

ESCOLA, JUVENTUDE E PERSPECTIVAS DE FUTURO: ALGUNS APONTAMENTOS

SCHOOL, YOUTH AND FUTURE PERSPECTIVES
SOME NOTATIONS

Luciano Plez de Melo^{1*} 

Leila Maria Ferreira Salles^{1 †} 

RESUMO: Este texto objetiva discutir fatores que têm colaborado para que a escola se mantenha em processo de fratura com uma de suas marcas identitárias: sua contribuição para a construção de projetos de vida ou perspectivas de futuro. Agir na construção de projetos de vida implica impor interdições a prazeres imediatizados em função de recompensas futuras; o certificado escolar esvaece seu significado, mas é por meio dele que projeções de vida futura são construídas. As referências para essa discussão são jovens moradores de periferia urbana empobrecida e as escolas que frequentam.

Palavras-chave: Escola. Jovens. Perspectivas de futuro.

ABSTRACT: This paper aims to discuss factors that have collaborated for the lack of fulfillment of one of the main functions of the school: its contribution to the building of life projects or perspectives for the future. To act to build life projects involves imposing interdictions to immediate pleasures as a means to support future rewards; school diploma loses meaning, but it is through it that projections of a future life are built. The references for this discussion are young people from urban impoverished periphery, as well as the schools to which they attend.

Keywords: School. Young people. Future perspectives.

1. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Rio Claro (SP), Brasil. E-mail: luciano.plez@gmail.com;

*Autor correspondente: luciano.plez@gmail.com

†In Memoriam

Dossiê organizado por: Joyce Mary Adam e Débora Cristina Fonseca

Introdução

Este texto se insere na prática investigativa sobre juventude e escola, ao propor uma reflexão sobre juventude, escola e construção de projetos de vida. Suas referências são jovens pertencentes aos extratos sociais mais desfavorecidos da população e as escolas que frequentam em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Tais jovens são, em geral, alvo de uma escolarização considerada de baixa qualidade, sendo a eles reversados subemprego ou trabalho temporário.

Apesar de o imaginário social sobre os jovens tender a homogeneizá-los e naturalizá-los, é difícil definir o conceito de “jovens” em razão da elasticidade e das imprecisões que ele comporta (KEHL, 2004). Tudo isso faz com que, embora a idade cronológica seja critério de referência, pesquisadores recorram a uma multiplicidade de critérios para delimitar qual é a faixa etária compreendida como jovem. Tomando como referência o acesso ao mercado de trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) situa esse período entre 15 e 24 anos (MARTINS, 2002). O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no caso brasileiro, pontua o final da adolescência aos 18 anos, e o Estatuto da Juventude define como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

Adotamos aqui o termo “juventude” de maneira generalizada, tentando simbolizar o período de vida em que estada ou permanência em espaços escolarizados é potencializada à população. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a obrigatoriedade de ensino restringe-se ao Ensino Fundamental, com “progressiva extensão da obrigatoriedade ao Ensino Médio”. A simples menção a essa legislação já aponta para a dificuldade de delimitar juventude como momento da vida em que a permanência em espaços escolarizados é potencializada. Entretanto, é esse o vetor que usaremos neste texto, ao ter por objeto a discussão sobre escola, jovens e perspectiva de futuro.

O campo empírico que sustenta as reflexões que são objeto deste artigo é composto de pesquisas que temos desenvolvido, como as elencadas a seguir: Projeto de Pesquisa e de Formação de Profissionais para Atuar com a Problemática da Violência de Jovens; Violência na Escola: As Influências do Clima Organizacional e das Relações Familiares; Violência de Jovens e Violência Escolar: Estudo sob a Ótica do Imaginário Escolar e da Inserção Social; A Inserção dos Jovens e da Comunidade na Escola: Um Estudo em um Bairro de Periferia de Rio Claro; Carpintarias do Útil: Reflexões sobre Componentes Funcionais de uma Escola; e Mudar para Permanecer: Uma Leitura sobre a Escola Contemporânea. Os dados coletados nesses diferentes estudos e as reflexões que tais dados suscitaram levaram-nos a indagar se a escola está em processo de perda de uma de suas marcas identitárias: contribuir para a construção de projetos de vida ou perspectivas de futuro para os alunos. Em caso positivo, quais são as implicações que tal postulado acarretaria no cotidiano escolar?

