquisa como: análise documental dos relatórios da escola; conversas informais com diversos actores; observação dos grupos, espaços, aulas, actividades complementares, eventos especiais; incursões nos bairros circundantes.

O ar que se respira: da adesão distanciada à pluralidade das formas

A pesquisa empírica realizada suporta a ideia de que, de um modo muito geral, os jovens se caracterizam por uma adesão distanciada à escola. Enfadados com o trabalho escolar, pressionados pelos pais para permanecerem na escola, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior, vão mantendo uma relação flexível e ambígua, que lhes permite, em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com algum entusiasmo.

Em vez de a incorporarem activamente ou lhe resistirem de forma assumida, a disposição mais frequente parece hoje ser a de um certo distanciamento face à cultura escolar e, em geral, à sociedade envolvente (concebida como o “universo dos adultos”). Cépticos ou desinteressados em relação ao futuro, afastados da esfera da produção, constroem quotidianamente a sua própria cultura (o universo adolescente), cada vez mais legítima e comercializada, na qual os sonhos da sociedade do consumo e da informação se cruzam muitas vezes com realidades bem mais precárias e vazias (Lopes, 1996).

Da boca de muitos dos jovens que abordei, mesmo daqueles que se encontram em situações de insucesso repetido e são provenientes de famílias pouco escolarizadas, foi possível ouvir afirmações como “quero fazer a escola toda”, “quem desiste da escola não pensa”, “sem o 12.º não se é ninguém”. Num cenário de “emancipação bloqueada” (Pais, 2001), perante um mercado trabalho cada vez mais competitivo e exigente, os jovens consideram as qualificações escolares importantes para o seu futuro profissional e, por isso, procuram ir transitando de ano, de forma a concluir o ensino básico, frequentar o secundário, talvez chegar ao superior. Contudo, fazem-no sem grande convicção, até com um certo distanciamento ou pragmatismo, distinguindo a escola do “verdadeiro mundo”, onde a vida tem lugar.

Como nota Perrenoud (1995), a maior parte dos jovens aceita a escola como um “ofício”, mas vê pouco sentido no trabalho escolar. Podia-se acrescentar: muitos dos jovens atribuem um sentido projectivo à escola, uma necessidade ou

garantia para a vida profissional futura, mas não um sentido intrínseco, um interesse por si próprio. Procuram obter o máximo de classificações e qualificações, com o mínimo de investimento. Esta apropriação instrumental do saber escolar é uma construção social bastante sedimentada, sendo incentivada quer pelo sistema de ensino, quer por grande parte das famílias.

Isso explica, em parte, porque o desinteresse dominante não encontra correspondência em formas organizadas de resistência ou inovação. Como comentou, desiludido, um activista da associação de estudantes da escola, a preferência pelo escapismo individual, em detrimento dos movimentos colectivos, leva os estudantes a nem aproveitarem os (poucos) direitos que possuem. Eis um fenómeno incontestável e que nem sequer é exclusivo da realidade escolar. Mas a atitude utilitarista, a falta de hábitos de cidadania, o descrédito das associações estudantis e o reconhecimento pelo trabalho de alguns professores são também factores que contribuem para este fenómeno.

Nas margens da escola, procurando manter o seu universo autónomo mas ir transitando de ano, os jovens adoptam disposições e estratégias flexíveis e instrumentais, de negociação e aceitação parcial de certas instituições da cultura escolar, de fuga ou resistência a outras. Subsistem, até certo ponto, duas hierarquias opostas — a juvenil e a escolar — em que os capitais numa se convertem em *handicaps* na outra. Todavia, uma condição cada vez mais valorizada, apanágio dos alunos mais integrados e bem sucedidos no espaço escolar, parece ser a de deter recursos em ambos os universos, accionando-os à vez, transfigurando-se consoante a situação em que se encontram. Aliás, esta constatação parece confirmar os mais recentes estudos sobre identidades, que apontam precisamente para o seu carácter plástico, flexível e multicomposto nas sociedades contemporâneas (Camilleri, 1990; Pereira, 2002).

Esta atitude de adesão distanciada deve ser entendida em articulação com a análise da escola, uma organização que resiste à mudança, estruturada por instituições, normas, papéis rígidos e reificados (Woods, 1979; Dubet e Martuccelli, 1996), pouco permeável à integração de novos actores, abordagens, temas, que a aproximem das realidades locais e juvenis. Porém, a massificação da escolaridade secundária e as políticas educativas dos anos 90 têm forçado uma relativa abertura da escola, constituindo esta, cada vez mais, uma instituição heterogénea e plural, em que novos modelos, espaços, actores e dinâmicas são ensaiados, coexistindo com os bastiões mais tradicionais (Payet, 1997). Se o referido imobilismo contribui para que, um pouco por toda a parte, os jovens considerem os conteúdos escolares, na sua generalidade, aborrecidos e desinteressantes (Lopes, 1996; Barrère e Martuccelli, 2000), a crescente heterogeneidade da instituição escolar permite que as disposições dos jovens face à escola sejam mais flexíveis e contextuais, variando de situação para situação.

Apesar de este ser o “espírito geral”, deve-se acrescentar que a institucionalização de um universo juvenil relativamente autónomo não invalida a coexistência de diversas disposições face à escola, associadas a diferentes projectos e trajectos, identidades e culturas. No cruzamento de dinâmicas divergentes (ou até opostas), o ensino secundário tende a apresentar-se como uma *no man’s land*, onde uns

começam a estruturar carreiras académicas e profissionais de sucesso, enquanto outros “vivem o momento”, esperando pelo futuro, sem grandes sonhos e perspectivas. Aliás, no actual contexto de massificação, aquilo que distingue os alunos de uma escola secundária é bem mais do que aquilo que os une, o que, por outro lado, não deixa de levantar sérios problemas, transformando a escola num espaço social frágil e explosivo, palco de dinâmicas antagónicas e conflitos permanentes.

Um aspecto importante de sublinhar é que essas disposições divergentes não se dividem, de facto, em dois perfis claros: conformismo ou resistência. Apesar de algumas pressões polarizantes — que vão pressionando os jovens para espirais de insucesso, indisciplina e abandono ou para círculos de investimento, integração e prosseguimento dos estudos — a tal adesão distanciada parece, numa observação mais minuciosa, multiplicar-se numa pluralidade de práticas e representações, disposições e identidades.

É verdade que, encurralados entre um ensino no qual vêem pouco sentido, uma família que os quer na escola e um cenário laboral competitivo e sobrelotado, muitos jovens deixam-se andar pelos pátios da escola, faltando a algumas aulas, estando distraídos nas outras, esforçando-se pouco, num misto de apatia e indiferença, revelando dificuldades em estruturar projectos de vida.

Todavia, registam-se entre os jovens outras formas de viver a escola. Alguns empenham-se arduamente no trabalho escolar, como veículo de mobilidade social, meio de alcançar um emprego qualificado e uma vida mais desafogada. Outros incorporam a escola como forma de valorização ou realização pessoal (o sentido intrínseco), mantendo uma relação amistosa ou mesmo próxima com certos professores e funcionários da escola e participando com entusiasmo nas actividades e nos projectos desenvolvidos fora do espaço-tempo das aulas. Outros ainda, por necessidade ou opção, articulam a vida estudantil com ocupações profissionais, encargos familiares e/ou actividades desportivas, cívicas, artísticas.

