

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.
DOI do preprint publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-46986535>

EXPERIÊNCIAS JUVENIS DA ESCOLARIZAÇÃO EM PARIS E PORTO ALEGRE: REFLEXÕES DA PESQUISA EM PERIFERIAS URBANAS

Leandro R. Pinheiro

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12552>

Submetido em: 2025-07-07

Postado em: 2025-07-24 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**EXPERIÊNCIAS JUVENIS DA ESCOLARIZAÇÃO EM PARIS E PORTO ALEGRE:
REFLEXÕES DA PESQUISA EM PERIFERIAS URBANAS**

AUTOR¹
ORCID
Email

¹ Instituição, cidade, país.

RESUMO: O artigo procura traçar contrastes entre as experiências da escolarização de jovens de classes populares, tomando por delimitação a situação periférica de interlocutores nas regiões de *La Courneuve*, a norte de Paris, França, e *Cruzeiro*, zona sul de Porto Alegre/RS, Brasil. Neste sentido, inspira-se nas contribuições da sociologia dos desafios sociais e nas categorizações de Anne Barrère sobre as provas enfrentadas especificamente na escola. Em campo, trabalhou-se com análise documental, observação de aulas e atividades de intervalo e entrevistas compreensivas, mediante diálogo com jovens adolescentes estudantes em dois estabelecimentos públicos de ensino. Os resultados indicam experiências comuns dos desafios da ‘construção de sentidos a saberes e trabalho escolares’, da ‘injunção à autonomia’ e das ‘performances individuais ante as avaliações’. Contudo, observa-se diferenças quanto ao lugar da escolarização nos itinerários individuais, em condição tensa mas estratégica no caso francês, e em posição relativa junto ao imperativo de independência no caso brasileiro.

Palavras-chave: juventudes, experiências; escolarização; periferias urbanas.

**YOUTH EXPERIENCES OF SCHOOLING IN PARIS AND PORTO ALEGRE: RESEARCH REFLECTIONS IN
URBAN PERIPHERIES**

ABSTRACT: The article seeks to draw contrasts between the schooling experiences of young people from popular classes, taking as delimitation the peripheral situation of interlocutors in the regions of *La Courneuve*, north of Paris, France, and *Cruzeiro*, south of Porto Alegre/RS, Brazil. It is inspired by contributions from the sociology of social trials and takes as references Anne Barrère's categorizations of the trials specifically faced at school. In the field, it worked with document analysis, observation and comprehensive interviews, in dialogue with young people in two public educational establishments. The results indicate common experiences of the trials of ‘constructing meanings for scholar knowledge and work’, ‘injunction for autonomy’ and ‘individual performances in scholar assessments’. However, differences can be observed regarding the place of schooling in individual itineraries, in a tense but strategic condition in the French case, and in a relative position alongside the imperative of independence in the Brazilian case.

Keywords: youth, experiences, schooling, urban peripheries.

**EXPERIENCIAS JUVENILES DE ESCOLARIZACIÓN EN PARÍS Y PORTO ALEGRE: REFLEXIONES DE
INVESTIGACIÓN EN PERIFERIAS URBANAS**

RESUMEN: El artículo traza contrastes entre las experiencias de la escolarización de jóvenes de clases populares, tomando como delimitación la situación periférica de interlocutores en las regiones de *La Courneuve*, norte de París, Francia, y *Cruzeiro*, a sur de Porto Alegre/RS, Brasil. En este sentido, se inspira

en la sociología de los desafíos sociales y en las categorizaciones de Anne Barrère sobre las pruebas afrontadas específicamente en la escuela. En campo, se trabajó con análisis documental, observación y entrevistas comprensivas con jóvenes adolescentes estudiantes de dos escuelas públicas. Los resultados indican experiencias comunes de los desafíos de la ‘construcción de sentidos a saberes y trabajo escolares’, de la ‘injurción de autonomía’ y de las “performances individuales en evaluaciones”. Sin embargo, se observan diferencias en cuanto al lugar de la escolarización en los itinerarios individuales, en una condición tensa pero estratégica en el caso francés, y en una posición relativa junto del imperativo de independencia en el caso brasileño.

Palabras clave: juventudes, experiencias, escolarización, periferias urbanas.

INTRODUÇÃO

A aproximação às experiências da escolarização pode nos remeter tanto aos estudos da Sociologia da Educação quanto da Sociologia da Juventude, levando-nos a ênfases diversas no que tange à caracterização das ações dos atores sociais. Nosso percurso argumentativo aqui, não deixará de percorrer as análises de ambas as especializações, mas procurará inspirações na sociologia dos desafios sociais (épreuves) para interpretar os desafios que os jovens enfrentam especificamente na habitação escolar de Ensino Médio.

Consideramos essa uma abordagem pertinente às relações sociais na modernidade tardia, em meio processos de desinstitucionalização e singularização, por nos orientar ao “trabalho dos indivíduos” e ao que este pode nos indicar na compreensão das experiências in loci e, então, na reflexão de nossos referentes macro-analíticos. Nas palavras Martuccelli e Santiago (2017) “los desafíos sociales son retos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos, que los individuos estan obligados a afrontar” (p. 84), o que nos convida a esforços de interpretação que nos movimentem de marcos estruturais às ações individuais, problematizando seus enlaces.

Em articulação, optamos por fazer um exercício investigativo ancorado no contraste de experiências em realidades educacionais distintas, situadas no Brasil e na França. Sem ignorar a relevância dos estudos comparativos, que nos indicam diferenças entre os dois países, ponderadas em resultados educativos e nas infraestruturas educacionais historicamente produzidas, com vantagem indicada à situação francesa (Gomes e Sampaio, 2021; Sardá, 2021), optamos aqui por uma abordagem complementar. Trabalhamos na delimitação de contextos socioinstitucionais, mas buscamos também interlocutores em escolas nas regiões de Paris e de Porto Alegre/RS. Para tanto, foi fundamental recorrer ao diálogo com as contribuições de Anne Barrère (2003, 2011, 2020), para discutir os desafios correntes entre jovens como fio condutor de nossas análises.

A escrita está organizada em duas seções. Na primeira, dedicamo-nos às consistências sociais em questão, recorrendo à análise documental (Cellard, 2008) e a dados secundários para assinalar diferenças quanto aos regimes normativos e aos suportes institucionais, estes em domínios sociais que se articulam nos cotidianos juvenis em ambos os cenários metropolitanos. Na segunda parte, passamos aos resultados da interlocução com estudantes de ensino médio em duas escolas públicas, um *lycée* profissional em La Courneuve, Seine-Saint-Denis, e uma escola estadual na Cruzeiro, em Porto Alegre¹. A cada caso, tivemos um período de observações em momentos de aula e recreação (cerca de 70 horas a cada estabelecimento), seguido da realização de entrevistas comprensivas (Kaufmann, 2013) dirigidas aos desafios sociais considerados pelos jovens. Ao final do artigo, apresentamos ainda algumas reflexões e sínteses para a continuidade de pesquisas no tema.

¹ Os estabelecimentos representam casos escolares de periferias sociais urbanas, em atendimento a classes populares. Na França, consideramos o *Indice de Position Sociale* (IPS) dos *lycées* no aglomerado de Paris, tomando valor corrente nas localidades socialmente vulnerabilizadas. Para Porto Alegre, e na ausência de referente equivalente, tomamos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos bairros, combinado com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas das áreas mais empobrecidas.

Os entrevistados, por seu turno, foram selecionados considerando equilíbrio na distribuição por sexo e por desempenho escolar. Efetuamos 12 entrevistas em cada escola.

REGIMES NORMATIVOS E SUPORTES INSTITUCIONAIS

Sem quaisquer pretensões de exaustividade, procuraremos pontuar contrastes em três domínios dentre os contextos sociais e institucionais constituintes das experiências da educação escolar entre jovens de classes populares, conforme inspira a literatura especializada que articularemos à sequência e, também, nossas interlocuções em campo. São eles: i) os sistemas escolares de Ensino Médio², tomados na análise de suas normatividades gerais e nas desigualdades que constituem; ii) a relação entre escolarização e mundo do trabalho, diferida no que tange às inserções e sincronizações existentes; e iii) as práticas culturais juvenis, discutidas quanto às atividades preferenciais dos jovens e a intensidade de atuação³.