A hipótese deste texto é que a perda da centralidade da escola na construção dos projetos de vida, decorrente do questionamento sobre o atrelamento certificado escolar-vida futura, acarreta nos jovens uma perda de sentido para que se adiem os prazeres do momento em função de uma promessa de vida futura, permitindo, em decorrência, que imaginários de gozo em tempo presente adentrem os espaços escolares.

O espaço escolar, como local do pensar, como espaço de rigor e método, condição que per se já implicaria interdições, é esvaziado do pacote de sofrimentos necessários para a constituição do sujeito como ser civilizado, nesse caso, socialmente formado e com maior amplitude para integração e estada em diferentes espaços sociais. Nesse sentido, a escola, como espaço de socialização, balizada em arquiteturas disciplinares, promove um deslocamento no seu modo de configuração, ao perimir que imaginários de gozo se tornem presentes, o que dificulta ou impossibilita sua ação na construção de projetos de vida

que exigiriam repressão ou interdição do prazer imediato em prol de recompensas futuras.

Mesmo que a promessa de puro gozo figure apenas no plano ideológico, tomado, na sua conotação, de falseamento do real, o propagandear de tal promessa, mesmo falsa, interfere na constituição de subjetividades e em formas e relações de sociabilidade. Por conseguinte, interfere nas interdições que se espera que a escola imponha aos jovens. Aquilo que se torna permitido acolher no espaço escolar como gozo e prazer proporciona que se acate sem questionamentos o imaginário social que associa jovens à diversão.

O fato de a escola possibilitar que o gozo, o prazer imediatizado, adentre seu espaço tem, parece-nos, provocado fraturas nas ações da escola voltadas à construção de projetos de vida, apontando para o processo de perda de uma de suas marcas identitárias: a escola como base sólida para a elaboração de projetos de vida. Tal processo, porém, não é intencional e visível aos próprios alunos, pois, quando indagados sobre suas perspectivas de futuro, remetem à necessidade do Ensino Superior e da obtenção de um diploma escolar, o que indica que a perda da escola como alicerce para os projetos de vida é gradual.

Este texto tem por objetivo discutir essas questões. Mesmo sem desconsiderar que outras especificidades do espaço escolar tenham sofrido modificações na contemporaneidade, a reflexão proposta neste artigo gravita na discussão sobre o emaranhamento entre a perda do certificado escolar como meio de determinação de espaços sociais futuros e a juventude pensada como grafia contemporânea do gozo, de modo que o projeto de escola como locus de construção de projetos de vida dê-se em processo de resignificação.

Para esta reflexão, valemo-nos, como referenciais, da análise freudiana sobre a constituição de civilizado e civilização, especialmente no que se refere a interdição/aceitação do gozo, e em Foucault, ao grafarmos o espaço escolar como aparato disciplinar e de controle social. Por fim, aproximamo-nos de Arendt e Bauman, quando discutem aspectos da educação contemporânea como questão civilizatória.

Certificados Escolares, Imaginários sobre Trabalho e Projetos de Vida

A educação escolar, tomada como meio de ascensão social e ancorando, assim, os projetos de vida, faz-se presente no imaginário dos jovens que entrevistamos: são escola e estudos o que estrutura o futuro, possibilitando a entrada no mercado de trabalho e permitindo alcançar um status socioeconômico mais elevado. Os projetos de vida são mediados por estada ou passagem pela escola. No entanto, e contradizendo esse imaginário, parte desses jovens parece imputar à escola a impossibilidade de virem a concretizar seus projetos de vida, na medida em que os certificados escolares que conseguem obter não os levam a sair das condições de precariedade em que vivem. São jovens que questionam, em seus depoimentos, a plausibilidade de depositarem na escola esperanças de uma vida futura melhor, tendo em vista que seus pais estudaram nas mesmas escolas que frequentam, mas permaneceram morando nos mesmos bairros e enfrentando dificuldades econômicas advindas do subemprego e dos trabalhos temporários. Ter estudado, tido acesso à escola e a um certificado escolar, não permitiu a eles, segundo alguns dos jovens entrevistados, uma mudança de vida. Assim, indo além do propagado pela escola e pela sociedade, tais jovens parecem acreditar que os projetos de futuro dependem do esforço pessoal, que pode ser fortuito e gravitar imaginários sobre possibilidades de fuga, como vir a ser jogador de futebol, modelo ou inserir-se no narcotráfico (possibilidade essa balizada pelo contexto dos bairros onde vivem). Nesse caso, para eles, os certificados escolares tendem a perder seu valor, condição que impossibilita ou dificulta a ação da escola como mediadora dos projetos de vida e implica certa dificuldade para que se mantenha uma das suas especificidades, historicamente construída: a

construção de projetos de futuro ancorados na possibilidade de ampliação ou abertura para diferentes horizontes de inserção social.