A este quadro convém acrescentar os alunos, provenientes sobretudo de contextos desfavorecidos, que não se chegam a adaptar, permanecendo desde o início à margem da instituição e das lógicas escolares, sentindo-se sempre estranhos, acumulando insucessos e reprovações, às vezes casos de indisciplina. Vagueiam pelos pátios, experimentando um forte sentimento de alienação e muitos acabam por deixar a escola sem ter concluído sequer o ensino básico, como se observa pelas altas taxas de abandono escolar que se verificam, quer a nível nacional (Sebastião, 1998), quer na escola em que se realizou a pesquisa (1/5 dos alunos abandona a escola sem completar o ensino básico).

Curiosamente, muitos destes alunos reconhecem (como foi atrás referido) a importância das qualificações escolares, mesmo que, em seguida, esboçam discursos sobre o desinteresse e a sua incapacidade de terem sucesso nesta escola, convertidos em práticas de apatia, abandono ou violência. A ênfase, colocada pelo próprio sistema de ensino, no sentido projectivo da escola acaba por acentuar a marginalização destes grupos, dado que raramente conseguem aceder a altos níveis de qualificações.

Dinâmicas de estruturação das disposições juvenis face à escola

A existência de formas muito distintas de viver a escola — associadas a identidades juvenis diferenciadas e com reflexos evidentes nos trajectos e projectos escolares — conduz-nos a uma questão analítica mais complexa: que dinâmicas sociais subjazem a essas formas distintas de estar e sentir a escola?

Em vez de uma dicotomia entre dois perfis antagónicos, as disposições face à escola e a sua relação com o espaço social ou com os universos culturais parecem melhor representadas através da articulação de três eixos — estrutural, longitudinal e interaccional — em constante movimento e combinação e que, em cada momento, produzem diferentes coordenadas, traduzíveis em práticas e representações diferenciadas.

Eixo estrutural

Este eixo é definido pelas posições e disposições que os jovens adquirem no seu contexto de origem, em geral no meio familiar. A socialização primária desempenha um papel fundamental, proporcionando experiências, referenciais, competências, linguagens, valores estruturantes do processo de escolaridade dos jovens. A observação empírica confirmou a ideia de que os jovens das classes com qualificações académicas (cujos pais são, em geral, dirigentes, profissionais liberais ou quadros técnicos) se sentem mais à vontade na escola, dominando os códigos e lógicas institucionais, manifestando disposições mais próximas e favoráveis face à cultura escolar, incorporando a escola no seu projecto identitário (enquanto ofício e “trampolim” para um futuro académico e profissional), o que se repercute em melhores desempenhos e classificações. Pelo contrário, os jovens das classes desfavorecidas (empregados executantes, operários ou condições mais marginais) continuam, em grande medida, a fazer da rua o seu espaço de vivência e socialização e a sentir-se estranhos na escola. Não dominando e resistindo a códigos e lógicas que não são os dos seus grupos de origem, tendem a considerar a escola como pouco mais que uma “obrigação temporária” (o sítio onde se espera que a vida comece) e acumulam, muitas vezes, situações de insucesso, indisciplina e abandono (Bourdieu e Passeron, 1970; Willis, 1977).

Porém, em vez de dois grupos opostos, esta realidade parece dar origem a um continuum de disposições. Além disso, a correspondência com as classes sociais está longe de ser uma determinação: observaram-se diversos casos de jovens provenientes de famílias com poucos recursos económicos e culturais que não só vão permanecendo na escola (impulsionados por ambições e sonhos, mas também pelo fechamento do mercado de trabalho), como se revelam perfeitamente integrados no espaço escolar e obtêm boas classificações. Esta situação está, em grande medida, associada ao sector terciário pouco qualificado (os empregados executantes e os pequenos comerciantes), não sendo tão frequente no caso dos jovens das classes operárias ou das *underclasses*. Por outro lado, alguns jovens das

classes qualificadas, desencantados com a escola, preferem investir em actividades fora do espaço escolar, obtendo resultados escolares suficientes ou medíocres.

Fruto de dinâmicas sociais cruzadas, é mesmo possível observar alguns fenómenos de inversão simbólica: à medida que cada vez mais jovens das classes desfavorecidas se integram e têm sucesso na escola, os alunos provenientes de contextos qualificados parecem mais críticos ou cépticos, desenvolvendo um tipo de nostalgia por contágio, provavelmente herdada do meio familiar. A rua (suas lógicas, culturas e hierarquias) transfere-se para a escola, assim como a escola, a muito custo, vai tentando abrir-se para a rua. Entretanto, muitos dos “antigos alunos”, incomodados com as “más companhias”, transferem-se para certas escolas públicas ou colégios, nichos de excelência ou elitismo dentro de um sistema massificado.

Eixo longitudinal

Diz respeito à própria dinâmica evolutiva dos processos de escolaridade e de construção das identidades. À medida que a idade avança e que se sobe nos níveis de escolaridade, as disposições face à escola alteram-se significativamente, no sentido de um maior pragmatismo. Muitas vezes considera-se que, como resultado de percursos e dinâmicas continuadas (de sucesso ou de insucesso), as disposições se vão solidificando, gerando espirais de identificação ou de resistência. No entanto, a pesquisa revelou também casos em que se geram novos focos de interesse e investimento ou, pelo contrário, se desvanecem trajectos até aí bem sucedidos.

Numa escola secundária com 3.º ciclo (que inclui alunos com 12 anos, a frequentar o 7.º ano, até alunos com 20 anos, no 12.º ano) é possível constatar que, tendencialmente, o entusiasmo ou resistência com que se recebem as iniciativas escolares vai-se transformando na tal adesão distanciada, de carácter pragmático, baseada na lógica dos objectivos e investimentos. Como me disse uma aluna do 9.º ano acerca dos seus colegas do secundário, “não é serem mais velhos mas... já não sonham tanto”.

No ensino básico existe uma relação mais imediata com a escola, oscilando entre a adesão entusiasmada e os comportamentos apáticos, indisciplinados ou até violentos. Em alguns casos, essas práticas de oposição dão origem a enclaves de exclusão e desinvestimento. Em clara ruptura com o sistema de ensino, protagonistas de cenas de indisciplina ou violência, ocupando espaços específicos na escola, estes grupos fazem da oposição às regras escolares e da ostentação de um estilo de vida desregrado, símbolos de afirmação grupal e identitária. O seu habitual abandono, antes sequer de ter terminado a escolaridade básica, é recebido por muitos dos agentes escolares com um alívio mal disfarçado (Sebastião, 1998).

Assim sendo, o ensino secundário constitui já uma realidade bem diferente — mais estável, regida por princípios utilitaristas, por estratégias e projectos de vida que vão ganhando forma — embora (como lamentaram alguns professores e alunos) a sua massificação se tenha repercutido numa diferenciação das disposições dos alunos.