Ensino Médio: prescrições e desigualdades

Para este domínio, resumiremos três aspectos que entendemos pertinentes à configuração dos desafios sociais aos jovens no Ensino Médio, comentando similaridades e diferenças entre os sistemas educacionais. Abordaremos: as interações presumidas entre saberes escolares e realidade social; a configuração de itinerários escolares; e as coberturas e desigualdades constatadas nas redes de ensino. Passemos logo ao primeiro.

Tanto na França como no Brasil, os sistemas de ensino são enunciados sob propósitos de desenvolvimento cultural, preparação ao exercício de cidadania e qualificação ocupacional. A educação escolar entre 15 e 17 anos é dirigida à consolidação de competências ligadas aos fundamentos científicos e tecnológicos, à formação para o trabalho, às tomadas de posição ético-políticas e à autonomia de aprendizagem e pensamento.

No Brasil, em que pesem as disputas históricas atualizadas na implantação da atual reforma do Ensino Médio⁴ (Leão, 2018), infere-se as competências a partir das áreas de conhecimento, como um conjunto amplo e diverso de tarefas instruídas com vistas ao desenvolvimento de capacidades. Ademais, as proposições ético-políticas tendem a ser veiculadas nas descrições de cada uma das competências, prevendo práticas ao exercício de cidadania sem uma referência explícita a símbolos nacionais, ao mesmo tempo que a argumentação valoriza a diversidade das práticas e saberes juvenis. No caso francês, de outra parte, a apresentação das competências por área é bastante objetiva e sucinta, de maneira a indicar saberes a serem incorporados pelos alunos (aprender a aprender; comunicar-se etc.), e a orientação aos valores da república é bastante explícita, exposta como um domínio de conhecimento específico.

Como se pode depreender, as ‘interações presumidas’ indicam princípios de socialização genéricos relativamente semelhantes, desde a relação entre a instituição escolar e os demais espaços sociais. Entretanto, indiciam-se regimes normativos diferentes, o que significa dizer que os documentos franceses estudados requerem mais veementemente participações individuais afeitas à institucionalidade legitimada, ao passo que os referentes no caso brasileiro as enunciam por ênfases relativas à diversidade de engajamentos. Se, no Brasil, criam-se bases prolixas em seus detalhes e alternativas sob o argumento das possíveis diversificações regionais e/ou locais, os marcos franceses são enxutos e diretivos, desdobrados depois em políticas e práticas. Com isso, não estamos alegando diferenciais de liberdade e/ou de subjetivação individual, o que entendemos depender da consistência das relações in loco, mas sim chamando atenção para uma nuance prescritiva que nos parece se associar ao que segue.

² O ensino secundário francês é estruturado por *collèges* e *lycées*, correspondendo aproximativamente à segunda metade do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio brasileiros, respectivamente. Aqui, estamos considerando as práticas produzidas no segundo.

³ Nas análises propostas nesta seção, pautamo-nos pela análise documental e de dados secundários. Os documentos contemplados: Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9394/1996), site Novo Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014); Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022; *Constitution du 4 octobre 1958*; *Valeurs et engagement/Ministère de l'Éducation National et de la Jeunesse*; *Organisation de l'école/Ministère de l'Éducation National et de la Jeunesse*; *Organisation de l'école - Lycée/Ministère de l'Éducation National et de la Jeunesse*.

⁴ Lei 14945/2024. No Rio Grande do Sul, vide informações em: ensinomediogaoucho.educacao.rs.gov.br.

No que tange à ‘configuração de itinerários’, o sistema francês, por intermédio da orientação individualizada, de disciplinas especializadas e de um conjunto de exames programados e progressivos, constitui carreiras escolares dissimilares⁵ (do *collège* ao *lycée*, culminando no *baccalauréat*), e acaba por formalizar o reconhecimento meritocrático e a demanda por autonomia intelectual, presumindo o trabalho de sujeitos ativos, implicados e problematizadores.

Para o arranjo educativo esboçado no Brasil, a afirmação de competitividade é discreta ou imprecisa nos documentos. Há exames nacionais padronizados, mas a progressividade avaliativa não é tão pronunciada, de forma que os referentes enunciam especialmente as escolhas individuais dos alunos e asseveram a individualização e o acompanhamento de projetos de vida pessoais. Aqui, podemos dizer que se supõe também o engajamento dos sujeitos, mas a demanda por autonomia é marcada pelo menos por uma questão, concernente aos suportes existentes para tanto. São recorrentes as críticas quanto à inviabilidade da oferta de itinerários de formação qualificados (e logo de escolhas individuais efetivas) sob as condições pedagógicas e infraestruturais da maioria dos estabelecimentos públicos no país. O atual formato do Ensino Médio é criticado tanto pelo risco de reiterar certa dualidade no sistema escolar (entre estabelecimentos públicos e privados, por exemplo), realçando desigualdades no que tange aos percursos escolares possíveis, quanto pela reincidência na precarização histórica das condições de implementação de políticas públicas educacionais, passando ainda pela instauração de dispositivos de responsabilização dos jovens ante um mundo do trabalho permeado por inconsistências (Freitas e Bueno, 2018; Leão, 2018; Silva et al, 2023).

As ‘coberturas e desigualdades constatadas’ podem nos ajudar nesse ponto. Os jovens adolescentes que frequentavam o ensino médio representavam cerca de 75% da população de 15 a 17 anos no Brasil em 2022 (taxa líquida de escolarização), com índices ainda mais desfavoráveis para o quartil mais empobrecido (em torno de 61%). As matrículas no ensino profissional e técnico atingiram o equivalente a 20% do total no nível secundário em 2022, e a taxa de matrícula líquida no ensino superior chegou a 25,5% no mesmo ano (com menos de 10% no quartil inferior de renda) (INEP, 2023).

No país, 43% dos alunos tiveram desempenho abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura, matemática e ciências (OCDE, 2019). Os alunos socioeconomicamente favorecidos superaram os alunos desfavorecidos em leitura em 97 pontos, estando aqueles agrupados em escolas específicas de elite (em geral, em redes particulares – IBGE, 2022). Então, uma integração fragilizada ao escolar tende a contribuir para que o diploma de ensino superior seja uma distinção (Moris et al, 2022).

Na França, por outro lado, a taxa líquida de matrícula entre jovens nos *lycées* se aproximava aos 96% em 2020, com uma taxa de êxito no *baccalauréat* superior a 90% em 2023: 95,7% para o bac geral e 82,7% para o bac profissional, onde a maioria dos jovens da classe trabalhadora se encontra. Cerca de 28% dos alunos estão matriculados no Ensino Médio profissionalizante e 78,9% do conjunto dos diplomados na educação básica acederam ao ensino superior em 2023 (DEPP, 2023). O país se classificou com médias ligeiramente superiores às de outros países da OCDE no PISA (OCDE, 2019). No entanto, a França está entre aqueles onde a relação entre condição socioeconômica e desempenho se mostra mais evidente (107 pontos de diferença contra 88 pontos em média na OCDE). Apresenta também diferenças notáveis entre alunos do ensino médio nas vias profissionalizante e geral (100 pontos a favor deste último) e entre imigrantes e não imigrantes (52 pontos).

As assimetrias evidenciadas no sistema escolar francês têm sido alvo de fortes críticas quanto à sua participação na reprodução de desigualdades sociais. O julgamento escolar se mostra decisivo na configuração das trajetórias juvenis (Millet, 2010) e o peso atribuído ao diploma na delimitação de posições sociais se torna problemático, à medida que o elevado nível de integração escolar não resulta em maior justiça social necessariamente (Dubet, 2012), particularmente quando os estabelecimentos escolares se encontram segregados social e territorialmente (Van Zanten, 2012).

Escolarização e mundo do trabalho: inserções e sincronizações

⁵ Aqui, uma diferenciação é necessária. As alternativas de itinerários formativos no caso brasileiro são ofertadas em casa estabelecimento escolar. Na França, as carreiras são definidas não tanto por escolha individual, dado que as avaliações institucionais são o principal referente para discernir entre os percursos “geral”, “tecnológico” e “profissional”, cada qual ofertado em unidades públicas especializadas.

Se a relação entre escolarização e mundo do trabalho se torna uma questão estratégica nos dois países, o status dessa articulação e as condições de acesso ao emprego são diferentes. Na França, reconhece-se que a escola joga um papel decisivo na configuração das posições sociais, sob injunções políticas de eficiência intelectual e profissional (Dubet, 2010). A taxa de desemprego era de 14,5% entre os jovens em 2022 (quase o dobro da média geral), sendo de 7,2% para aqueles com formação superior longa e de 40,8% para os não diplomados na educação básica (DEPP, 2023a), com uma disparidade salarial que pode chegar a 30% (INSEE, 2018 – evolução 1990-2016).

