

ARTIGO

EXPERIÊNCIAS JUVENIS DA ESCOLARIZAÇÃO EM PARIS E PORTO ALEGRE: REFLEXÕES DA PESQUISA EM PERIFERIAS URBANAS¹

LEANDRO R. PINHEIRO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5041-4939>

<leandropinheiro75@gmail.com>

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), Brasil.

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

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

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 'injunción 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 as provações que os jovens de classes populares enfrentam especificamente na habitação escolar de Ensino Médio.

Consideramos essa uma abordagem pertinente às relações sociais na modernidade tardia, em meio a processos de individualização 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 (Gomes e Sampaio, 2021; Sardá, 2021), optamos aqui por uma abordagem complementar. Trabalhamos na delimitação de contextos socioinstitucionais, mas buscamos também interlocutores em escolas públicas nas regiões de Paris e de Porto Alegre/RS². 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 três seções. Na primeira, expomos os referentes teórico-metodológicos de nosso trabalho, assim como informações sobre as localidades de nossa pesquisa. Na segunda parte, dedicamo-nos a uma caracterização macro-contextual, recorrendo à análise documental (Cellard, 2008) e a dados secundários. Procuramos assinalar diferenças quanto aos regimes normativos e aos suportes institucionais, ao tomar domínios sociais que se articulam nos cotidianos juvenis em ambos os cenários metropolitanos. Na terceira seção, passamos aos resultados da interlocução com estudantes de ensino médio, pontuando os desafios enfrentados e as nuances identificadas a cada contexto. Ao final do artigo, apresentamos ainda algumas reflexões e sínteses para a continuidade de pesquisas no tema.

REFERENTES DO PERCURSO

As pesquisas sobre as juventudes têm assinalado a diversidade de experiências construídas pelos jovens, ora dispondo as práticas entre pares como parte de processos de socialização coproduzidos pelos indivíduos, ora delineando itinerários biográficos gestados em diferentes espaços sociais e com variadas pertencas potenciais (Dayrell e Carrano, 2014; Galland, 2017; Tella, 2020). Contexto da discussão também dos tensionamentos entre práticas escolares e culturas juvenis, ou mesmo do questionamento das rotinas escolares entre jovens (Barrère, 2021).

A aproximação às contribuições da socióloga dos desafios sociais (Martuccelli, 2006, 2007; Martuccelli e Santiago, 2017) visa inspirações teórico-metodológicas que nos possibilitem trabalhar em tal cenário, problematizando as ações que os jovens desenvolvem no curso de suas experiências da escolarização. Martuccelli (2006; 2007) tem proposto que nos debruçemos à investigação do que é vivenciado pelos atores, como forma de reconhecimento das provações cotidianas e dos modos pelos quais são singularizadas as respostas a estas. Não se trata de um inventário de biografias ou ações individuais, mas de um recurso heurístico para retomada de análises macro-sociais, revisitadas, então, a partir da compreensão do “trabalho dos indivíduos”. Assim, o autor insiste sobre a necessidade da combinação de conhecimento macro-analítico e aprofundamento sobre as narrativas experienciais, de

²A pesquisa que embasa a redação deste artigo compõe as atividades do projeto ‘Juventudes e experiências da educação: das relações entre individuação e reflexividades’ – UFRGS, efetivado com fomento CNPq/MCTI – Chamada N° 10/2023. Devemos registrar, além disso, nosso agradecimento a Anne Barrère (Université Paris Cité) pela revisão e pelas significativas contribuições à escrita, bem como às docentes e aos jovens estudantes das escolas acessadas, pela generosa disponibilidade ao diálogo.

forma a identificarmos como questões estruturais se difratam à escala individual e, desde aí, estabelecermos interpretações sociológicas renovadas.