Entretanto, não só muitos dos jovens das classes desfavorecidos já ficaram

pelo caminho, como outros se adaptam com muita dificuldade e pouco sucesso a esta lógica racionalista e competitiva, em que os exames regem os quotidianos. Alguns autores têm sublinhado o facto de o próprio sistema de ensino (sobretudo nos últimos anos) induzir os jovens a uma relação passiva, individualista e instrumental com o trabalho escolar, e a excluir aqueles que insistem em sentir a escola através de outras lógicas ou referenciais, menos projectivos (Perrenoud, 1995; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999).

Eixo interaccional

Geralmente pouco considerada nos estudos culturalistas, a própria relação dos jovens com a escola (a integração e participação na vida escolar, as experiências proporcionadas pelos estabelecimentos de ensino) condiciona em grande medida as suas disposições, desempenhos e classificações. Esta relação inclui:

- um *nível formal*, composto pela organização, as turmas, os métodos, as iniciativas, os horários, os espaços;
- um *nível informal*, composto pelos grupos, redes de sociabilidades e sistemas de interacção.

A relação distante e burocrática com os jovens e suas famílias, os critérios pouco claros de selecção dos alunos e de organização das turmas e dos horários, os espaços impessoais e degradados, a pouca autonomia dos jovens no seu próprio percurso escolar ou na produção legítima da realidade escolar, entre outros aspectos, contribuem, de forma efectiva, para o seu distanciamento e desinteresse face à escola.

Contudo, a observação registou também a existência de processos que podem atenuar ou subverter esse distanciamento. As iniciativas complementares (clubes temáticos, actividades desportivas, espaços de acompanhamento, lazer e investigação, animação cultural, visitas, festas e eventos, etc.), por exemplo, tendem a produzir uma outra representação da escola, mais dinâmica, enquanto local onde algo acontece, onde os alunos se podem divertir, mas também participar em actividades e projectos não rotineiros. Explorando nos laboratórios, navegando na internet, jogando no pavilhão, ensaiando num palco ou lendo na biblioteca, muitos jovens passam, de forma criativa e voluntária, parte dos seus tempos livres na escola.

Sem dúvida que esta dinamização do espaço escolar não é independente da capacidade de alocação de equipamentos e recursos humanos por parte das escolas. Sem dúvida que os jovens que participam de forma continuada nestas actividades são ainda uma minoria, face àqueles para quem a escola continua a cingir-se a aulas, testes e notas. Sem dúvida que as actividades surgem desligadas dos programas disciplinares e a participação dos alunos é já regida por critérios de selectividade social. Contudo, não é de menosprezar o impacto destas actividades, quer no “ambiente da escola”, quer nos jovens participantes, sobretudo naqueles que provêm de meios mais desfavorecidos e não possuem oportunidades culturais

significativas fora da escola. Ao oferecer uma visão diferente da escola, não enquanto obrigação ou constrangimento, mas como espaço de construção e exploração, diversão e autonomia, permite-se aprofundar interesses anteriores em determinadas áreas e, também, desenvolver disposições de identificação e integração. Esta vivência particular da escola permite, pois, uma transfiguração significativa das disposições, da apatia e desinteresse ao envolvimento e participação.

A situação actual nas escolas reflecte esta pluralidade de políticas, estratégias, modelos, experiências. Não é pois de estranhar que se observe, entre os estudantes, o desenvolvimento de identidades múltiplas, como resposta a uma instituição também de múltiplas faces: grande integração em certas actividades; resistência e oposição ao papel passivo que desempenham no ensino tradicional.

Em termos informais, note-se a importância fundamental das redes de interacção nas disposições dos jovens, na construção dos seus projectos identitários e escolares, nos seus desempenhos e resultados escolares. O conjunto dessas redes compõe um determinado “ambiente” informal e difuso, que se encontra cristalizado na “identidade da escola” (Abrantes, no prelo) e que constitui o tecido social no qual os jovens inscrevem os seus percursos e identidades. Esta questão será abordada em profundidade quando tratarmos das redes e identidades.

Por fim, o cruzamento dos três eixos pode dar origem a situações, fenómenos e perfis particulares. Detendo alguma autonomia relativa, a dimensão interaccional pode reforçar as pressões estruturais ou, pelo contrário, atenuá-las.

No primeiro caso, registar-se-á um fenómeno de polarização: num extremo, os “herdeiros” da cultura escolar, jovens das classes qualificadas, com excelentes resultados, em que a escola está perfeitamente integrada e ocupa até um lugar central no seu projecto identitário; no outro extremo, os jovens de meios desfavorecidos, que se sentem estranhos na escola, com classificações muito fracas e comportamentos que oscilam entre a apatia e a indisciplina, enquadrados em grupos e culturas de oposição e resistência à escola, desenvolvem a sua identidade em oposição à escola e tendem a abandoná-la prematuramente.

No segundo caso, a escola pode dar origem a fenómenos de hibridização identitária ou de “inconsistência de posições”. Com a massificação da escolaridade secundária (e superior), parte dos jovens provenientes das classes qualificadas deixou de atribuir qualquer sentido ao trabalho escolar e passou a desprezar a “cultura escolar”, protagonizando percursos escolares marcados pela irregularidade, desinteresse e classificações modestas. Alguns possuem pólos alternativos de integração, investimento e valorização. Mas muitos outros, alimentados por discursos familiares nostálgicos face à escola e pela recente contracção do mercado de trabalho, desenvolvem formas avançadas de cepticismo e desintegração social que podem dar origem a trajectórias de isolamento, exclusão e/ou marginalidade. Pelo contrário, muitos jovens das classes desfavorecidas desenvolvem esforços significativos para ultrapassar as distâncias culturais que os separam do universo escolar e, assim, encetar trajectórias de mobilidade social. Além da importância das pressões familiares, da ambição pessoal e dos grupos de referência, a investigação mostrou que estes percursos são também impulsionados pela própria escola e,

nomeadamente, pela existência de actores, espaços, actividades que facilitam os processos de integração e identificação.

A escola no masculino e no feminino

Os três eixos referidos são, por sua vez, interceptados pelas fronteiras de género, também elas fortes condicionantes nas formas de sentir, entender e agir na escola. Lado a lado, provenientes dos mesmos contextos familiares e sociais, frequentando os mesmos estabelecimentos de ensino, é até curioso notar como persistem diferenças assinaláveis nos quotidianos de rapazes e raparigas, nos universos simbólicos que atribuem significado a essas vivências, nas experiências e resultados escolares.

A pesquisa de terreno permitiu confirmar estudos internacionais que apontam para uma relação duplamente privilegiada das raparigas com o sistema de ensino — em média, obtêm melhores resultados e alcançam níveis de escolaridade mais elevados (Baudelot e Establet, 1992; Grácio, 1997). Um facto não negligenciável para a análise desta questão é o de as raparigas estarem, na generalidade, melhor integradas e mais satisfeitas no espaço escolar. No decorrer das entrevistas e conversas informais, foi notório que as raparigas possuem uma proximidade e identificação maior com a escola (sobretudo com algumas professoras), ao passo que a maioria dos rapazes permanece nas margens da escola, manifestando-se bastante distante ou crítica face à instituição, aos seus espaços, actividades e protagonistas.