No Brasil, por sua vez, a importância da escola nas expectativas de mobilidade social das famílias da classe trabalhadora vem se ampliando desde a década de 1990 (Arretche, 2015; Zago, 2012), mas poderíamos afirmar que tal articulação não se organiza institucionalmente com a mesma sintonia: o desemprego era de aproximadamente 8,8% em 2023, chegando a cerca de 23% entre jovens; era superior entre aqueles com ensino médio incompleto (15,2%) e inferior entre pessoas com diplomas de ensino superior (4,5%) (IBGE, 2023). A interposição do trabalho é informada pelo período de iniciação neste (que pode acontecer na adolescência), concomitantemente ou em detrimento dos estudos (Abramo, Venturi e Corrochano, 2020), sendo que a necessidade de trabalhar é apontada como um dos principais motivos de evasão escolar nas classes populares (39,1% - IBGE, 2022).

Quadro 1: Situação de ocupação e condição de estudo – Brasil e França, 2022

Faixas etárias (anos)	Brasil				França			
	Estuda somente	Trabalha e estuda	Trabalha somente	Sem trabalho e estudos	Estuda somente	Trabalha e estuda	Trabalha somente	Sem trabalho e estudos
15 a 17	79,9%	13%	2,5%	4,7%	91,3%	5%	1,4%	2,3%
18 a 24	18,6%	18,1%	38,9%	24,4%	37%	15,1%	30,1%	17,8%
25 a 29	4,7%	13,8%	59,1%	22,4%	3%	5%	73%	21%

Fontes: PNAD Continua Educação (IBGE, 2022); *Repères et références statistiques* (DEPP, 2023). Quadro elaborado pelo autor.

Ademais, conforme o quadro acima, podemos observar uma redução drástica da exclusividade do tempo de estudo no Brasil a partir dos 18 anos, bem como uma maior ocupação laboral (incluindo jovens-adolescentes). E é importante destacar neste cenário, que o mercado de trabalho informal, onde predomina a não conclusão do ensino fundamental, é historicamente vultoso no país (em torno de 39% - IBGE, 2023)⁶, incluindo-se as atividades de jovens e os agenciamentos que estes necessitam colocar em marcha para acessar ou construir alternativas de labuta (Oliveira, 2018; Autor, 2020).

Em suma, e como se sabe, a escolarização influencia a permanência no emprego e constitui as expectativas das classes populares no Brasil, mas os suportes institucionais na transição escola-trabalho não demonstram resultados equivalentes aos franceses. Para os grupos socioeconômicos mais vulnerabilizados, a ocupação laboral pode se sincronizar aos estudos entre os jovens, mas a ancoragem tende mais ao trabalho ou se mostra mais fragilizada em ambas as bases à medida que se sai da adolescência (Peregrino, Prata e Souza, 2024). Então, evocando a análise de Lahire (2006) sobre os domínios constituintes das juventudes na França, ao que assinala a família, a escola e os grupos de pares, convém integrar ainda o mundo do trabalho no caso brasileiro inclusive para jovens-adolescentes.

Práticas culturais juvenis: preferências e intensidades

Se tomamos a literatura especializada, é possível assumir a existência de uma condição assemelhada quanto ao consumo cultural e às práticas juvenis no Brasil e na França. Em ambos os contextos, podemos observar: acesso ampliado e diversificado a bens culturais; participação por vezes como autores/produtores em práticas artísticas e esportivas; a construção de espaços de ação relativamente autônomos (em relação ao controle adulto); a importância da interação sociável entre pares; e, mais recentemente, o uso intensivo da Internet e das redes sociais virtuais (Galland, 2017; Dayrell e Carrano, 2014; Kubota, 2016). Vale, contudo, trazeremos alguns dados à discussão para matizar as diferenças.

⁶ Na França em 2018, as atividades informais chegavam a 9,8% do mercado de trabalho (OIT, 2018).

Quadro 2: Atividades culturais regulares entre jovens (15 a 29 anos) – Brasil e França, 2019

Atividades	Brasil	França
Escutar música	61%	86%
Assistir TV	58%	60%
Acessar Internet	86% [45% para interação interpessoal]	96%
Jogar videogame [20 a 29 anos]	14,6%	26%
Reunir-se com amigos	49%	
Praticar esportes	28%	77%
Participar em ações coletivas	29%	23%

Fontes: Pesquisa Juventudes no Brasil (Silva et al., 2021), *GamerBrasil 2024*⁷, *Cinquante ans de pratiques culturelles en France* (Lombardo e Wolff, 2020) e *Baromètre des pratiques sportives 2022* (INJEP, 2023). Quadro elaborado pelo autor.

Apesar dos limites que comporta a comparação dos estudos referidos no quadro 2 (um delimitado ao tempo livre de jovens; outro voltado às práticas culturais da população), percebe-se que os percentuais franceses são mais vultosos na maioria dos índices. De uma parte, e como o escopo das séries históricas de levantamentos indicia, observamos o engajamento por/em alternativas formais dispostas aos indivíduos no caso francês, em ampliação nas últimas quatro décadas (Barrère, 2013). De outra, as atividades culturais dos jovens no Brasil acabam por se concentrar nas interações sociáveis (presenciais e/ou virtuais) e no consumo audiovisual.

Dessa forma, aventamos que a hipótese de uma *éducation buissonnière* junto às atividades eletivas (Barrère, 2011), embora admissível em ambos os contextos, seria possivelmente mais representativa entre as experiências juvenis na França. Por outras palavras, a construção de uma educação por desafios, entre tentativas e erros desdobrados nas interações entre pares, e num processo de maturação que escapa e, por vezes, concorre com as práticas escolares parece se configurar mais no caso francês. Mesmo que compartilhem a expansão e a diversificação do consumo cultural (ênfatisando a sociabilidade e os usos de tecnologias digitais), os jovens brasileiros indicariam frequências de participação regular comparativamente inferiores. A escassez ou mesmo a concentração territorial de equipamentos públicos pode estar entre as explicações para essa diferenciação, conforme críticas do relatório citado acima (Silva et al, 2021), o que torna o espaço escolar público ainda mais importante para a vivência da condição juvenil, quando observamos a ampliação histórica recente da frequência a tal instituição.

COM AS ESCOLAS: A SITUAÇÃO, AS AÇÕES E OS DESAFIOS SOCIAIS

Na seção anterior, procuramos esboçar diferenciações estruturais que colaborassem na compreensão das condições desde as quais os jovens atuam a cada região. Não só os sistemas escolares constituem regimes normativos de cobertura e diretividade distintos, a interface desses com o mundo do trabalho e as alternativas de práticas culturais variam em abrangência e sincronicidade no cotidiano juvenil. Neste sentido, antes de chegarmos aos casos propriamente, convém realizarmos ainda uma breve aproximação aos lugares de origem e residência dos jovens alunos com os quais interagimos⁸, para uma sucinta consideração dos desafios concernentes e, então, da posição relativa da escolarização nos cotidianos. Para isso, recorreremos a aspectos comuns nas narrativas de nossos interlocutores, cujas experiências integram desigualdades articuladas de classe, raça e território e que nominaremos aqui como uma ‘situação periférica’.

As localidades onde estão sediadas as escolas escolhidas são geograficamente adjacentes nas regiões de Paris e Porto Alegre, ao que se junta a maior concentração de população imigrante na primeira e contingentes autodeclarados negros na segunda, em condição de vulnerabilização social relativa superior

⁷ Para mais informações, ver: “Videogame é coisa de criança? Não no Brasil, revela pesquisa”.

⁸ Foram 12 jovens estudantes a cada região, distribuídos igualmente entre meninos e meninas e quanto a desempenhos escolares (satisfatórios e insatisfatórios, segundo avaliações informadas pelas direções das escolas). Todos residiam em localidades próximas aos seus estabelecimentos de ensino. Sete se autodeclaravam negros entre os brasileiros, e nove no caso francês. Com o cuidado de não se deduzir equivalência direta, as rendas familiares se situavam entre 1 e 2,5 salários-mínimos em Porto Alegre (R\$1412,00 em 2024), e entre 1 e 2 na região de Paris (em 2024, *salarie minimum interprofessionnel de croissance* – SMIC: 1747,20 €).

em ambos os cenários metropolitanos (Boussad et al., 2017; ObservaPoa, 2023). A situação periférica alude, então, certa experiência da “margem” enunciada nos consumos musicais e audiovisuais e em ações coletivas (especialmente em movimentos sociais de metrópoles brasileiras – Buzo, 2010), erigidas a partir de problemáticas sociais declinadas às vivências desses jovens. Em graus variados, nossos interlocutores narravam a circulação e a fruição cidadinas restritas a suas localidades, limitadas pela condição econômica familiar e tensionada pela truculência das abordagens policiais. Neste caso, e particularmente entre os meninos, a ação dos agentes do Estado era versada também como expressões do racismo que os jovens precisavam afrontar. Aí reside certa ambivalência nos depoimentos sobretudo em Porto Alegre, entre evocações cronotópicas e pertenças ao lugar de um lado, e o ressentimento com a violência e a precariedade em suas comunidades, de outro.