Segundo Sennet (2006), desde 1970, os empregos se degradam: os trabalhadores são tercerizados e/ou subcontratados, os empregos são de tempo parcial e temporário e há uma queda dos salários. Nos anos 1990, o trabalho foi flexibilizado e os direitos, reduzidos. O trabalho não define mais uma trajetória de vida. Segundo o autor, o fantasma da inutilidade, desencadeado pela oferta global da força de trabalho e pela automatização – que permite responder rapidamente às demandas, melhorar a produtividade e diminuir os postos de trabalho –, ronda as pessoas como uma ameaça (SENNET, 2006). Entretanto, como afirma Sennet (2006), embora não existam mais empregos, as pessoas querem trabalhar. Os desempregados ainda pensam que o emprego é a maior expressão da dignidade e da cidadania. Apesar de a precariedade do emprego ser uma condição social, as pessoas acreditam que a saída para a degradação é o acesso ao trabalho e, assim, acabam transformando uma questão social em pessoal.

Para Young (2002), a sociedade da modernidade se representa como meritocrática, de modo que a posição social é percebida como reflexo das capacidades pessoais. O critério da meritocracia, pelo qual cada um ocupa um lugar na sociedade conforme seus méritos, predomina nos imaginários, sendo o êxito percebido como valor pessoal. Uma sociedade meritocrática se funda no pressuposto de que as recompensas são distribuídas segundo o esforço e as habilidades pessoais, o que garante que todos tenham acesso igual ao mercado de trabalho. É o mérito que define trajetórias profissionais, mas gera uma situação paradoxal, na medida em que os jovens são educados, mas não há empregos.

Na sociedade de hoje, não há mais lugar para todos. A sociedade contemporânea necessita apenas de uma quantidade relativamente reduzida de pessoas educadas e de trabalhadores (SENNET, 2006). Bauman (2005), em *Vidas Desperdiçadas*, aponta, também, que nem todas as pessoas são necessárias como trabalhadoras, constituindo o “lixo humano”. Tal população, que é designada, por Castel (2004, p. 28), como supernumerária e, por Donzelot (apud CASTEL, 2004), como normal inútil, constitui o que Sennet (2006, p. 78-88) chama de inutilidade moderna. Também Wacquant (2001, p. 122-129) afirma que os assistidos, os desempregados, os estrangeiros e os jovens são tidos como inúteis, indesejáveis e perigosos.

O certificado escolar – que, de certa forma, atestava socialmente o mérito de uma pessoa e fazia com que trajetórias escolares e profissionais se entrelaçassem – é, então, passível de questionamento, e a escola – que aparentemente era tida como justa, porque cada um poderia obter sucesso nela em função de suas qualidades, cabendo à unidade escolar apenas atestar o mérito – é questionada por acabar legitimando as desigualdades (DUBET, 2003; 2004). Bourdieu (1999) também aponta a crise do sistema escolar – que, contraditoriamente, ao mesmo tempo que possibilita, para novas camadas da população, o acesso à escola, conserva os mecanismos de exclusão social. Para Bourdieu (1999), o acesso maciço ao ensino modifica os valores simbólico e material dos diplomas, desvalorizando-os. Os próprios alunos começam a perceber que o diploma não tem o valor esperado e prometido.

A perda da crença na legitimidade da escola tem sido, inclusive, apontada como fator desencadeador de violência no âmbito escolar. Charlot (2002) afirma que a deslegitimação dos conhecimentos e dos diplomas conferidos pela escola contribui para a violência no âmbito escolar. Para Willis (1988), certas formas de violência dos alunos adolescentes, filhos de trabalhadores, contra a instituição escolar indicam resistência à escola, derivada de um sentimento de que os conhecimentos escolares e o diploma são insuficientes para possibilitar ascensão social. Molpeceres, Lucas e Pons (2000) destacam que a perda da crença na escola, como fonte de conhecimentos relevantes e como instrumento de mobilidade social ascendente, faz com que as autoridades escolares percam sua legitimidade,

produzindo sensação de ausência de sentidos e imposição arbitrária das normas e atividades escolares. No mesmo sentido, Dubet (2004) afirma que as condutas violentas dos jovens são respostas à percepção de que é difícil atingir os objetivos preconizados pela escola como status e ascensão social.