A ênfase colocada pelas raparigas no papel convivencial da escola (Lopes, 1996) interliga-se com as práticas e desempenhos escolares. A relação mais próxima com colegas, professores e outros protagonistas faz com que muitas raparigas se integrem na escola, valorizando-a como espaço de construção das identidades e sociabilidades, das vivências quotidianas e dos projectos de futuro. A predominância do género feminino no corpo docente e outros funcionários denuncia uma escola que se escreve sobretudo no feminino. Todavia, isso é apenas a face mais visível da questão. Na verdade, as raparigas parecem movimentar-se mais à vontade dentro da escola, dominando o código de interacção valorizado, possuindo um “sentido do jogo”, sustentado por melhores recursos culturais e relacionais, reforçado pela ideologia da maturidade.⁹

A incorporação — através da socialização primária — de disposições valorizadas pela cultura escolar (a perseverança e a simpatia, a obediência e a organização), o maior controlo familiar (que as faz mergulhar numa “cultura de quarto”, na expressão de McRobbie e Garber, 1977), a menor integração noutras instituições, redes e culturas juvenis e a relação que estabelecem entre a obtenção de qualificações escolares e independência em diversas esferas da vida adulta interceptam-se assim na produção de identidades juvenis femininas mais predispostas para o trabalho escolar. A escola torna-se, neste contexto, um espaço de relativa liberdade e emancipação.

Já os rapazes revelam, geralmente, vivências escolares mais distanciadas e cépticas. Faltam testemunhos de actividades significativas ou de ligações afectivas aos protagonistas, sobram desabaços sobre professores injustos, espaços degradados, actividades aborrecidas. Pode-se, então, ponderar se o processo de construção das identidades masculinas não se desenvolve em ruptura com os valores e instituições escolares, baseado noutras redes e culturas, sediadas noutros pólos, como a rua ou os cafés. A escola é, neste universo cultural, percebida como uma instituição opressora.

Convém não esquecer que falamos de tendências sociais. Existem muitas raparigas que mantêm uma relação de distância ou conflito com a escola, encontrando-se, então, numa situação de “dupla desvantagem”: não correspondem nem aos valores escolares, nem às expectativas de género (Duru-Bellat, 1990). Pelo contrário, parte dos rapazes — sobretudo das classes qualificadas — integra-se na escola, concebendo-a como espaço de sociabilidades e meio de alcançar carreiras ambicionadas. Mais, as referidas assimetrias não são independentes das experiências escolares proporcionadas: em actividades de cariz mais activo e experimental, onde se accionam outros tipos de recursos, os rapazes parecem envolver-se mais facilmente e obter mesmo algum protagonismo.

As assimetrias de género parecem, assim, intensificar-se em contextos de múltipla desvantagem: ensino básico, meios desfavorecidos, má relação com a escola. À medida que se sobe nos eixos mencionados (estrutural, longitudinal e interaccional), as divergências entre géneros deixam de ter um papel preponderante na estruturação das disposições juvenis, passando estas a reger-se por outras lógicas, desde o genuíno interesse e entusiasmo pelo trabalho escolar, às estratégias utilitárias da escola como meio de acesso às classes sociais mais favorecidas.

Grupos e redes: a realidade enquanto construção colectiva

Em certos momentos deste artigo, privilegiou-se uma caracterização individualizada das disposições dos jovens face à escola. Pretendeu-se, desta forma, enfatizar os mecanismos associados ao processo de construção identitária. Todavia, é importante nunca esquecer que, enquanto construções sociais, os sentidos e as disposições (tal como as próprias identidades) são produzidos em interacção, enformados por redes e culturas, só adquirindo total significado quando lidos num contexto colectivo (Willis, 1977; Woods, 1979; Wenger, 1998).

A relação entre os jovens e a escola é, pois, mediada por todo um universo de interacções quotidianas e informais que (re)produzem práticas, códigos, instituições, papéis. Na troca de experiências e competências, favores e afectos, estruturam-se (também) identidades e disposições, redes e culturas.

Os “estudos culturalistas” têm dedicado muita atenção às sociabilidades no contexto escolar e juvenil, mostrando como os jovens se opõem à escola através da construção de grupos e culturas de resistência (Willis, 1977; Apple, 1989). Como

conclui Pais (1993: 243), “as formas de resistência à escola não são individuais mas colectivas”. A minha presença prolongada numa escola confirmou que o fechamento identitário e grupal está, sobretudo, associado aos jovens mais desfavorecidos e desintegrados no espaço escolar, dando origem a enclaves de resistência e exclusão, grupos que se afirmam pela transgressão dos valores escolares.

Num cenário em que a escola continua a ser pensada e organizada pelos princípios modernistas da racionalidade e do individualismo, da burocracia e do anonimato, dos saberes formais e abstractos (Perrenoud, 1995), as redes de sociabilidade geradas na escola são, muitas vezes, vistas como consequências inesperadas da acção ou mesmo como entraves ao processo de aprendizagem: distraem os actores e conferem-lhes uma força colectiva para contornar ou infringir as normas impostas. Todavia, é tempo de reconhecer que, como qualquer processo de construção de sentido, o próprio envolvimento e interesse na escola, ainda que gerado noutras esferas e dinâmicas, é também um processo intensamente social.

É verdade que, numa realidade marcada pela variedade e até oposição cultural (como a que se verifica em muitas escolas), as situações de afinidade ou demarcação conduzem a que as redes de sociabilidade tendam a obedecer às fronteiras classistas e étnicas (reforçando-as desta forma), contribuindo para a polarização das identidades. Contudo, a um padrão consistente de amizades endogrupais, opõem-se diversos casos que rompem com essas divisões, gerando proximidades entre jovens com posições e disposições muito distintas.

Mais, estas redes não dependem estritamente da vontade dos actores ou da aleatoriedade das circunstâncias: são condicionadas pelo contexto em que têm lugar. Numa escola em que certos grupos estão estruturalmente marginalizados, caracterizando-se pelo desinteresse, desintegração e resistência, é mais provável emergir aquilo que Willis (1977) descreve como “*them and us situations*”. Pelo contrário, em escolas em que a grande maioria dos jovens, de várias origens sociais, está efectivamente integrada, podendo desenvolver actividades que considera significativas, participar legitimamente na construção da realidade, as tensões e distâncias culturais esbatem-se e as inesperadas circunstâncias da interacção quotidiana tendem a gerar as tais proximidades afectivas entre jovens de diferentes origens, compondo redes de sociabilidade interclassistas e interétnicas, geradoras de disposições e identidades híbridas e passíveis de desbloquear ou atenuar situações complexas e limitações estruturais.

Existem assim lógicas, estratégias, políticas, culturas que favorecem o estabelecimento de redes múltiplas e integradoras, enquanto outras contribuem para a divisão sistemática dos actores em grupos, privilegiando uns, excluindo os outros, gerando fechamentos e polarizações, oposições e conflitos. Não cabe aqui descrever essas estratégias, somente enunciar alguns dos pontos que a pesquisa identificou como decisivos para esta questão.

Unidade organizadora dos tempos, espaços e actores, a turma constitui o núcleo em torno do qual se começam a estruturar os grupos e redes de amigos, devido às “oportunidades estruturais” (recorrendo ao conceito de Santos, 1989) que encerra. Os critérios informais de “fabricação das turmas” — que tendem a dividir os jovens com base nas classificações escolares ou na origem social — têm sido

amplamente denunciados pela sociologia, como poderosas formas de segregação social e polarização das disposições dos alunos (Payet, 1997; Campos e Mateus, 2002).