Nesse contexto, o domínio familiar materializaria uma ambiência de proteção da infância e da adolescência e, logo, da fruição do juvenil, mas também da delimitação de responsabilidades, seja no apoio a tarefas domésticas, seja nos cuidados da fratria. A escolarização tendia a ser preservada e estimulada, mas o acompanhamento se resumia à observação dos resultados e, neste cenário, esperava-se compromisso e autonomia dos jovens em relação às tarefas escolares. No caso brasileiro, o quadro parecia intensificado pela injunção moral à independência ante às necessidades, sendo que o trabalho figurava algumas vezes como ocupação síncrona aos estudos (6 de 12⁹) e, de forma generalizada, como apelo normativo capaz de situar o ofício de estudante na divisão laboral doméstica (Autor, 2021). Em ambos os casos, todavia, falamos de expectativas de mobilidade social associadas à escolarização de filhas e filhos e, entre os interlocutores franceses especialmente, podiam incluir o desejo de evasão das periferias (Truong, 2015).

Eram também recorrentes as menções às atividades eletivas, com destaque às esportivas (basquete e futebol), às redes sociais virtuais e ao consumo de músicas e vídeos por celular, estas últimas presentes nos interstícios do tempo escolar ou eventualmente concorrendo com as práticas de aula. Já no que tange aos engajamentos esportivos (e mais comumente entre os meninos) era patente a menção à intensa fruição e ao sentido de “descompressão” relativo aos compromissos cotidianos, incluindo-se as incumbências escolares, como já afirmara Barrère (2011). E um último e importante aspecto a sublinhar concerne ao consumo em mídias digitais. As músicas eram citadas desde referências identitárias (étnica, territorial) e existencial, o que poderíamos mencionar da mesma forma em relação ao acesso a vídeos, cujos conteúdos mesclavam depoimentos de sobrelevação individual, autoajuda e o que Cicchelli e Octobre (2021) denominam um “consumo de alteridades”, ao se navegar por vivências de diferentes origens no globo sem que isso represente ambições cosmopolitas.

Nas escolas: ambiências e ações

Passemos então às consistências relacionais identificadas nas escolas em que realizamos a pesquisa. A partir dos critérios indicados na introdução, acessamos duas escolas situadas em regiões topologicamente periféricas de Paris e Porto Alegre: na primeira, nossas incursões ocorreram entre novembro/2023 e fevereiro/2024; na segunda, de novembro/2023 a junho/2024. Analisaremos como as normas e expectativas eram dispostas, considerando em articulação a atuação dos/as docentes e a ações dos/as jovens-alunos nos loci.

À época, o *lycée* comportava cerca de 530 alunos (majoritariamente de famílias imigrantes) e aproximadamente 50 professores/as, distribuídos entre disciplinas do currículo geral e de três formações profissionais no ramo terciário. A escola de Porto Alegre contava com aproximadamente 600 alunos, sendo que pouco mais de um terço frequentavam o Ensino Médio. Também com cerca de 50 docentes, o estabelecimento atendia sobretudo alunos das localidades mais vulnerabilizadas de seu entorno, oferecendo dois itinerários formativos¹⁰ desde 2022, que, ao cabo, derivavam ênfases e redistribuições de cargas horárias da grade curricular anteriormente utilizada, sem formação profissional específica.

⁹ As ocupações laborais mencionadas entre os jovens brasileiros: auxiliar em atividades administrativas (3); cuidadora; produtora de sites; e operador de caixa de restaurante. Atividades de remuneração de no máximo um salário-mínimo, sendo que as três últimas eram realizadas na informalidade.

¹⁰ Os cursos ofertados no *lycée*: *Assistance à la Gestion des Organisations et de leurs Activités*; *Métiers de la Relation Client*; e *Accompagnement, Soins et Services à la Personne*.

No site do *lycée* e na agenda escolar entregue aos alunos, encontramos a apresentação de valores da República, das profissionalizações oferecidas, dos serviços escolares disponíveis, do regulamento interno e dos registros de ausência. As medidas disciplinares previstas nestes documentos se dirigiam, geralmente, aos alunos, indicando sanções e punições possíveis e convocando cada um à responsabilidade com a coletividade e à vida associativa. No projeto educativo do estabelecimento se observavam eixos de ação atentos ao êxito escolar e à inserção socioprofissional, bastante alinhados aos documentos analisados na primeira seção e aos indicadores de avaliação nacional. Aliás, a palavra “êxito” surge ali diversas vezes, numa ênfase educacional manifestamente proléptica.

No que tange à regulação dos comportamentos, o uso de lenços (hijabes) ou bonés, qualquer atitude agressiva ou agitação ruidosa era coibida pelos profissionais presentes. Em diálogos com professoras e professores percebíamos sua preocupação com êxito dos alunos, o que, muitas vezes, traduzia-se em reclames por mais esforço e dedicação de parte destes. Nas enunciações proferidas aos alunos em aula, a relação entre resultados escolares e tempo de laboração investido era afixada de forma genérica, enquanto a falta de empenho, as conversas paralelas e os atos de incivilidade eram criticados.

Foi possível perceber efetivos esforços para a regulação de tempos e rotinas em sala¹¹. Durante as atividades, as docentes se ocupavam exaustivamente da dedicação e da concentração dos jovens, com variados artifícios: perguntavam pelos materiais de aula, repreendiam o uso de celular, exigiam silêncio, deslocavam alunos que conversavam ou, ainda, faziam uso da participação como dispositivo de controle.

As atividades ministradas pelas professoras se compunham, na maioria das ocasiões, de exercícios que convocavam a aplicação e a participação dos jovens, em dinâmica de teor analítico e sistematizada passo a passo no trato de artefatos culturais, no uso de códigos, mapas e representações esquemáticas. A relação entre docentes e alunos explicitava a diferença de papéis e posições e se centrava especialmente sobre o trabalho intelectual dos jovens e a demanda por êxito nos resultados, com significativa recorrência de testes e trabalhos avaliados. O objetivo de inserção socioprofissional parecia se declinar ali em práticas e expectativas orientadas à dedicação ao ofício discente.

Na escola em Porto Alegre, a regulação dos comportamentos não se mostrava tão ostensiva, mas, por outro lado, as dependências possuíam grades divisando as áreas de escritório e aulas/recreação. Identificamos um perfil de Instagram onde se veiculavam atividades realizadas, mas não encontramos informações publicizadas sobre os propósitos educativos ou regramentos da unidade. Entretanto, o plano político-pedagógico (PPP) e o plano de ação a que tivemos acesso junto à equipe diretiva sinalizavam, dentre diversos objetivos, para a busca de elevação da taxa de aprovação, o apoio aos alunos na inserção ao mercado de trabalho ou ao ensino superior, o respeito às diferenças e a criticidade, bem como a “formação de sujeitos de suas próprias histórias” (PPP, p. 09). Então, em que pese as diferenças na publicização, os propósitos educativos se assemelhavam, especialmente em seu teor proléptico.

Se a rotina de tempos e exercícios em sala (em apelo à participação) se assemelhava ao vislumbrado no outro caso, as variações eram importantes. Embora os professores emitissem juízos negativos quanto ao uso de celulares e conversas paralelas em aula e demandassem maior dedicação, as aulas podiam ocorrer mediante certa simultaneidade de práticas (uso de smartphones, conversas etc.) e esse arranjo parecia ser tolerado desde que não comprometesse o andamento daquilo que o docente realizava. Mesmo entre os professores mais rigorosos no controle da realização de atividades (atribuindo nota às tarefas cumpridas nos cadernos individuais por exemplo), os artifícios resultavam numa regulação laxa, cuja margem de ação estudantil parecia maleável (ainda que sob coerção das avaliações).