O emaranhamento entre a perda de valor dos certificados escolares, a falta de empregos para todos (independentemente do diploma escolar que jovens pobres, moradores da periferia urbana empobrecida venham a obter) e o questionamento do mérito como determinante do lugar social tem, assim nos parece, possibilitado que o gozo, o prazer imediatizado, adentrem o espaço escolar e provoquem fraturas na ação da escola voltada à construção de projetos de vida, o que aponta, desse modo, para o processo de perda de uma de suas marcas identitárias.

O espaço escolar passa, então, a flutuar de local de e para a construção de projetos de vida para a percepção, pelo menos, potencial dessa impossibilidade. Consequentemente, o espaço escolar adquire, para tais jovens, novas significações: local de encontrar amigos e de se divertir, de fugir das tarefas domésticas e de passar um tempo sem supervisão de pais e familiares. Essa nova significação que a escola tende a adquirir – local de diversão –, ao mesmo tempo que constitui fato afirmado pelos alunos, é corroborada pelo imaginário socialmente construído, que associa os jovens ao gozo.

Juventude e Espaço Escolar: Alguns Aspectos

A escola, como locus aglutinador de jovens, tem como promessa e justificativa para estada e permanência deles nesse local possibilitar, por meio de sua ação, que projetos de vida sejam estruturados. Trajetórias escolares se emaranham, nos imaginários sociais, com trajetórias de vida e validam a importância da escola. Assim, parcela da vida é organizada visando à obtenção de um certificado escolar que permitiria ampliação de horizonte relacional, inserção no mercado de trabalho e certa segurança no futuro. Para tanto, cabe à instituição escolar a interdição de modos de se comportar e agir que remetam ao gozo, ao descompromisso e à irresponsabilidade para a constituição do sujeito civilizado, ou, nesse caso, formado.

Embora os estilos de vida juvenis, sob qualquer ângulo – processos de escolarização, uso do tempo livre e disponibilidade de lazer –, apresentem-se conforme os registros da condição econômica (que impõem modos de inserção social diferentes e se diversificam conforme gênero, raça/etnia, religiosidade e estilos musicais), o imaginário sobre a juventude caracteriza-a como período cujas responsabilidades são menores, possibilitando ao jovem comportar-se com mais irreverência diante das instituições e dos valores do mundo adulto (ABRAMOVAY et al., 2002; 2009; DAYRELL, 2002; ABRAMO, 1994; MAIOLINO; MANCEBO, 2005; LOPES, 2006; RIBEIRO, 2006). As implicações desse imaginário, que associa juventude a prazer/gozo e ao modo de ser sem limites, são apontadas por Kehl (2004, p. 100), quando diz que: “A adolescência na nossa cultura é a idade na qual se representam as formas imaginárias do mais-gozar. Toda a publicidade apela para o ‘sem limites’ da vida adolescente transformado, inclusive, em ícone sexual, objeto incontestável do desejo de jovens, velhos e crianças.”

Associar os jovens à irresponsabilidade, à despreocupação com o futuro, ao só viver e desfrutar a vida, bem como ao desinteresse pela escola e pelos estudos, é algo reafirmado de modo recorrente pelos educadores quando se referem aos estudantes jovens. A juventude, representada como tempo de permissividade, diversão, busca de prazer e liberdade, questionamentos e irreverência às instituições e valores do mundo adulto, permeia, segundo jovens e educadores entrevistados, a relação dos estudantes dessa faixa etária com a escola. Cabe, então, à instituição escolar a interdição desses modos de se comportar e a imposição, aos jovens, de limites que os tirem da diversão, da irresponsabilidade e da

despreocupação com o futuro; ou seja, um registro que vá além do prazer presentificado e se pautem em algum princípio de realidade.