A pesquisa de terreno mostrou como, pelo contrário, os espaços, tempos, grupos e actividades que complementem as aulas (desde que organizados numa lógica não segmentária ou elitista) podem ser poderosos catalisadores para a formação de redes de sociabilidade fortes e densas, geradoras de sistemas alargados de trocas de favores e afectos, conhecimentos e identidades, que ultrapassam em muito o âmbito escolar. Estas relações têm um papel determinante nos sentidos que os jovens participantes atribuem à escola, reforçando assim o papel integrador acima referido (eixo interaccional).

Embora a sua composição possa ser muito diversa, as redes que incluem alunos e professores adquirem, neste contexto, especial importância. Tradicionalmente, a realidade escolar baseia-se na divisão rígida e distanciamento entre dois grupos — alunos e professores — com práticas e interesses divergentes (Woods, 1979). Ao longo da pesquisa, identifiquei que, a par de relações anónimas e ritualizadas, existiam também redes de grande densidade, nas quais se partilham experiências e emoções e se investe intensamente. Sem ignorar que constituem casos minoritários e que se regem também por critérios de selectividade social (Gomes, 1987), esses laços são fundamentais, não só para os actores que os compõem, proporcionando-lhes experiências recompensadoras e capitais significativos, mas também para a própria consolidação do tecido social. Sobretudo para os jovens das classes desfavorecidas, face à vertigem sempre presente do insucesso e do abandono, ditada por inúmeras dinâmicas escolares, estruturais e culturais, essas relações privilegiadas com professores ou funcionários estabelecem um elo de ligação efectivo e afectivo ao habitualmente estranho e distante mundo da escola, tendo muitas vezes um papel decisivo como suporte-base de projectos e trajectos escolares.

A pesquisa identificou assim aquilo a que, recuperando o conceito clássico da antropologia, podíamos designar por *relações de patrocínio* entre professores e alunos. Os factores e contextos da sua emergência, bem como as suas consequências nas disposições e identidades ou, mais genericamente, na realidade escolar são um tema complexo, que merecia uma investigação mais aprofundada.

Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade

Na pré-modernidade, a construção das identidades processava-se, quase exclusivamente, a partir do contexto familiar de origem e, mais tarde, da ocupação profissional que se desempenhava. A própria juventude constituía um privilégio reservado às elites burguesas. Progressivamente, com o advento da modernidade industrial, o ensino secundário (pós-primário) expandiu-se, abrangendo uma parte dos jovens (em geral, provenientes das classes proprietárias ou das “classes médias”), que era assim poupada às tarefas produtivas e preparada para carreiras

qualificadas. Neste contexto, a escola conferia, por si própria, uma identidade aos seus estudantes: eram “os jovens”, os futuros técnicos e dirigentes. Este processo, abriu todo um amplo campo de oportunidades para o desenvolvimento de novas formas de consumo, lazer, contestação política, etc. — novos estilos de vida —, sobre o qual assentaram as designadas “culturas juvenis” (Clark e outros, 1977). Pelo contrário, na modernidade tardia, a massificação do ensino secundário e superior, a par das convulsões no mercado de trabalho, levou a que a simples integração no sistema de ensino deixasse de conferir identidades bem demarcadas.

Este fenómeno tem levado alguns autores a anunciar a “crise da escola” e a tendência para as identidades juvenis se definirem contra a massificação escolar, através da esfera do lazer e do consumo, num processo de *estetização* (ou comercialização?) dos quotidianos (Lopes, 1996). É verdade que se regista hoje um desfazamento: a autonomia e legitimidade que os jovens conquistaram nas esferas do consumo e do lazer não correspondem ao papel periférico que continuam a desempenhar na construção legítima da realidade escolar. Nas sociedades contemporâneas, o universo juvenil (os gostos, as práticas, as identidades) não goza apenas de ampla aceitação; constitui uma referência cultural na arte, no consumo, nos estilos de vida. Mais, o desenvolvimento de uma “cultura do momento” — suportada pela intensificação e imprevisibilidade das mudanças, as lógicas mediáticas e publicitárias (afoitas em criar mitos instantâneos e necessidades de consumo) e uma ética difusa de cariz hedonista (Pais, 1993) — acrescenta uma *aura imediatista* aos tempos actuais. Considerando todos estes factores, não admira que os jovens estejam hoje mais envolvidos nas esferas do consumo e dos estilos de vida, desvalorizando a importância da escola.

No entanto, este artigo pretende demarcar-se de *concepções pós-modernas* que, ao valorizarem esses campos na construção de identidades e culturas, concedem pouco ou nenhum espaço a instituições de socialização que permanecem fundamentais nas sociedades contemporâneas, casos da família, do trabalho e, em particular, da escola. Pelo contrário, advoga-se que as identidades e culturas juvenis são (e sempre foram) muito diversas, geradoras de disposições muito diferenciadas perante a escola. Aliás, se possuírem algum traço comum poderá bem ser a sua constituição fluida e ambivalente — capaz de se integrar em diversas instituições mas manter uma posição autónoma, de demarcação —, associada à condição estrutural de “semidependência”.

Além disso, diversos autores têm mostrado como, a par da tal *aura imediatista*, as nossas sociedades são, cada vez mais, regidas por um *sistema credencialista*, em que o conhecimento e a informação desempenham um papel cada vez mais estruturante e as qualificações escolares se convertem em capitais e oportunidades, não só no mercado de trabalho, mas em todas as esferas da vida social.

Invertendo a situação, é o afastamento prematuro do sistema de ensino que tende a produzir *condições identitárias* mais bem definidas. A exclusão do acesso à informação e às competências converte-se, assim, em exclusão em todas as outras esferas sociais, conduzindo em geral a situações marcadas por privações e constrangimentos vários (Garcia e outros, 2000). É este fenómeno que Gomes (2003) designa por *literexclusão*. O abandono precoce do processo de escolaridade (que em

Portugal abrange ainda uma percentagem enorme de jovens — ver Benavente e outros, 1994) dá, pois, origem a um primeiro tipo de identidades juvenis, com projectos e trajectos marcados pela precariedade.

É óbvio que nem todos os jovens que deixam a escola seguem percursos de exclusão social. Nos interstícios da sociedade da informação, muitos jovens investem em projectos culturais e profissionais muito específicos, encetando (alguns) trajectos bem sucedidos. O caso mediático dos desportistas ou das manequins serve de exemplo (até pela influência que exerce entre os jovens) para diversas outras áreas em que o processo de aprendizagem se desenvolve, cada vez mais cedo, em paralelo ou mesmo em alternativa à via escolar. As redes familiares e de sociabilidade tendem a assumir, nestes casos, uma enorme importância.

Entre os jovens que não obtêm qualificações escolares subsiste, pois, uma enorme diversidade de condições e situações, perfis identitários muito distintos, que mereciam uma investigação mais aprofundada. Aqui reside uma das limitações desta pesquisa: o facto de se ter centrado no espaço escolar não permitiu explorar os processos de construção identitária dos jovens que abandonam a escola. Os dados recolhidos deram, assim, origem à elaboração de uma tipologia de identidades dos jovens que permanecem na escola (apresentada de seguida), mas limitam-se a indicar algumas pistas sobre os jovens que deixaram cedo o sistema de ensino.