A relação entre professores/as e alunos/as poderia variar em sua configuração daquela organizada desde a prescrição de conteúdos às mais interativas, atentas às experiências dos alunos no ensino e/ou na criação de vínculos. No caso dos grupos ou indivíduos mais vulnerabilizados, a interatividade da interlocução poderia aceder à vinculação identitária de parte dos alunos, seja por gostos em comum compartilhados, seja por condições sociais e pertencas recíprocas. Embora as atividades

Na escola de Ensino Médio, os itinerários se concentram no eixo da saúde: Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar; e Saúde, Cultura e Inclusão Social. Não preveem profissionalização.

¹¹ Acompanhamos aulas de Português, Física, Geografia, História e Educação Física na escola de Porto Alegre, e estivemos presentes em classes de Francês, Espanhol, Matemática e Geografia no estabelecimento da região de Paris. Nos dois casos, as turmas tinham aproximadamente 20 integrantes.

exprimissem também um teor analítico, os exercícios construídos em aula não apresentavam o mesmo nível de sistematização e gradatividade escritas que nas práticas escolares francesas, variando conforme o professor ou mesmo o período do ano. Neste cenário, os propósitos educativos que se indicavam nas falas evocavam o que os docentes entendiam ser a vulnerabilidade social do entorno e de seus discentes, buscando ofertar-lhes proteção, ampliação de horizontes ou alternativas de inclusão (ainda que, nos depoimentos, fossem vagas ou contingentes).

Passando às ações dos jovens, podemos diferir os momentos de intervalo, nos corredores e pátios, e aqueles em sala de aula. Nas dependências do *lycée*, víamos as/os adolescentes divididos entre aqueles que saíam para a pequena praça em frente ao estabelecimento e os que permaneciam nos espaços internos. Em ambos, o que predominava era a formação de pequenos grupos em conversação, claramente separados entre meninas de um lado e meninos de outro. Nos corredores, encontrávamos algumas pessoas (em geral, garotas) ao celular, com fones de ouvido. Por vezes percebíamos conversas mais ruidosas, risos ou, entre os garotos, algumas brincadeiras jocosas com os colegas, envolvendo empurrões ou toques. Entretanto, mais comum eram dinâmicas de sociabilidade bastante discretas. Já no caso brasileiro, se a maioria dos jovens também permanecia em pequenos grupos de conversação, a circulação era mais frequente e as interlocuções mais ruidosas. Os celulares e os fones de ouvido também eram usados e o interstício das aulas poderia ser ocupado eventualmente com jogos informais (na cancha de futebol, numa roda de vôlei), a depender do tempo disponível (em caso de ausência de professor e aulas em determinado horário, por exemplo).

Em sala, em face dos conteúdos e das tarefas propostos, a maioria dos jovens franceses seguiam a programação de classe, muitos tentando se concentrar no que era demandado. Isso se articulava, no entanto, às pequenas táticas divergentes: conversas paralelas eventuais, uso de celulares por debaixo das carteiras, a inatividade durante os exercícios ou mesmo casos de imobilidade demissionária, com a atenção mais voltada aos gestos e falas de colegas em sala. Uma configuração que poderia variar conforme a disciplina, as preferências e os históricos de êxito ou fracasso dos alunos; não era difícil perceber, porém, que alguns alunos (especialmente os meninos – 4 ou 5 a cada turma) deixavam de realizar as tarefas e se aproximavam das folhas de exercícios somente quando da proximidade física ou da intervenção das professoras. Havia quem buscasse participar oralmente e integrar a dinâmicas de aula, mesmo que, ao cabo, não estivesse interessado em fazer os exercícios.

Se podemos afirmar que os jovens franceses naquele *lycée* procuravam jogar o jogo e performar o ofício de aluno, na escola de Porto Alegre as ações revelavam consistência diversa. Encontrávamos lá as mesmas táticas e tomadas de posição, mas, como já mencionado, a existência de engajamentos diferentes e síncronos distensionava o ambiente e tornava o espaço de classe um lugar de diretividade relativa ou flexível. Havia quem permanecesse ao smartphone, realizasse tarefas de outra disciplina, desenhasse ou conversasse. Assim, entre os alunos, havia aqueles atentos, outros plenamente dispersos e, a maioria, os que alternavam mais de uma atividade. Neste caso, consentiam-se também a negociação de tempos, antecipando saídas para intervalo uma vez que as tarefas fossem concluídas por exemplo, o que, somada a possíveis atrasos no retorno à sala, ampliavam sutilmente a duração da fruição entre pares. Em suma compreendemos que, nesta configuração, a participação dos jovens difere de forma não desprezível, embora se dê sobremaneira num âmbito tático. A atuação compõe um agenciamento menos estrito do ofício de aluno e, ademais, constitui-se na apropriação de tempos institucionais, não raro dispondo neles atividades eletivas.

Contudo, mesmo que por caminhos diferentes, observamos que as tomadas de posição de alunos se aproximavam em um aspecto importante. Em ambos os casos, os jovens desejavam compreender e reter traços das aulas, de modo que a atenção em classe era considerada essencial, assim como os professores que explicassem bem eram estimados, como já analisara Barrère (2003).

Contraste dos desafios no Ensino Médio

Expondo resumidamente ambiências e ações de jovens-alunos nas escolas, ambientamos os desafios concernentes e que poderemos analisar agora, com base especialmente nas narrativas construídas durante as entrevistas.

Quadro 3: Exemplos e trechos selecionados nas narrativas de jovens-alunos, segundo os desafios.

Desafios	<i>La Courneuve/Seine-Saint Denis – França</i> ¹²	Cruzeiro/Porto Alegre – Brasil
Sentidos dos saberes e do trabalho escolar	<p>Existe escola, existe religião. É muito separado. Você não aprende nada aqui. Aqui você vem estudar. É principalmente a vida profissional. [Na família] A gente sempre se esforça para não desistir, para ir em direção ao nosso objetivo, para não desistir. É bom poder ter sucesso na vida, focar no que você quer fazer. [...] E eu quero pelo menos obter meu <i>bac</i>. É isso! Eu o consegui, não tem mais escola. (Silvie).</p> <p>Sem escola seria difícil, porque na escola, mesmo que você não aprenda mais que as lições, se faz amigos. É na escola, no convívio também. Se não tenho escola, não tenho amigos; não sou nada sociável.</p> <p>Na verdade, a gente se prepara, mas repetir o tempo todo, fica estressante. Realmente, isso coloca muita pressão e odeio sofrer pressão. Sei muito bem que existe o <i>bac</i>, sei muito bem o que me espera (Mariah).</p>	<p>Eu acho que não é algo que tu só tem que estudar, porque muitas coisas que tu vai aprender na escola tu não vai usar na vida. Aí então eu vou lá, estudo o básico e brinco, me divirto, converso com os meus amigos [...] (Bruno).</p> <p>Tipo Inglês, eu raramente me distraio, porque a gente conversa bastante, é mais conversação. Matemática a gente faz os cálculos lá, ela explica, a gente dá um lero também de vez em quando baixinho pra não encher o saco. Em Biologia a gente pega livro e a gente faz escutando música. Na real é só a de português que eu durmo bastante [...] (Igor).</p> <p>[...] Copiar eu copio direitinho, só que eu prefiro a explicação, eu prefiro quando eles falam [...] E principalmente em exemplos assim, exemplos que professores falam que fica na cabeça [...] (Camile).</p>
Injunção por autonomia	<p>Mas há estudantes, quando você pede autonomia, que eles não fazem, porque têm outras coisas para fazer. Eles estão focados em outras coisas, porque não é todo mundo que gosta da escola. Então, quando você pede autonomia, as pessoas classificam as coisas. Eles classificam; farei isso antes porque prefiro [...]. Então, há quem o faça, há quem não.</p> <p>Na realidade, continuo a escola. Tentarei ter um <i>bac</i>. Mas eu, ao lado da escola, já começarei outra formação, porque lá [no clube] me ofereceram treinamento em torno do esporte (Martin).</p> <p>É minha própria técnica, eu a inventei. É que eu conto ao meu dia: "ah, mãe, aprendi isso hoje". Assim, digo tudo o que aprendi. Quer dizer, repito todas as minhas lições, sem perceber, conto todas as minhas aulas (Juliete).</p>	<p>Trabalhar é algo que eu queria pra poder comprar minhas coisas sem precisar ficar pedindo [aos pais]. Igual já aconteceu de eu pedir algo e saber que eles não tinham dinheiro e depois se matando pra conseguir dar o que eu pedia [...] porque a pior coisa é tu pedir algo sem saber como tá a questão financeira [...] (Luan).</p> <p>[...] porque eu já estudei muita coisa da escola sem assistir a aula, por exemplo tem um assunto que eu gosto mas na aula eu não gosto; então vou lá e procuro outra coisa pra ouvir, entendeu? [...] Num podcast, eles usam só conversa, então o cara tá falando do negócio, aí conta uma piada e todo mundo ri. É mais descontraído [...] (Igor).</p>
Performances individuais ante as avaliações escolares	<p>Para mim, o melhor método é que você nem precise revisar. A única coisa que você precisa é escutar em aula. A partir do momento que o professor fala que tem avaliação e que tu tens aula antes, você só tem que se concentrar diretamente na aula e isso vai te ajudar na sua avaliação (Benjamin).</p> <p>Faço meus deveres todos os dias. Então, para avaliação, em casa eu olho o que já tentei fazer, então isso eu não reviso. Depois eu pego as coisas importantes, faço uma ficha de revisão e as coisas que tenho estudado menos, pratico um pouco. Eu coloco na folha de revisão, depois reviso-a e passo na avaliação ou não. De qualquer forma, não importa, não é uma nota que vai definir a minha inteligência. (Junie).</p>	<p>Eu não costumo estudar; eu estudo só na aula mesmo. Por exemplo assim, no mesmo dia da prova, ou uns dois dias antes [...] tento prestar na aula e se eu tenho dúvida eu tento tirar antes da prova.</p> <p>[...] tem o grupo [de <i>Whatsapp</i>], aí a gente manda bastante coisa. Por exemplo, se os colegas não vieram pra aula a gente manda aquela matéria que tem, né [...] (Larissa).</p> <p>Ah eu preciso de 6, eu vou ali estudar pra manter a média 6, não pra tirar toda hora 10 [...], porque daí eu vou me matar estudando. Igual tem gente que é só 10, só 10, mas não se divertiu nada na escola toda [...] “Ah tem que tirar 10 pra ser alguém”. Pra alguém que tira 6 ser a mesma coisa que tu tirando só 10? Então eu levo muito isso, o importante é passar [...] (Bruno).</p>