Com isso, a abordagem dos desafios atenta às dinâmicas de individualização e singularização correntes na modernidade tardia. Condição que instiga a conhecer não só prescrições sócio institucionais, mas também os agenciamentos operados pelos atores em seus processos de socialização (Martuccelli e Santiago, 2017). Primeiramente, a categoria “desafio social” remete a uma dimensão narrativa desde a qual os atores entendem seus percursos e situam as provações vividas, como herdeiros de uma aventura propriamente moderna. Em segundo lugar, traz referências às capacidades dos indivíduos para fazer frente aos desafios, em geral, aventados como encargos pessoais. Remete-nos também a processos de avaliação social, a partir dos quais cabe observar os diferenciais de resposta e os recursos efetivamente mobilizados ante as provações. E, por fim, articula-se a um conjunto de desafios estruturais compulsórios e significativos no marco de determinada sociedade, sejam eles institucionalizados ou relativos à produção de laços sociais, e variáveis conforme o período histórico (Martuccelli, 2007).

A configuração dos desafios nos leva, então, à noção de “suportes”, que, por seu turno, exerce uma função interpretativa complementar, dirigindo-se às bases que sustentam a existência dos atores sociais. Neste caso, aludimos ao conjunto de recursos e apoios que constituem as experiências, na forma de uma ecologia existencial dos elementos apropriados nos processos de individuação e/ou socialização. Enfatiza o autor que não se trata de um inventário das condições e capitais disponíveis conforme a posição social, mas do reconhecimento do que se inscreve na trama de interdependências efetivas das histórias individuais, apoiando os indivíduos a terem-se como tais (Martuccelli, 2007). Podemos, neste sentido, considerar apoios institucionalizados e/ou legitimados, mas também aqueles discretos e de presença oblíqua no cotidiano, como podem ser os consumos culturais ou as interações entre pares nas experiências juvenis.

Para efeito de nossas análises, a aproximação à sociologia dos desafios sociais é efetivada assumindo a escolarização como desafio estrutural historicamente produzido para as realidades dos países em tela. Desafio que comporta um arranjo de provações às experiências juvenis, as quais procuramos compreender com base nas contribuições de Anne Barrère (2003; 2011; 2013; 2014; 2020; 2021). Filiada à mesma abordagem, a autora articula a experiência dos alunos franceses a três tensões principais: a construção de sentidos a saberes e trabalho escolares; a injunção institucional à autonomia; e as performances individuais ante as avaliações.

No que se refere à ‘construção de sentidos aos saberes e ao trabalho escolar’, Barrère (2020) identifica que há certo senso de utilidade geral dos estudos, ao passo que os conteúdos ministrados cotidianamente nem sempre são percebidos da mesma forma. Por outras palavras, os estudantes reconhecem a importância da escolarização, para acesso ao mercado de trabalho e/ou como instrumento de mobilidade social, mas questionam ou não compreendem plenamente a relevância dos conhecimentos dispostos quando miram suas atividades extra-muros. Assim, emerge uma tensão entre o interesse estratégico pelos estudos e a incerteza quanto ao interesse intelectual pelos saberes e o trabalho demandado pela forma escolar (Barrère, 2020).

Passando ao segundo desafio, a injunção institucional à autonomia, Barrère (2003; 2020) afirma que, geralmente, esta exigência se estabelece orientada à expectativa de indivíduos zelosos e aplicados em seu desenvolvimento intelectual. Recorrendo a Lahire (2001), podemos aludir aos dispositivos escolares voltados à transparência, objetivação e publicização de regras e acordos, ancorando em artefatos escritos a convocação para que os alunos participem no consentimento normativo. Isto é, ao fim e ao cabo, trata-se da expectativa de um sujeito ativo, capaz de autodeterminação nos estudos, em concordância às regras construídas sob o escopo institucional. No entanto, dirá Barrère (2020), os alunos podem responder de forma variada ou, segundo a apreciação docente, de modo insuficiente a tal imperativo. Isso ao passo que, em contraste, exercem autonomia na atuação e aprendizagem em outros domínios sociais, em atividades nem sempre conhecidas por professoras e professores.