Paradoxalmente, os jovens que abandonam a escola dispõem, muitas vezes, de mais *recursos identitários*, a curto prazo, associados à conquista de autonomia financeira e, por conseguinte, de independência relativa em todas as outras esferas da vida social. Esta realidade é extremamente estruturante dos quotidianos juvenis, sobretudo entre os grupos com menos capitais económicos e culturais, em que as necessidades de hoje se sobrepõem aos sonhos do amanhã.¹⁰

Todavia — como reconhecem quase todos os jovens — num cenário de contracção e instabilidade do mercado laboral, existe uma tendência para que a falta de qualificações escolares se converta, mais cedo ou mais tarde, em limitações a vários níveis. Isto é visível mesmo em áreas muito específicas, em que as disposições culturais e as competências profissionais se desenvolvem tradicionalmente no exterior da escola. Em termos estruturais, este fenómeno conduziu à expansão dos cursos profissionais, que procuram, precisamente, integrar diversas aprendizagens profissionais no sistema de ensino. Em termos individuais, esse facto repercutiu-se numa reconfiguração tendencial dos trajectos dos jovens, de um modelo linear (escola-trabalho-família) para um modelo *yo-yo*, de circulação pelos vários sistemas (Pais, 2001). Neste sentido, muitos jovens que, por necessidade ou vocação, se integraram cedo no mundo profissional, investem esforços significativos para, em modalidades e tempos diversos, permanecerem no (ou voltar ao) sistema educativo, podendo desta forma obter qualificações.

Estas realidades conduzem (quer no plano teórico, quer no plano prático) a *concepções utilitaristas*, em que escola é entendida menos como um espaço de estruturação identitária, mais como um bem de consumo que se adquire como “ponto de partida” do projecto identitário e meio de valorização no mercado laboral (Perrenoud, 1995; Furlong e Cartmel, 1997). Isso explica, por sua vez, a atitude

tendencialmente utilitarista, de “adesão distanciada”, que foi atrás identificada como disposição dominante dos jovens face à escola.

Apesar das potencialidades destas concepções, considera-se que o papel concedido à escola permanece redutor. Se a simples presença no sistema de ensino secundário não confere identidades fortes, por outro lado, a diferenciação das formas de viver, local e quotidianamente, a escola, parece conduzir a situações, trajectos e projectos bem distintos. Ao longo das secções anteriores procurou-se mostrar como a escola enquanto comunidade local, regida por diversas dinâmicas sociais, se mantém como um pólo fundamental de estruturação identitária nas sociedades contemporâneas.

As próprias estruturas sociais, como a classe ou o género, permanecem como componentes centrais do processo de produção das identidades — criando universos de oportunidades para uns, universos de constrangimentos para outros (Bourdieu, 1984; Furlong e Cartmel, 1997) —, mas são transportadas para o interior do campo escolar, onde se reconfiguram segundo a sua lógica específica, podendo ser reforçadas ou parcialmente subvertidas. Aliás, como salientam os recentes estudos sobre identidades, nas sociedades contemporâneas, as condições estruturais cruzam-se com experiências, estratégias, interacções particulares no complexo processo de construção identitária. Os atributos pessoais tendem, assim, a manter-se abertos, permanentemente em construção, reflectindo múltiplos percursos e pertenças (Giddens, 1994).

Um aspecto que caracteriza os jovens nas sociedades contemporâneas é o de se encontrarem numa situação em que têm que jogar, simultaneamente, em dois tabuleiros: o presente e o futuro (Bourdieu, 1984). Embora esta dualidade seja comum a qualquer projecto identitário, parece particularmente importante nos mecanismos de estruturação das identidades juvenis. O universo das identidades juvenis reflectido na escola é, pois, marcado por vivências em diferentes tempos. Se uns (mesmo mantendo-se na escola) se dedicam sobretudo ao presente, às esferas do lazer e do consumo, dando origem a *identidades transitórias*, outros investem esforços significativos na construção de trajectos bem sucedidos, quase sempre apoiados na escola, manifestando *identidades projectivas*.

Ambas as formas identitárias dependem de um patamar mínimo de recursos económicos e culturais, registando-se sobretudo entre os jovens cujos pais são empregados executantes, profissionais liberais, técnicos e de enquadramento ou empresários. No entanto, correspondem sobretudo a *estratégias identitárias* distintas.

Entre uma e outra, a observação empírica permitiu, inclusive, constatar uma relativa inversão de perfis: muitos jovens das classes qualificadas, habituais protagonistas das identidades projectivas, tendem a demonstrar um certo desencanto pelo projecto escolar, investindo intensamente noutras esferas (consumo e lazer à cabeça), procurando converter os seus capitais económicos e culturais numa posição dominante no universo juvenil; pelo contrário, parte dos jovens (e famílias) das classes desqualificadas investem esforços significativos no trabalho escolar, depositando nele as suas esperanças de mobilidade social. Note-se, contudo, que o potencial subversivo deste fenómeno é limitado, visto que a familiaridade cultural e a disponibilidade financeira dos primeiros lhes confere sempre uma certa vantagem

no percurso de escolaridade, enquanto os segundos se continuam a debater com distâncias e constrangimentos que lhes dificultam a progressão no sistema de ensino.

Além disso, é importante referir que nem todas as identidades juvenis são marcadas por uma tensão entre valorização presente e investimento no futuro. Curiosamente, nas situações mais extremas (classes com altas qualificações académicas ou, pelo contrário, com condições muito precárias) e, sobretudo, entre as raparigas, a acção orientada para os quotidianos tende a coincidir com a projecção para o futuro, intensificando os mecanismos de integração ou de exclusão.

Alguns jovens integram-se e dispõem de uma posição confortável, quer na escola, quer no universo juvenil, detendo recursos e dominando os códigos em ambos os campos. Manifestam aquilo que se pode designar por *identidades construtivas*. Os jovens nesta situação são, em geral, provenientes de contextos (familiares e sociais) muito qualificados, onde predominam os profissionais técnicos, liberais e dirigentes. De salientar que este tipo de identidades é mais frequente nas raparigas, pois, como vimos atrás, a valorização escolar desenvolve-se quase em *osmose* com a construção das identidades femininas.

Além disso, o desenvolvimento de *identidades construtivas* depende também das experiências e oportunidades proporcionadas pela escola. Como mostrou a pesquisa empírica, o facto de a escola criar ambientes de integração, em que os jovens se envolvem na construção legítima da realidade escolar, pode facilitar esse tipo de identidades, marcadas por uma simbiose entre a valorização quotidiana e a valorização no futuro. Aliás, esta constitui simultaneamente a força e a fraqueza dos “novos modelos pedagógicos”. É que, ao conceder mais poderes e oportunidades aos alunos, pode-se privilegiar aqueles que possuem já recursos (culturais) que lhes permitam utilizá-los (Perrenoud, 1995).¹¹

Do outro lado da escola, muitos jovens desintegrados no espaço escolar e com um lugar periférico no “mundo adolescente”, caracterizam-se por *identidades desvalorizadas*. A inserção no mercado de trabalho precário e desqualificado, originada pela desintegração escolar e por carências económicas, vem, em muitos casos, intensificar este processo. Aproximam-se assim das identidades precárias, embora a manutenção (mesmo que periférica) nos círculos escolares e juvenis lhes confira alguns recursos e oportunidades. Esta situação é mais frequente nos jovens provenientes das classes desfavorecidas, com poucos capitais económicos e culturais, e nas raparigas que, não se integrando com sucesso na escola, encontram-se numa situação de *dupla desvantagem*.