Fonte: Entrevistas realizadas em campo, entre 2023 e 2024.

¹² As entrevistas em *La Courneuve* foram realizadas em francês e os trechos expostos no artigo foram traduzidos pelo autor. Informamos que os nomes utilizados são fictícios.

Construção de sentidos aos saberes e ao trabalho escolares

Barrère (2020) menciona três desafios centrais ao trabalho dos estudantes nas escolas secundárias francesas, os quais problematizaremos no curso da interpretação que empreenderemos à sequência. Podemos elencar primeiramente a ‘construção de sentidos aos saberes e ao trabalho escolares’, dispostos à tensão entre o entendimento do aspecto estratégico global dos estudos e os (des)interesses intelectuais específicos na interação ordinária com os conhecimentos.

Para o caso do *lycée*, a importância socialmente estratégica da diplomação e a ambiência avaliativa condicionam as tomadas de posição dos jovens ao performarem o ofício de aluno, mas isso não impede derivas no que concerne às experiências da escolarização. As narrativas informam uma relação com os saberes questionada desde certo senso de utilidade, por vezes relacionados ao mundo do trabalho; de outra parte, as práticas escolares tendem a ser significadas também de forma endógena, no âmbito próprio da instituição, como a indicar certa naturalização das rotinas escolares no cotidiano ao mesmo tempo que assinala, segundo o entendimento de nossos interlocutores, o distanciamento destas de outros domínios sociais onde os jovens atuam.

De outra parte, a maneira de vivenciar a escola divergia sutilmente daquela suposta desde a condição de aluno, dispondo as interações e a sociabilidade entre pares como constituintes importantes das jornadas. Entre aqueles com desempenhos discrepantes das expectativas institucionais, a afirmação do lugar relativo dos saberes escolares era patente (em menção a orientações religiosas, por exemplo), ainda que a permanência na escola pudesse representar também certo resguardo temporário da dureza projetada ao mundo do trabalho.

Com esses detalhamentos, queremos assinalar que a escola oferecia aos jovens (não sem tensões) certa segurança ontológica, ora por um sentimento de provisão estratégica¹³, ora pela temporalidade cotidiana de interações e filiações. Nesta configuração, é preciso matizar as relações com os saberes e com o trabalho escolares, distinguindo-as. Tanto na observação quanto nos depoimentos, os saberes se mostravam interessantes eventualmente, quando dispostos em dinâmicas interativas, experimentais e/ou lúdicas, isto é, quando diferenciado da cadência, da repetição e do rigor usuais ao trabalho exigido pela forma escolar.

Remontando também ao considerado na primeira seção, a escola não goza da mesma perspectiva estratégica no contexto dos jovens em periferias urbanas de Porto Alegre. Mais especificamente, observamos que a escolarização se converte em condição de mobilidade social em meios populares nas últimas décadas (Arretche, 2015; Zago, 2012), porém em situação limitada (acotada), tal como designa Saraví (2015). Por outras palavras, dá-se a partir de uma necessidade de ordem socioeconômica (e uma obrigação legal) sem que os demais espaços de ação dos jovens disponham suportes capazes de amparar e significar a apropriação de capital cultural.

O senso de utilidade também tensionava a relação com os saberes escolares, com mais ênfase, entretanto, à sua pertinência para o trabalho vindouro ou atual; não raro, ademais, as práticas da instituição assumiam a mesma funcionalidade endógena, com a diferença que os jovens brasileiros ficavam bastante à vontade para afirmar a ausência de proveito dos conteúdos em outros domínios sociais. Além disso, eram também os momentos de sociabilidade entre pares os mais pronunciados na configuração das jornadas na escola, o que pode ser articulado à configuração dos tempos descrita anteriormente: os ritmos institucionais eram fissurados com mais frequência na escola de Porto Alegre, abrindo espaço ao juvenil ou dispondo a interatividade como uma forma de operar no cotidiano.

Em relação à interatividade na escola, referimo-nos às tentativas das/os docentes de acessar os alunos a partir de suas experiências pessoais, esperando então abrir uma forma de conexão estudantil ao processo. Remetemos, de outra parte, às tomadas de posição dos jovens por aulas que, sem prescindir do anterior, intercalassem trabalho e sociabilidade ou permitissem simultaneidade de atividades, dinâmicas não necessariamente inclinadas, portanto, à adesão aos conteúdos ministrados. Assim, certa

¹³ Em relação a este aspecto, é preciso assinalar uma possível influência também das expectativas vinculadas à formação profissional, à diferença daquela oferecida aos alunos na escola brasileira. Ainda assim, é preciso ter em mente que esta pesquisa se centrou nos sentidos construídos nas interações de aulas do currículo básico, cujos tensionamentos eram regulares, como procuramos apresentar.

ambivalência que tensionava a relação com os saberes e o trabalho escolar, ainda que próxima à premissa pedagógica do vínculo para promoção da aprendizagem.

Injunção institucional à autonomia

Geralmente, esta exigência se estabelece orientada à expectativa de indivíduos obedientes, zelosos e aplicados em seu desenvolvimento intelectual. Recorrendo a Lahire (2001), podemos aludir a implementação de dispositivos que permitem transparência, objetivação e publicização de regras e acordos, ancorando em artefatos escritos a convocação para que os alunos participem no consentimento normativo. Ao fim e ao cabo, a expectativa de um sujeito ativo mediante concordância às regras comuns construídas sob o escopo escolar.

No caso francês, a injunção por autonomia nas práticas escolares era narrada como um desafio especialmente por aqueles cujos resultados escolares (comportamento e notas) já os tinham desmobilizado. Para os demais, a vivência mais recorrente era a de uma ambivalência ante a autonomia tutelada na escola e aquela requerida em outros domínios, como seria exemplo as atividades eletivas ou as tarefas no âmbito doméstico. Nas primeiras, como bem analisado por Barrère (2015; 2021), as ações se desenrolam em contextos em que, apesar das “regras do jogo”, a interatividade e a temporalidade das tentativas e erros possibilitavam experimentações práticas e reflexivas. A experiência da autonomia (autônomos) entre pares podia ser mais horizontalizada e menos afeita às regulações de um *modus operandi*; produzida, aliás, em espaços muitas vezes ignorados por professoras/es.