No que concerne à terceira provação, as ‘performances individuais ante as avaliações escolares’, a tensão se estabelece a partir de dois aspectos relacionados. De um lado, no enfrentamento das variadas e regulares formas de apreciação individualizada de desempenhos (testes, exames, orientação individualizada etc.), de modo que o juízo escolar pode se impor como apreciação de si. De outro, nos sentimentos de (in)justiça à medida do esforço empreendido pelos alunos, tomado em comparação com o empenho de colegas. Assim, os estudantes responderiam à normalização institucional, que alega a articulação entre volume de trabalho, resultados e, logo, aprovação. De outra parte, porém, suas demandas por avaliações justas, e os sentimentos de vinculação/desvinculação daí decorrentes, poderiam passar despercebidas entre os docentes, preocupados, por sua vez, com o que julgam ser falta de interesse discente (Barrère, 2003; 2020).

Tomada desde os desafios enfrentados e o trabalho dos indivíduos, a socialização se sobressai como um campo de limites tensionados e de experiências heterogêneas. Uma perspectiva que nos parece pertinente para refletir sobre a atuação dos jovens na produção do cotidiano escolar e, em articulação, problematizar a consistência dos processos de escolarização e sua participação na produção da condição juvenil hoje, especialmente à medida que a escola tem se convertido em ocupação preponderante das juventudes (Sposito, Souza e Silva, 2018; Pinheiro et al, 2024). Para caminharmos na compreensão das experiências produzidas nessa interrelação, optamos por um artifício heurístico-reflexivo mediante o contraste de duas realidades escolares cujas configurações institucionais diferem. As delimitações que construímos em campo procuram apoiar nossas reflexões neste sentido.

Em campo

As informações consideradas nesta escrita se vinculam a pesquisas em curso desde 2022, em escolas públicas de localidades urbanas empobrecidas, com foco, portanto, nas experiências de jovens de classes populares. Neste artigo, orientamo-nos ao contraste entre as vivências de alunos de dois estabelecimentos públicos: um na região da Cruzeiro, zona sul da cidade de Porto Alegre/RS; outro em La Courneuve, Seine-Saint-Denis, à norte de Paris, França³. As localidades onde estão sediadas as escolas são topologicamente periféricas, em condição de vulnerabilização social relativa superior para ambos os cenários metropolitanos (Boussad et al., 2017; ObservaPoa, 2023), ao que se junta a maior concentração de contingentes autodeclarados negros na primeira e de população imigrante na segunda.

As localidades foram escolhidas por concentrarem marcadores de desigualdade social elevados. Em que pesem as diferenças econômicas e culturais, consideramos parâmetros comparativos aproximados, sublinhando as assimetrias entre as posições sociais nas duas regiões metropolitanas, em geral, desfavoráveis para os atores que subsistem em territórios periféricos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pode ser ilustrativo neste sentido: na localidade porto-alegrense, este (ao redor de 0,667)

³O estabelecimento de ensino francês foi acessado mediante pesquisa efetivada pelo autor em seu período como professor visitante na *Université Paris Cité* e no *Centre de Recherche sur le Liens Sociaux* (CERLIS), entre setembro de 2023 e fevereiro de 2024. A investigação também compõe as atividades do projeto de pesquisa ‘Juventudes e experiências da educação: das relações entre individuação e reflexividades’, com sede na UFRGS, em Porto Alegre/RS.

é 17% inferior ao municipal; ao passo que Seine-Saint-Denis apresenta IDH Regionalizado de 0,48, 37% inferior ao de Paris⁴.

Para escolha das escolas, seguimos igualmente parâmetros aproximativos. Na França, consideramos o *Indice de Position Sociale* (IPS) dos *lycées* no aglomerado de Paris, tomando valor corrente nas localidades socialmente vulnerabilizadas (entre 70 e 90 pontos). 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 (3,5 em média). Desta forma, delimitamos a um *lycée* público profissional em La Courneuve, e uma escola estadual na Cruzeiro, cujas interlocuções se efetivaram mediante intermediação de nossos contatos de pesquisa, com apoio de colegas universitários em Paris e lideranças comunitárias em Porto Alegre.