Conclusões

A relação entre identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade é extremamente complexa. Num quadro de massificação escolar e contracção do mercado laboral, os jovens definem-se, cada vez mais, pelas esferas do lazer e do consumo,

manifestando uma disposição de “adesão distanciada” à escola. Simultaneamente, a posse de qualificações constitui um *recurso identitário* cada vez mais poderoso, determinante de condições e oportunidades. Além disso, a crescente diversidade de “experiências escolares” (Dubet e Martuccelli, 1996) tende a ser estruturada pelas identidades juvenis, sendo simultaneamente estruturante dessas mesmas identidades. Procurou-se, ao longo deste artigo, mostrar como essa relação (em que se cruzam contextos e disposições, trajectos e projectos) permanece enformada e condicionada por aspectos estruturais.

Um facto que as correntes feministas têm tido dificuldade em reconhecer é que, apesar dos estereótipos que transmite implicitamente, a escola tem contribuído de forma efectiva para uma subversão parcial da “dominação masculina”, constituindo um poderoso espaço de valorização das identidades femininas. Trata-se, em grande medida, de uma *subversão temporária*, visto que outras lógicas de dominação se sobrepõem a este factor nos contextos do trabalho e da família; ainda assim, tem tido efeitos visíveis na diminuição das assimetrias.

Por outro lado, ao nível das classes sociais, a escola tem confirmado e legitimado as desigualdades existentes, multiplicando as oportunidades de uns, os constrangimentos de outros. Num contexto desfavorecido, a pesquisa identificou alguns jovens (em geral, filhos de empregados executantes, pequenos comerciantes ou operários especializados) para quem a escola funciona como “trampolim” de mobilidade social, catalisador de sonhos e ambições. Todavia, para grupos já marcados por exclusões e privações várias, as experiências escolares sistemáticas de insucesso e abandono precoce tendem a constituir poderosos mecanismos de desvalorização identitária, agudizando os processos de exclusão e marginalização.

Por fim, a importância das *condições* não nos deve levar a desprezar as *situações*. Neste sentido, a pesquisa permitiu constatar a relativa autonomia que possuem, no meio escolar, as dinâmicas interaccionais, face às condições estruturais impostas. Ainda que enformadas por quadros estruturais, são as interacções locais e informais (geradoras de redes, instituições e práticas) que regem a sociedade escolar e que, em grande medida, produzem as disposições e identidades dos jovens. Mais, a análise de diversos espaços e actividades escolares mostra como essas dinâmicas interaccionais, sendo em parte espontâneas, são também condicionadas por oportunidades e contextos específicos.

As políticas, estratégias e práticas das escolas e dos seus professores interferem, significativamente, na construção de *ambientes* estruturantes das identidades juvenis. Em muitos casos, contribuem para a produção de ambientes de exclusão e resistência, com consequências na polarização das identidades juvenis e na reprodução das desigualdades sociais. Em diversos outros, promovem ambientes de integração e envolvimento, geradores de fenómenos de valorização e *hibridização* identitárias, *loci* de oportunidades para atenuar desigualdades e constrangimentos.

Notas

- 1 Agradeço ao professor António Firmino da Costa, por todo o apoio na orientação da pesquisa. Agradeço também a Inês Pereira, Manuel Abrantes e Sara Lopes, pela leitura atenta do artigo e pelas suas críticas sugestivas. Por fim, o meu agradecimento aos avaliadores científicos da revista, pelos seus comentários e recomendações.
- 2 A posição dominante na sociologia da juventude parece ser a de que “as culturas juvenis são, na sua essência, culturas de lazer: por motivos de ordem prática e ideológica” (Pais, 1993: 188). Neste sentido, a escola é muitas vezes mencionada como espaço importante quer de sociabilidade quer de condicionamento dos percursos juvenis. No entanto, raramente é discutida a forma como (cert)as dinâmicas de escolaridade podem impulsionar e estruturar identidades, culturas e trajectórias juvenis. Isso é claro quando Lopes (1996) estuda o desinteresse e afastamento das culturas juvenis face à escola, omitindo (quase por completo) diversas dinâmicas e processos, incluindo o (valioso) projecto de animação cultural em várias escolas secundárias do Porto, do qual, na altura, foi coordenador.
- 3 Como assinala Finkielkraut (1988: 136), “com a escolarização em massa, a adolescência deixou de ser um privilégio burguês para se tornar uma condição universal. E um modo de vida: protegidos da influência paternal pela instituição escolar, e do ascendente dos professores pelo ‘grupo de amigos’, os jovens puderam edificar um mundo para eles, espelho invertido dos valores circundantes”.
- 4 Note-se que, em Portugal, a escola está longe de ocupar todos os jovens. Em 1991, 54,9% dos jovens entre os 15 e os 19 anos estavam integrados no sistema de ensino (Figueiredo e outros, 1999).
- 5 Esta definição de *escolaridade* encontra correspondência directa no termo inglês *schooling*. Em português, alguns autores optam pelo termo *escolarização* (veja-se Grácio, 1997). Contudo, consultando vários dicionários, não encontrei esse termo. Além disso, a definição de escolaridade que encontrei satisfaz os meus propósitos: *escolaridade, s. f., acto de seguir os cursos de um estabelecimento de ensino; período de estudos escolares; duração de um curso (Dicionário Universal Milénio, Texto Editora, 1999)*.
- 6 Esta ideia foi desenvolvida por diversos autores, entre os quais Basil Bernstein (1975), que estudou a alienação enquanto processo que atravessa vários estádios, desde o institucional ao comportamental. Em Portugal, Alves-Pinto e Formosinho (1985) partiram também deste conceito e testaram-no empiricamente (com base em três dimensões: sentido, enraizamento e poder), concluindo que “a escola desenvolve sentimentos de alienação até naqueles que certifica positivamente” (p. 1046). Segundo este trabalho, a alienação varia em função da escola e do nível de escolaridade, mas não em termos da classe de origem.
- 7 Neste trabalho, Merton (1968) considera cinco formas de adaptação individual às normas sociais: conformidade, inovação, ritualismo, retraimento, e rebelião.
- 8 Pais (1993) identifica quatro perfis-tipo de atitude face à escola, com alguma correlação com as classes sociais: marrões (pequena burguesia de execução e

tradicional); bacanas (classes elevadas e pequena burguesia intermédia, técnica e de enquadramento); graxas; e baldas (operariado). Perrenoud (1995) distingue cinco estratégias-tipo face à escola tradicional: conformar-se e “beber o cálice da amargura”; livrar-se rapidamente da tarefa; despachar-se lentamente; advogar a auto-incompetência; contestar abertamente. O recurso a tipologias de carácter etno-metodológico constitui um instrumento precioso da investigação sociológica, todavia, o seu uso exclusivo pode conduzir à desvalorização (ou simplificação) de dinâmicas estruturais.