É a partir desse ponto que começamos a refletir sobre fato de o projeto de espaço escolar da modernidade (erigido sob marcas de constituição e instituição de maquinaria disciplinar e ancorado em imaginários de produção de indivíduos docilizados) não se mostrar mais plenamente suficiente diante da ampliação de horizontes de multiplicidades humanas, hoje presentes nos espaços escolares (multiplicidades produzidas e/ou tencionadas também em razão de deslocamentos sobre a própria percepção do então convencionalizado como princípio de realidade).

Ao propor e introduzir, em *Além do Princípio de Prazer*, um ponto de vista econômico para a constituição de uma descrição metapsicológica do princípio de prazer (pensando, para tal princípio, toda a alma reguladora das tensões mentais), Freud, propõe a existência de ferramenta psíquica amparada no que denomina “princípio de realidade”, o qual é atrelado ao conjunto psíquico:

[N]ão abandona a intenção de fundamentalmente obter prazer; não obstante, exige e efetua o adiamento da satisfação, o abandono de uma série de possibilidades de obtê-la, e a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer (1920, p. 06).

Nesse caminho, mais adiante, em *Mal Estar da Civilização*, Freud retoma o princípio de realidade para considerar:

Quando qualquer situação desejada pelo princípio do prazer se prolonga, ela produz tão-somente um sentimento de contentamento muito tênue. Somos feitos de modo a só podermos derivar prazer intenso de um contraste, e muito pouco de um determinado estado de coisas (1930, p. 49).

Ao considerar as três direções em que o sofrimento nos ameaça, Freud pontua:

Não admira que, sob a pressão de todas essas possibilidades de sofrimento, os homens se tenham acostumado a moderar suas reivindicações de felicidade – tal como, na verdade, o próprio princípio do prazer, sob a influência do mundo externo, se transformou no mais modesto princípio da realidade –, que um homem pense ser ele próprio feliz, simplesmente porque escapou à infelicidade ou sobreviveu ao sofrimento, e que, em geral, a tarefa de evitar o sofrimento coloque a de obter prazer em segundo plano (1930, p. 49).

Sob essa égide, Freud (1930) constrói sua análise sobre a “civilização”. Ao tomá-la como referência, precisamos considerar que todo o imaginário socialmente constituído posicionando o espaço escolar como ferramenta ou instância civilizadora, ou ainda, grosseiramente, como locus socializador de seu tempo, é carregado simbolicamente de referências a algum tipo de interdição ou controle: elementos simbólicos e imaginários que contribuíram, historicamente, para a instituição do espaço escolar, em suas bases de legitimação, como espaço disciplinar, sustentado em possibilidades de interdições do gozo no presente para a imersão em quadros de felicidades futuras.

Ainda quanto a esse aspecto – se parafraçarmos Bauman (1998) e pensarmos nosso momento civilizatório como pleonasmos, por ser nesse momento histórico que a civilização propõe-se como cultura –, há a possibilidade de registro do espaço escolar como instância socialmente sancionada, uma vez que

a própria civilização carece de ser apreendida e/ou ensinada – imputada aos sujeitos como um pacote inicial e referencial de sofrimentos em prol de benesses da vida em uma sociedade civilizada.

No tocante ao jogo civilização–civilizado, no qual o espaço escolar se apresenta imaginariamente como trunfo, Arendt (2011) nos ajuda a compor alguns subsídios para a constituição do projeto de escola moderna, ao considerarmos que, em dado momento de sua análise, a autora pontua a “essência da educação na natalidade, no fato de que seres nascem para o mundo” (2011, p. 223). O nascer para o mundo, destituído ainda de qualquer sentido sobre o que esse mundo seja ou dos sentidos instituídos e trafegados por esse mundo para ser tal como é, resulta, para o sujeito, senão como déficit ontológico, ao menos como déficit civilizatório. O sujeito carece da constituição de toda uma formação para se realizar civilizado, considerando, nesse ponto, que o tornar-se civilizado significa sujeitar-se a interdições e normas da sociedade a que o sujeito pertence, mesmo que a escola adote a postura de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada por crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDRT, 2011, p. 231).