À época, o *lycée* selecionado comportava cerca de 530 alunos (majoritariamente de famílias imigrantes) e aproximadamente 50 professores/as, todos/as com formação de ensino superior e/ou pós-graduação, distribuídos entre disciplinas do currículo geral e de três formações profissionais no ramo terciário⁵. 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 graduados e/ou pós-graduados, o estabelecimento atendia sobretudo alunos das localidades mais vulnerabilizadas de seu entorno, oferecendo dois itinerários formativos desde 2022, que, ao cabo, derivavam ênfases e redistribuições de cargas horárias da grade curricular anteriormente utilizada, sem formação profissional

⁴Essas informações estão disponíveis em: Seine-Saint-Denis, França - *Indice de développement humain régionalisé (IDH-2)*, 2021; Cruzeiro, Porto Alegre/RS: UDHS - Unidades de Desenvolvimento Humano, 2010. Cabe registrar que o IDH Regionalizado, utilizado na França, adota parâmetros mais exigentes. Dentre as dimensões consideradas usualmente para este índice (saúde, educação e renda), a variante francesa considera para a educação, por exemplo, não só a média de anos de estudo, mas a proporção de pessoas com mais de 15 anos diplomadas.

⁵O 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.

específica⁶. Os estabelecimentos diferiam, ademais, na conservação de sua infraestrutura física, bastante depreciada na unidade brasileira.

Os períodos de imersão nas rotinas escolares foram antecidos pela análise documental (Cellard, 2008), considerando ambos sistemas de ensino. Os documentos contemplados foram: 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 Nationale et de la Jeunesse*; *Organisation de l'école/Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*; *Organisation de l'école - Lycée/Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*. De modo complementar, agregamos ainda à análise as informações encontradas no site e na agenda estudantil do *lycée*, assim como aquelas identificadas no plano político pedagógico e no perfil de Instagram encontrado para a escola porto-alegrense. Esta etapa do trabalho foi completada, ademais, com o estudo de dados secundários sobre a relação escola-trabalho e sobre as práticas culturais juvenis, domínios de ação relevantes para os jovens nos dois casos em tela.

Em seguida, a cada caso, tivemos um período de observação (Rocha e Eckert, 2008) em momentos de aula e recreação (cerca de 70 horas a cada estabelecimento). No *lycée*, nossas incursões ocorreram entre novembro/2023 e fevereiro/2024; na escola estadual, em dois períodos, de abril a julho/2023 e de março a junho/2024. 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.

Os períodos de imersão foram concluídos com a realização de entrevistas compreensivas (Kaufmann, 2013) dirigidas aos desafios sociais considerados pelos jovens. Foram 12 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 no entorno de seus estabelecimentos de ensino. Sete se autodeclaravam negros entre os brasileiros, e nove no caso francês. Ainda que com o cuidado de não se deduzir equivalência direta, podemos indicar que 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 €).

Assim, procuramos estabelecer contextos sociais aproximados no que tange às experiências juvenis da escolarização, delimitando a confluência de marcadores de desigualdade social, mas também nunaces quanto aos suportes institucionais em jogo. Um cenário, enfim, para interpretar e diferir os desafios narrados pelos jovens e que passaremos a discutir a sequência, mediante a análise das configurações institucionais que o perpassam.

⁶Os 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*. 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.

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 Médio, 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 atuação.

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 Médio⁷ (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 extensas em seus detalhes e alternativas sob o argumento das possíveis diversificações regionais e/ou locais, os marcos franceses são enxutos e diretivos.

⁷Lei 14945/2024. No Rio Grande do Sul, vide informações em: ensinomediogaucha.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 dissimilares⁸ (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 (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, 2023a).

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).

⁸Aqui, 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.

Quadro 1: Contrastes dos sistemas de Ensino Médio conforme análise documental.