- 9 Baseado em estudos da psicologia, está muito difundido no meio escolar o argumento segundo o qual as raparigas amadurecem mais cedo do que os rapazes. Não se pretende aqui discutir essas teorias, contudo devemos enfatizar: a) a sua interligação com as experiências quotidianas de socialização e construção identitária que ditam que as raparigas tenham, desde cedo, responsabilidades familiares acrescidas, participações sociais limitadas, ambições escolares efectivas; b) o seu efeito estruturante nas práticas e representações dos agentes e, por conseguinte, nos quotidianos escolares, no sentido de uma polarização das disposições, consumado num maior controlo e responsabilização das raparigas.
- 10 Ironicamente, pelo seu carácter mais definido, essas identidades (tanto as *precárias* como as *precoces*) têm constituído modelos de referência para as “indústrias do lazer”, pela aura de independência e rebeldia que inspiram, ditando modas e estilos libertários reapropriados pelos restantes grupos juvenis.
- 11 É óbvio que a possibilidade de estes modelos se converterem naquilo que pretendem combater não é uma fatalidade: existem mecanismos que podem evitar esses desenvolvimentos, enquanto outros os podem facilitar. Uma análise sistemática destes fenómenos constituirá também um tema complexo que merece, só por si, uma investigação mais aprofundada.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), “A construção social de identidades de escola”, *Trajectos*, ISCTE/Editorial Notícias, 2, pp. 13-22.
- Alves, Natália (1998), “Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias”, em Manuel Vilaverde Cabral e José Machado Pais (orgs.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta Editora, cap. 2, pp. 53-133.
- Alves-Pinto, Maria da Conceição, e Júlia Formosinho (1985), “Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da sociologia escolar”, *Análise Social*, XXI (87-88-89), pp. 1041-1051.
- Amâncio, Lúcia (1994), *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*, Porto, Edições Afrontamento.
- Amâncio, Lúcia (1999), “Género e educação em Portugal: mitos e realidades”, em Félix Neto, Teresa Joaquim, Rui Soares e Teresa Pinto (orgs.), *Igualdade de Oportunidades: Género e Educação*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 198-207.

- Apple, Michael (1985, 1989), *Educação e Poder*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Barrère, Anne, e Danilo Martuccelli (2000), "La fabrication des individus à l'école", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École: L'État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 254-262.
- Baudelot, Cristian, e Roger Establet (1992), *Allez les Filles!*, Paris, Éditions du Seuil.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra, e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim-de-Século.
- Bernstein, Basil (1975), *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre (1972), *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, Genebra, Droz.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction: Critique Sociale du Jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1984), "La jeunesse n'est qu'un mot", em *Questions de Sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1994, 1997), *A Razão Prática: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- Burgess, Robert (1984), *In the Field: An Introduction to Field Research*, Londres, Unwin Hyman.
- Camilleri, Carmel (1990), "Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie", em Carmel Camilleri e outros, *Stratégies Identitaires*, Paris, PUF, cap. 3, pp. 85-109.
- Campos, Joana, e Sandra Mateus (2002), "A nossa escola e o meu bairro", em Magda Pinheiro, Luís Baptista e Maria João Vaz (orgs.), *Cidade e Metrópole: Centralidades e Marginalidades*, Oeiras, Celta Editora, cap. 19, pp. 253-259.
- Clark, John, Stuart Hall, Tony Jefferson, e Brian Roberts (1977), "Subcultures, cultures and class", em Stuart Hall e Tony Jefferson (orgs.), *Resistance Through Rituals*, Londres, Hutchinson e CCCS, pp. 9-74.
- Costa, António Firmino da (1986), "A pesquisa de terreno em sociologia", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, cap. 5, pp. 129-148.
- Delamont, Sara (1983, 1987), *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Dewey, John (1899, 1964), "The school and society", em Reginald Archambault (org.), *John Dewey: On Education, Selected Writings*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Dubet, François, e Danilo Martuccelli (1996), *À l'École: Sociologie de l'Experience Scolaire*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat, Marie (1990), *L'École des Filles: Quelle Formation pour Quels Rôles Sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat, Marie, e Agnès Van Zanten (1999), *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin.
- Figueiredo, Alexandra Lemos, Catarina Lorga da Silva, e Vítor Sérgio Ferreira (1999), *Jovens em Portugal: Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas (1960-1997)*, Oeiras, Celta Editora.
- Finkelkraut, Alain (1988), *A Derrota do Pensamento*, Lisboa, Dom Quixote.

- Furlong, Andy, e Fred Cartmel (1997), *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*, Buckingham e Filadélfia, Open University Press.
- Garcia, José Luís, Helena Mateus Jerónimo, Rui Norberto, e Maria Inês Amaro (2000), *Estranhos: Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa*, Oeiras, Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1991, 1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta Editora.
- Gomes, Carlos Alberto (1987), "A interação selectiva na escola de massas", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-50.
- Gomes, Maria do Carmo (2003), "Literexclusão na vida quotidiana", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, pp. 63-92.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Hammersley, Martin, e G. Turner (1984), "Conformist pupils?", em Martin Hammersley e Peter Woods (orgs.), *Life in School: The Sociology of Pupil Culture*, Milton Keynes Open University Press, cap. 10, pp. 161-175.
- Lave, Jean (1991), "Acquisition des savoirs et pratiques de groupe", *Sociologie et Sociétés*, XXIII (1), pp. 145-162.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Edições Afrontamento.
- Marry, Catherine (2000), "Filles et garçons à l'école", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École: L'État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 283-292.
- McRobbie, Angela, e Jenny Garber (1977), "Girls and subcultures", em Stuart Hall e Tony Jefferson (orgs.), *Resistance Through Rituals*, Londres, Hutchinson e CCCS.
- Melucci, Alberto (1982, 2001), *A Invenção do Presente: Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Merton, Robert (1949, 1968), *Sociologia: Teoria e Estrutura*, São Paulo, Mestre Jou.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*, Porto, Ambar.
- Payet, Jean-Paul (1997), *Collèges de Banlieue: Ethnographie d'un Monde Scolaire*, Paris, Armand Colin.
- Pereira, Inês (2002), "Identidades em rede: construção identitária e movimento associativo", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 40, pp. 107-121.
- Perrenoud, Philippe (1994, 1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- Santos, Félix Riquena (1989), *Amigos y Redes Sociales: Elementos para una Sociología de la Amistad*, Colección Monografías, 139, Madrid, CIS/Siglo Veintiuno.
- Sebastião, João (1998), "Os dilemas da escolaridade", em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp. 311-328.
- Stanley, Julia (1986), "Sex and the quiet schoolgirl", *British Journal of Sociology of Education*, 7 (3), pp. 275-286.
- Van Zanten, Agnès (2000), "Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue", *Déviance et Société*, 24 (4), pp. 377-401.
- Wenger, Etienne (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Willis, Paul (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs?*, Ashgate, Aldershot.

Woods, Peter (1979), *The Divided School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Pedro Abrantes. Investigador do CIES. *E-mail*: pedro.abrantes@iscte.pt