A busca de possibilidades para a realização do civilizado abre marcas ao estabelecimento do diálogo com Foucault sobre a constituição de interlocuções sobre o projeto de que espaços escolares na modernidade instituem-se para além do espaço privilegiado ao estabelecimento das relações de ensino–aprendizado, mantendo-se também como maquinaria disciplinar em quadros de “ajustes” de poder e possuindo, como uma das prerrogativas, ordenar as multiplicidades humanas, considerando que a disciplina:

tem que fazer funcionarem as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível, articulada do melhor modo sobre as outras funções dessas multiplicidades, e também o menos dispendiosamente possível: atendem a isso instrumentos de poder anônimos e coextensivos a multiplicidade que regimentam, com a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos. Em suma, substituir um poder que se manifesta pelo brilho dos que o exercem, por um poder que objetiva insidiosamente aqueles aos quais é aplicado; formar um saber a respeito destes, mais que patentear os sinais faustosos da soberania (1987, p. 181).

É nesse sentido, apontado por Foucault, que a escola, ao impor maquinarias de controle, corrobora também para o adiamento do prazer, ao esquadrihar o indivíduo e discipliná-lo. A escola, ou o espaço escolar, constitui-se, física e simbolicamente, incorporando o princípio de realidade freudiano para a constituição de sua promessa legitimadora e de lógicas de funcionamento interno e externo. A promessa ampara-se no imaginário social de sua incontestável necessidade para a constituição do sujeito civilizado/formado, fazendo dos momentos de estada do sujeito nesse espaço momentos de travessia e vislumbrando, ao final dessa, a possibilidade de encontro com um prazer prolongado, deliberadamente adiado em prol de uma segurança/felicidade mais efetiva. O espaço escolar não constitui, assim, espaço que objetiva o gozo, ou o prazer imediatizado, mas o exercício de sofrimentos calculados, projetados para o vislumbre da possibilidade posterior de alguma autonomia facultativa acerca de alguns prazeres e felicidades socialmente sancionados.

É, pois, por meio de interdições que buscam instituir o sujeito civilizado ou formado para a sociedade a que pertence que a escola promove ou tenta promover o adiamento do prazer imediato pela promessa de recompensas futuras, acenando para a possibilidade de se alcançar um lugar socialmente valorizado na sociedade. Assim, ela se torna mediadora da construção de projetos de vida. Para tanto,

busca impor interdições e/ou proibições aos jovens, tirando-os da irresponsabilidade, da despreocupação com o futuro.

Contudo, a escola, ao acolher o gozo, o prazer, acatando sem questionamentos o imaginário social que associa jovens à diversão, tensiona uma das suas marcas identitárias: interditar o prazer imediato em prol de recompensas futuras. Nesse sentido, a escola se transforma, o que pode acabar por colocar fissuras na função de ser base de sustentação para a construção de projetos de vida ou de perspectivas de futuro.

Distonias

A hipótese que norteou a discussão neste texto, embora ainda necessite de maiores aprofundamentos, foi de que as transfigurações no que se tinha até agora estabelecido como dimensões fundantes da escola – a disciplina do comportamento pela interdição do gozo em prol de recompensas futuras, que impõem interdições, além do questionamento sobre o valor do certificado escolar – têm provocado fraturas na ação da escola como locus privilegiado para a construção de projetos de vida (ainda que esse não seja um processo linear, mas ambíguo, contraditório, que vai e volta).

A princípio, nossa impressão foi de que arcabouços legitimadores da instituição escolar persistem. Todos os elementos aqui rapidamente dispostos parecem manter-se e ainda sustentar o imaginário sobre o espaço escolar, não apenas como espaço privilegiado a algumas relações de ensino–aprendizado, mas como aparato civilizador, acentuado por ruídos de senso comum sobre sua condição de panaceia corretiva ou curativa a tudo (o que, de alguma ou das mais diversas maneiras, é representado como incivilizado). Sob tal impressão o espaço escolar não mudou e, nesse caso, o aceno redimensiona nossa questão, apontando para uma resposta fácil, mas longe de ser simples: se as bases constitutivas e instituintes do espaço escolar permanecem, o que mudou ou está em mudança é a própria tessitura social (MELO, 2019).

Bauman considera que:

[o] homem civilizado trocou um quinhão de suas possibilidades de felicidade por um quinhão de segurança. Por mais justificadas que sejam nossas tentativas de superar defeitos específicos das soluções de hoje, talvez possamos também familiarizarmo-nos com a ideia de que há dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer reforma. [...] Dentro da estrutura de uma civilização concentrada na segurança, mais liberdade significa menos mal-estar. Dentro da estrutura de uma civilização que escolheu limitar a liberdade em nome da segurança, mais ordem significa mais mal-estar. Nossa hora, contudo, é a da desregulamentação. O princípio de realidade, hoje, tem de se defender no tribunal de justiça onde o princípio de prazer é o juiz que a está presidindo. A ideia de que há dificuldades inerentes à natureza da civilização que não se submeterão a qualquer tentativa de reforma parece ter perdido sua prístina obviedade. A compulsão e a renúncia forçada, em vez de exasperante necessidade, converteram-se numa injustificada investida desfechada contra a liberdade individual (1998, p. 8-9).