Aspectos considerados	Brasil	França
Interações presumidas entre saberes escolares e realidade social.	Ênfase à diversidade de engajamentos, em menção às participações juvenis e diversidade regional.	Requisição explícita a participações individuais afeitas à institucionalidade (República).
Configuração de itinerários escolares.	Destaque a itinerários formativos e projetos de vida individualizados. Menção discreta à meritocracia.	Itinerários escolares segmentados por práticas e exames que formalizam o reconhecimento meritocrático.
Cobertura e desigualdades constatadas	Índices elevados de evasão no EM e níveis de proficiência fragilizados, principalmente para o quartil de menor renda. Acesso ainda restrito ao ensino superior.	Inserção escolar abrangente, inclusive no ensino superior. Resultados educacionais desfavoráveis às classes trabalhadoras.

Fonte: Documentos oficiais disponibilizados nos sites dos governos dos dois países, tal como informado na seção de metodologia.

O quadro 1 procura destacar as diferenças identificadas entre os sistemas para o Ensino Médio, chamando atenção para a nuances prescritivas em jogo. A realidade francesa indica um arranjo institucional bastante abrangente na inclusão dos indivíduos. Contudo, as assimetrias produzidas desde a escola têm sido alvo de fortes críticas quanto à sua participação na reprodução de desigualdades sociais. O julgamento escolar tem se mostrado 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). E a situação se torna ainda mais crítica quando os estabelecimentos escolares se encontram segregados social e territorialmente (Van Zanten, 2012).

No caso brasileiro, os documentos não mostram a mesma diretividade em seus argumentos. O sistema também não goza da mesma cobertura, de modo que a integração fragilizada ao escolar tende a contribuir para que o diploma de ensino superior seja uma significativa distinção (Moris et al, 2022). Ademais, 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).

Escolarização e mundo do trabalho: inserções e sincronizações

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, 2023a). A interposição do trabalho é informada pelo período de iniciação neste, 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, 2023).

Tabela 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
15 a 17	79,9%	13%	2,5%	4,7%	91,3%	5%	1,4%
18 a 24	18,6%	18,1%	38,9%	24,4%	37%	15,1%	30,1%
25 a 29	4,7%	13,8%	59,1%	22,4%	3%	5%	73%

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

Conforme a tabela 1, 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). Ademais, 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, 2023a)⁹, incluindo-se as atividades de jovens e os agenciamentos que estes necessitam colocar em marcha para acessar ou construir alternativas de labuta (Oliveira, 2018; Pinheiro, 2020).

Em suma, e como se sabe, a escolarização influencia a permanência no emprego e constitui as expectativas das classes populares no Brasil, mas as bases 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, sendo que os suportes tendem mais ao trabalho ou se mostram mais fragilizados em ambos, labor e estudo, 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 salientar 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, trazermos alguns dados à discussão para matizar as diferenças.

⁹Segundo a Organização Internacional do Trabalho, na França, as ocupações informais chegavam a pouco mais de 3% do mercado de trabalho em 2024. Ver: *Statistiques sur l'économie informelle* - ILOSTAT.

Tabela 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*¹⁰, *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 na tabela 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 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 oportunizar 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. Observamos que 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 nos dois países. Passaremos, agora, à declinação de tais elementos ao cotidiano e, neste sentido, convém realizarmos uma breve aproximação aos lugares de residência dos jovens alunos com os quais interagimos,

¹⁰Para mais informações: “Videogame é coisa de criança? Não no Brasil, revela pesquisa”.

para uma sucinta ambientação dos desafios sociais e, então, da posição relativa das experiências da escolarização. Para isso, recorreremos a aspectos comuns nas narrativas de nossos interlocutores, cujas vivências 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, com expressiva concentração de população imigrante na primeira e contingentes autodeclarados negros na segunda, em condição de vulnerabilização social relativa superior 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 enfrentar. Aí reside certa ambivalência nos depoimentos sobretudo em Porto Alegre, entre evocações cronotópicas e pertencas 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 12¹¹) e, de forma generalizada, como apelo normativo capaz de situar o ofício de estudante na divisão laboral doméstica (Pinheiro, 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). No que concerne ao consumo em mídias digitais, as músicas eram citadas desde referências identitárias (étnicas e territoriais) e também existenciais, o que poderíamos mencionar igualmente para o acesso a vídeos, cujos conteúdos mesclavam

¹¹ 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.