Já na vida doméstica e familiar de nossos interlocutores explicitava-se um conjunto de afazeres de dimensão variável, que incluía mais regularmente acordos de ajuda mútua nas tarefas da casa, mas podia chegar aos cuidados na fratria ou mesmo a residência apenas com irmãos, sem presença dos pais, e práticas de trabalho eventuais. Então, na maioria dos casos, percebemos que a preservação do investimento escolar dos filhos convive com responsabilidades cotidianas destes num coletivo que (não sem tensões) partilha projeções. Ao descrevê-lo desta maneira, e em que pese a possível aproximação axiomática às práticas escolares, desejamos realçar que os jovens são demandados ali também por autonomia sem experienciar necessariamente um arranjo diretivo equivalente ao da escola, de modo que, justamente entre os alunos considerados “difíceis” pelos professores, as responsabilidades gestadas a diário incluem a construção de performances no cuidado de familiares, no esporte (notadamente, no futebol) e mesmo no trabalho.

Na escola em Porto Alegre, a demanda por autonomia se mostrava menos incisiva e frequente como injunção institucionalizada, não raro com sistematização escrita menos detalhada das tarefas, e, por outro lado, interpunha-se então como constrição contextual na vacuidade de regulação que, ao cabo, não esmaecia de todo o efeito do controle avaliativo. De todo modo, nossos interlocutores em Porto Alegre eram praticamente unânimes ao afirmarem que não realizam os deveres de casa e que não possuíam disciplina de estudos. Eram os momentos de avaliação que ditavam a necessidade de revisão de conteúdos, sendo esta conduzida se e quando da necessidade de melhores notas, ao passo que, como já mencionamos, procuravam tomar posição na negociação de tempos escolares. Desta forma, a autonomia se erige a partir e para além do programa institucional; se constitui em função das práticas escolares, mas também em razão do que os jovens trazem ao cotidiano escolar.

Também aqui o desafio consubstanciava ambivalência em relação ao requerido em outros domínios. Como já aludido, nos cotidianos destes jovens há comparativamente menos alternativas formais (públicas) disponíveis para realização de atividades eletivas e o imperativo de independência, em muito associado à necessidade de labuta, figurava como forte configurador das narrativas. De uma parte, podemos evocar as interações sociáveis (presenciais e/ou virtuais) como domínio de ação juvenil e cujas trocas, a seu turno, sustentavam modos de produção e reconhecimento identitários entre pares, assim como os afazeres sob o ofício de aluno, mediante circulação de informações e tarefas de aula (Autor, 2021). De outra, reportar as práticas esportivas e artísticas, que, quando assumidas com dedicação, tendiam a ser projetadas como possibilidades de trabalho satisfatório, fazendo com que a autonomia na escola figurasse em lugar relativo ou tributário das ações em favor de ocupações laborais. De forma esquemática, no espaço de possíveis versado, a escola tendia a ser vivida desde a interface com subsistência e trabalho, mas estes, por seu turno, eram concebidos como arena de consistência maleável, de agenciamentos para além do escolar e onde, como diziam os jovens, é preciso “luta” e “superação”.

As performances individuais ante as avaliações escolares

O terceiro desafio, por fim, diz respeito às ‘performances individuais ante as avaliações escolares’. Aqui, outra tensão se estabelece, concernente, de um lado, às tomadas de posição estratégicas frente às variadas e regulares formas de apreciação dos desempenhos na escolarização francesa (testes, exames, orientação individualizada etc.) e, de outro, aos sentimentos de (in)justiça à medida do tempo de trabalho empreendido pelos alunos e na comparação com colegas. Assim, os estudantes responderiam à normalização institucional competitiva, que alega ainda a articulação entre volume de trabalho e resultados. Doutra forma, segundo Barrère (2020), as demandas por avaliações justas poderiam passar despercebidas entre os docentes, por sua vez, preocupados com o que julgam ser falta de interesse discente.

Esse desafio se mostrava o principal mobilizador do trabalho dos jovens nas escolas. Entretanto, nossos interlocutores mencionavam confiar na escuta atenta em sala de aula como artifício central para a aprendizagem e êxito suficiente em testes e exames. E, neste aspecto, há uma diferenciação de gênero a sublinhar para o *lycée* de nossa pesquisa. Se, em geral, os alunos tendiam a gerir estrategicamente as demandas institucionais (Dubet e Martuccelli, 1998), a economia (oiko-nomos) da dedicação e dos esforços variava segundo os depoimentos. As meninas narravam com mais frequência a efetivação de tarefas mesmo em temas não apreciados, assim como práticas de estudo metódicas em casa, variando de esforços conforme demanda a rotinas de revisão regulares e autônomas. Se mesmo para elas, o mais comum seria trabalhar sob demanda, entre os meninos, porém, a aposta na escuta em sala era mais evidente.

Dessa forma, as performances relativas à avaliação escolar eram dispostas no espaço de possíveis dos jovens e aí residia seus esforços de autonomia mais manifestos. Em jornadas diárias regularmente atarefadas (entre aulas, incumbências domésticas e práticas eletivas), fazer economia de afazeres e prioridades compunha os agenciamentos relativos ao desafio social da escolarização. Aí reside, porém, uma situação paradoxal quando consideramos outro aspecto dos depoimentos: tal como narrados, os propósitos dos jovens (e sua interação com as práticas na escola) tendiam a projetar, um tanto genericamente, a conquista do baccalaureat como êxito pessoal, não obstante os prováveis resultados escolares insuficientes e/ou a explicitação de horizontes bastantes difusos quanto à realidade de trabalho.

Então, seja por meio de rotinas de estudo disciplinadas, seja pelo investimento detido em práticas eletivas (destacadamente no esporte), atravessaria a maioria das performances um imperativo de ação protagônica. Isso afirmado em favor do êxito para si e perante seus entes em laços próximos (particularmente os familiares), malgrado o desconhecimento das efetivas condições para tanto.

Para o caso brasileiro, as avaliações representavam outrossim o desafio mais mobilizador, de forma que a economia colocada em ação se assemelhava ao relatado para os jovens no *lycée*. Todavia, a dedicação a tarefas escolares em casa seria diminuta ou inexistente, e apenas uma aluna comentara ser metódica em relação aos estudos e à preparação para avaliações. De outra parte, a menção à necessidade de explicações claras e organizadas de parte dos docentes era ainda mais explícita, com mais ênfase à relevância de mediações por exemplos.

Poderíamos dizer que o desafio da avaliação se constituía de maneira mais óbvia no caso francês, não só por conta do regime normativo operante (uma ambiência avaliativa veemente), mas pela condição estratégica às carreiras individuais. No entanto, entre os jovens com quem dialogamos em Porto Alegre, a avaliação era norteadora das práticas na escola sem que o juízo escolar operasse sobre as projeções de forma tão determinante. Não raro, a relação com as notas em testes era apresentada como um equilíbrio de esforços para aprovação a cada ano (com uso também de informações da internet – textos e vídeos), ponderando a disponibilidade cotidiana ao trabalho, aos afazeres domésticos, às atividades eletivas. Neste contexto, ademais, a interatividade entre pares e nas mediações com docentes podia configurar tempos e práticas na escola, constituindo suporte ante a cominação institucional das avaliações.

REFLEXÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos delinear contrastes entre as experiências juvenis da escolarização em contextos de periferia social urbana nas regiões de Paris, França, e Porto Alegre, Brasil. Anima nosso esforço o intento de compreender os desafios sociais enfrentados por jovens em escolas públicas de ensino médio no Brasil, de forma que a pesquisa apresentada aqui, além de consubstanciar sistematizações basilares, configura um artifício heurístico-reflexivo mediante a enunciação de contrastes entre realidades educacionais distintas.

Dessa forma, observamos dois casos de injunções para autonomia e para inserção social, mas sob arranjos institucionais diferentes. Percebe-se mais acesso às práticas culturais e esportivas na França, e no Brasil, por outro lado, certa sincronização entre ensino médio e trabalho para um número maior de jovens. Se certa imersão institucional-programática pode ser vivenciada pelos jovens-adolescentes franceses como princípio orientador em diferentes espaços de socialização (escola, atividades eletivas, estágios etc.), a situação no Brasil sugere a existência de uma escola limitada (Saraví, 2015) e, neste sentido, princípios socializadores mais claramente concorrentes.