Desse modo, o autor nos propõe uma órbita irregular de questões, que nos aproxima também da impressão de que todos os sismos, das mais diferentes intensidades, que atravessam o espaço escolar e, de alguma maneira, sacodem suas bases são irradiados dos movimentos e momentos de acusação e defesa que o princípio de realidade sofre nesse tribunal, no qual a aparente relação entre indivíduo e coletividade apresenta-se irremediavelmente fraturada.

Tal impressão nos conduz à percepção de que tais distonias remetem à perspectiva de os espaços escolares e de seus potenciais públicos manterem-se aparentemente beligerantes ou constituídos em movimentos espasmódicos por apartados na gênese de suas próprias propostas de vidas anímicas. O termo “distonia” é tomado de empréstimo do jargão médico – apontando para disfunções em sistemas, oriundas grosso modo de atividades psíquicas – e empregado neste texto com a intenção de expressar as contradições admitidas no funcionamento do espaço escolar, as quais provocam constantes tensões e choques. Nesse ponto, distonia transfigura diacronia de sentidos gravitados em eixos convergentes, porém detentores de órbitas irregulares e conflitantes, nas quais o imaginário sobre juventude circula socialmente, mantendo um presente perene e contraditoriamente evanescente, mas, em ambos os casos, implicando adoção e vivência do puro gozo como vetor à construção identitária desse período de vida então único.

Tentativas para conciliar, se for o caso, imaginários e práticas sobre o espaço escolar e, como consequência, a ideia do certificado escolar como ferramenta à elaboração de projetos de futuro, com imaginários sobre a juventude atrelados ao puro gozo e prazer nos levam a reflexões sobre qual seria a nação de “civilizado” ou “formado” que a escola deva amparar e projetar. Isso nos conduz à admissão de que, para essa equação, haja a necessidade de introdução e implicação do fator “sistema”, ou modelo civilizatório, para a produção de qualquer olhar.

Contribuição dos autores

Problematização e Conceituação, Melo LP, Salles LMF; Metodologia, Melo LP, Salles LMF; Análise; Melo LP, Salles LMF; Redação, Melo LP, Salles LMF.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: Punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta/Página Aberta, 1994.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 143-176, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. G. (orgs). **Juventudes**. Outros olhares para a diversidade. Brasília: UNESCO, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CASTEL, R. **Las trampas de la exclusión**: Trabajo y utilidad social. Buenos Aires: Topía, 2004.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, n. 8, ano 4, p. 432-443, jul.-dez., 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, pp. 117-136, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100009>

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: mar. 2007.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer**. Obras completas, v. XVIII. Rio de Janeiro: Ed. Eletrônica. 1920.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**, O mal estar da civilização e outros trabalhos. Obras completas, v. XXI. Rio de Janeiro: Ed. Eletrônica. 1930.

KEHL, M. R. **A juventude como sintoma da cultura**. CIDDE: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

LOPES, J. R. Exclusão social e controle social: Estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000200003>

MAIOLINO, A. L. G.; MANCEBO, D. Análise histórica da desigualdade: Marginalidade, segregação e exclusão. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 14-20, ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200003>

MARTINS, H. H. T. S. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, H. W. *et al.* (orgs.). **Juventude em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702001000200004>

MELO, L. P. Mudar para permanecer: Uma leitura sobre a escola contemporânea. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

MOLPECERES, M.; LUCAS, A.; PONS, D. Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. **Revista de Psicología Social**, v. 15, n. 2, p. 87-105, 2000.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: Conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, v. 27, n.

94, p. 155-178, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100008>

SENNETT, R. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: Escola, resistência e reprodução. Porto Alegre: Artmed, 1988.

YOUNG, J. **A sociedade excludente**: Exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2002.

Recebido: 01 Mar 2019

Aceito: 17 Set 2019

Comitê Editorial do Cedes/Coordenação deste número:

Izabel Galvão e Maria Rosa Camargo