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

Continuaremos, então, às consistências relacionais identificadas nas escolas em que realizamos a pesquisa. 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*.

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, com destaque aos indicadores de avaliação nacional. Aliás, a palavra “êxito” (*réussir*) 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, em muitas vezes, traduzia-se em reclames por mais esforço e dedicação da parte destes. Nas enunciações proferidas aos alunos em aula, a relação entre resultados escolares e tempo investido era afiançada 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 sala. 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 sucesso nas avaliações, 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.

No caso da escola em Porto Alegre, 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, 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 pesem as diferenças na publicização, os propósitos educativos se assemelhavam, especialmente em seu teor proléptico¹².

¹²Cabe assinalar, não identificamos qualquer alusão ao tema ‘juventudes’ neste caso, a diferença do percebido nos documentos analisados na primeira seção.

Se a rotina de tempos e exercícios em sala (em apelo à participação) se assemelhava ao vislumbrado no outro caso, as variações eram importantes e a regulação dos comportamentos não se mostrava tão ostensiva. 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 consecução 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 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 o período do ano¹³. Neste cenário, os propósitos educativos que se indiciavam nas falas evocavam o que os docentes entendiam ser a vulnerabilidade social do entorno e de seus discentes, buscando ofertar-lhes proteção ou alternativas de inclusão (ainda que, nos depoimentos, essas 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

¹³ Cabe assinalar, a sistematicidade das aulas na escola brasileira sofria as consequências das ausências docentes por adoecimento. Situação que não é exclusiva daquele estabelecimento e se relaciona às condições de trabalho (Farias e Wagner, 2024).

futebol, numa roda de vôlei), a depender do tempo disponível (em caso de ausência de professor, 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 táticas e tomadas de posição assemelhadas, 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, o que, somada a possíveis atrasos no retorno à sala, ampliavam sutilmente a duração da fruição entre pares. 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 certa 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 2: Trechos selecionados das narrativas de jovens-alunos, segundo os desafios enfrentados (Barrère, 2020)

Desafios	<i>La Courneuve/Seine-Saint Denis – França</i> ¹⁴	Cruzeiro/Porto Alegre – Brasil
----------	--	--------------------------------

¹⁴As 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.

Sentidos dos saberes e do trabalho escolar	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). 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. 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).	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). 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). [...] 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).
Injunção por autonomia	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. 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). 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).	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). [...] 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).
Performances individuais ante as avaliações escolares	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). 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).	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. [...] 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). 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 diverte 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).

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

Construção de sentidos aos saberes e ao trabalho escolares

Como já apresentado, 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. Começaremos pela ‘construção de sentidos aos saberes e ao trabalho escolares’.

Para o caso do *lycée*, percebemos que a condição estratégica da diplomação e a ambiência avaliativa influíam nas tomadas de posição dos jovens ao performarem o ofício de aluno, mas isso não impedia derivas no que concerne às experiências da escolarização. As narrativas informavam uma relação com os saberes questionada a partir de um senso de utilidade (Barrère, 2003; 2020), por vezes relacionados ao mundo do trabalho. Então, entre aqueles com desempenhos discrepantes das expectativas institucionais, a afirmação do lugar relativo dos saberes escolares era patente, ainda que a permanência na escola pudesse representar também certo resguardo temporário da dureza projetada às ocupações laborais.

De outra parte, as práticas escolares tendiam a ser significadas também de forma endógena, no âmbito próprio da instituição, como a indiciar certa naturalização das rotinas escolares no cotidiano, ao mesmo tempo que se assinalava o distanciamento de outros domínios sociais e dos saberes lá reconhecidos (de base religiosa, étnica ou técnico-esportiva). Além disso, 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 nos estabelecimentos.