Em ambos os estabelecimentos escolares em foco, os jovens situavam a escolarização em seus espaços de possíveis, mas as consistências sociais e as injunções aí configuradas nestes diferiam. A economia de esforços era percebida em ambos, mas a diferença de regimes normativos, com ênfase à abrangência das inserções institucionais e nas coerções de uma escolarização tornada estratégica na França, dispõe limites às ações que o contexto no Brasil tende a erigir mais por constrições do que por regulações normalizadas. Por outras palavras, a coerção às ações juvenis é vivenciada em marcos materiais e em percursos orientados à independência pela conquista de recursos/trabalhos que parecem relativizar o lugar da escola. Assim, se as expectativas ante a escolarização figuram nos dois casos de ‘situação periférica’, as palavras empregadas em relação aos itinerários sugerem uma nuance importante: “êxito” (réussir) para quem busca mobilidade; “superação” para quem a busca, mas ressentido a inconstância no terreno onde caminha.

Então, as experiências dos desafios da escolarização, delineadas aqui a partir das contribuições de Barrère (2003, 2013, 2020), divergiam no que tange ao trabalho dos indivíduos. Comungavam um senso de utilidade, mas a crítica à ausência de sentidos dos saberes escolares era mais patente entre os jovens da Cruzeiro, em Porto Alegre; a interatividade sociável entre pares era constituinte e tensionadora nas jornadas escolares, mas de forma mais evidente no caso brasileiro, enquanto no contexto de La Courneuve a instituição tendia a se indiciar nas narrativas pela segurança ontológica que proporcionava. A ambivalência entre a autonomia requerida na escola e aquelas exercidas em outros domínios sociais estava presente nos dois contextos, porém entre os jovens brasileiros ela se submetia à injunção por independência engendrada nos cotidianos. A economia dos esforços se modulava, com mais exemplos de investimentos disciplinados e metódicos entre nossos interlocutores franceses, sendo que os juízos escolares podiam ter lugar relativo nos depoimentos dos jovens das periferias de Porto Alegre.

Esse quadro de contrastes precisa ser compreendido desde as reflexões que podem propiciar sobre a realidade educacional brasileira, sem a ambição de estabelecer parâmetros comparativos, mas sim de ancorar no experienciado interpretações sobre a singularidade da escolarização entre nossos jovens, com vistas a ações educacionais que sejam, a uma só vez, pertinentes e problematizadoras das tomadas de posição em jogo. Inspirado na sociologia dos desafios sociais (Martuccelli e Santiago, 2017), o percurso de pesquisa construído aqui, indo das consistências indicadas às ações e aos desafios sociais afrontados nas experiências juvenis, configura parâmetros preliminares de uma agenda de pesquisa que entendemos necessária quando a educação é recorrente promessa política, mas a escolarização se produz em cotidianos precarizados para educandos/as e educadores/as.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria C. Estudar e trabalhar. *Novos Estudos – CEBRAP*, v 39, n 03, p. 523-542, 2020.

- ARRETCHE, Marta. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: UNESP, 2015.
- BARRÈRE, Anne. *Escola e adolescência: uma abordagem sociológica*. Lisboa: Edições Piaget, 2013.
- BARRÈRE, Anne; NOÛS, Camile. École, travail, loisir: quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. *Éducation et sociétés*, n 45, p. 161-176, 2021.
- BARRÈRE, Anne. *L'éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin, 2011.
- BARRÈRE, Anne. L'Éducation est-elle sortie de l'école? L'autoformation des adolescents dans les activités juvéniles. *Association Française des Acteurs de l'Éducation*, n 142, p. 117-122, 2014.
- BARRÈRE, Anne. Que faire des épreuves de l'expérience scolaire? In: HUBERT, V. et al. *Savoir, épreuves, confiance, en éducation et formation*. Paris: Champ Social, 2020, p. 95-108.
- BARRÈRE, Anne. Que font-ils en classe? De l'interaction au travail. *Le Télémaque*, n 24, p. 65-80, novembre/2003.
- BOUSSAD, Nadia. et al. Une population immigrée aujourd'hui plus répartie sur territoire régional. *INSEE Analyses Île de France*, n 70, 2017.
- BUZO, Alessandro. *Hip Hop: dentro do movimento*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.
- CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, A. C. *Pesquisa qualitativa: enfoques metodológicos e epistemológicos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.
- CICCHELLI, Vincenzo. *L'autonomie des jeunes*. Paris: La Documentation Française, 2013.
- CICCHELLI, Vincenzo; OCTOBRE, Sylvie. *Une jeunesse crispée: le vivre ensemble face aux crises globales*. Paris: l'Harmattan, 2021.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. Le système éducatif. In: *Repères et références statistiques 2022*. Paris: ministère de L'Éducation National et de la Jeunesse, 2023.
- DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. Résultats, diplômes, insertion. In: *Repères et références statistiques 2022*. Paris: ministère de L'Éducation National et de la Jeunesse, 2023a.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs). *Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.
- DUBET, François. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, ano 14, n 29, p. 22-70, 2012.
- DUBET, François. N'est-elle qu'un mot? In: GALLAND, O. et al. *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était?* Rennes: Presse Universitaire, 2010, p. 13-21.
- FREITAS, José A.; BUENO, Marisa F. S. Reforma do Ensino Médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira. *Teoria e prática da educação*, v 21(2), p. 71-83, 2018.

GALLAND, Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin, 2017.

GOMES, Mike C. O.; SAMPAIO, Mônica G. O Ensino Médio no Brasil e na França: considerações sobre a Lei 13.415/2017 a partir de uma análise comparativa. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v 25, n esp. 4, p. 2066-2079, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. *Agência de Notícias – IBGE PNAD Contínua*, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD contínua 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília: INEP, 2023.

INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE. Baromètre des pratiques sportives 2022. *INJEP Notes et Rapports*, mars/2023.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES. Formations et emploi, fiche l'insertion des jeunes. *Insee Références*, 2018.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

KUBOTA, Luís C. Uso de tecnologias da informação e comunicação pelos jovens brasileiros. In: SILVA, E. (org.). *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília: IPEA, 2016, p. 199-220.

LAHIRE, Bernard. La construction de l'autonomie à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, n 134, p. 151-161, 2001.

LAHIRE, Bernard. La jeunesse n'est pas qu'un mot : la vie sous triple contrainte. In: LAHIRE, B. *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La découverte, 2006, p. 497-556.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio brasileiro. *Educação em Revista*, n. 34, e177494, 2018.

LOMBARDO, Philippe; WOLFF, Loup. *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*. Paris: Ministère de la Culture, 2020.

MARTUCCELLI, Danilo; SANTIAGO, José. *El desafío sociológico hoy: individuo y retos sociales*. Madri: CIS, 2017.

MILLET, Mathias. Quelle jeunesse pour les vaincus de la compétition scolaire? In: GALLAND, Olivier et al. *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était?* Rennes: Presse Universitaire, 2010, p. 67-79.

MORIS, Carlos H. et al. Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. *Tempo Social*, 34(2), p. 69-91, 2022.

OBSERVATÓRIO DA CIDADE DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre em análise – Séries históricas. *Censos Populacionais IBGE*. Disponível em: <<http://portoalegremanalise.procempa.com.br>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Programme for International Student Assessment – PISA 2018*. Paris: OCDE, 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Women and men in the informal economy: a statistical picture*. Geneva: OIT, 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, v 16, n 01, p. 79-98, 2018.

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana; SOUZA, Marcelo A. Tendências na transição escola-trabalho: o caso da pesquisa sobre juventudes no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, v 37, n 54, e202, 2024.

AUTOR, 2020.

AUTOR, 2021.

SARDÁ, Daniela N. Cultura educativa na França e no Brasil: uma análise de discursos comparativa de exames nacionais. *Filol. Linguíst. Port*, v 23, n 2, p. 263-282, 2021.

SARAVÍ, Gonzalo. *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO, 2015.

SILVA, Mônica R.; KRAWCZYK, Nora R.; CALÇADA, Guilherme E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, 49, e271803, 2023.

SILVA, Ana B. P. et al. *Pesquisa Juventudes no Brasil*. São Paulo: Fundação SM, 2021. TRUONG,

Fabien. *Jeunesses françaises*. Paris: La Découverte, 2015.

VAN ZANTEN, Agnès. L'école de la périphérie revisitée. In: VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie*. Paris: Presses Universitaires, 2012, p. 393-407.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, J. et al. (org.). *Família, escola e juventudes: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 132-150.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Coordenadora do projeto, produção de dados, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa que ampara a escrita deste artigo atende aos critérios éticos previstos para realização de investigações científicas e foi aprovada pelo comitê de ética da universidade onde foi realizada.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.