Remontando ao considerado na primeira seção, a escola não gozava da mesma condição estratégica no contexto dos jovens da Cruzeiro, em Porto Alegre. Mais especificamente, observamos que a escolarização se convertia em expectativa de mobilidade social, como já assinalara a literatura (Arretche, 2015; Zago, 2012), porém em situação limitada. O senso de utilidade tensionava a relação com os saberes escolares com mais ênfase, em favor de sua pertinência para o trabalho vindouro ou atual. Não raro, 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. Eram, ademais, os momentos de sociabilidade entre pares os mais pronunciados na atribuição de sentidos às jornadas na escola, o que pode ser articulado à configuração dos tempos descrita anteriormente: os ritmos institucionais eram negociados com mais frequência, abrindo espaço a elementos das culturas juvenis e/ou dispondo a interatividade como uma forma de operar no cotidiano.

Sublinhemos as nuances das experiências a cada caso. Entre os jovens franceses, as práticas escolares eram versadas (não sem tensões) desde certa segurança ontológica, ora por um sentimento de provisão estratégica¹⁵, ora pela temporalidade cotidiana de interações e filiações. Nesta configuração,

¹⁵Em 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.

devemos agregar, percebemos que as relações com os saberes e com o trabalho escolares podiam se distinguir. Tanto na observação quanto nos depoimentos, os saberes se mostravam interessantes eventualmente, quando dispostos em dinâmicas interativas, lúdicas e/ou experimentais, isto é, quando diferenciado da cadência, da repetição e do rigor usuais ao trabalho exigido pela forma escolar.

No que tange aos jovens da Cruzeiro, os relatos não indiciavam tal segurança em relação ao vivenciado na escola. Se a necessidade da escolarização se mostrava naturalizada, isso não impedia ações ativamente divergentes. A distinção na relação com saberes e com o trabalho se mostrava operativa aqui também, porém com agenciamentos mais explícitos de parte dos jovens. Neste sentido, podemos retornar à interatividade, especificando-a. Para o caso brasileiro, pode se referir as tentativas das/os docentes de acessar os alunos a partir de suas vivências pessoais, esperando, então, gestar uma forma de conexão estudantil às atividades de ensino. No entanto, ela remete, ademais, às tomadas de posição dos estudantes por aulas que, sem prescindir do anterior, buscavam relações menos estatutárias, que intercalassem trabalho e sociabilidade ou permitissem simultaneidade de atividades, não raro associando mídias digitais. Dinâmicas essas não necessariamente inclinadas à adesão aos conteúdos na forma prevista pela instituição, pelo que certa disputa se estabelecia, tensionando a relação com os saberes e particularmente com o trabalho escolar.

Injunção institucional à autonomia

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 tinham desmobilizado o investimento pessoal. 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 (2014; 2021), as ações se desenrolavam 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 (auto-nomos) entre pares podia ser mais horizontalizada e menos afeita às regulações adultas, sendo produzida, aliás, desde dinâmicas muitas vezes ignoradas por professoras/es.

Já na vida doméstica, percebemos que a preservação do investimento escolar dos filhos e a partilha de projeções de mobilidade social conviviam com responsabilidades cotidianas perante os coletivos familiares. As narrativas explicitavam 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 à residência apenas com irmãos, sem presença dos pais, além de práticas de trabalho eventuais. Desta foma, os jovens eram demandados por autonomia, mas sem experienciar necessariamente um arranjo diretivo equivalente ao da escola, de modo que, justamente entre os alunos considerados “difíceis” pelos/as professores/as, as responsabilidades gestadas a diário incluíam a construção de performances no cuidado de familiares ou no trabalho.

Na escola em Porto Alegre, a demanda por autonomia intelectual se mostrava menos incisiva e frequente como injunção institucionalizada. A sistematização escrita de regimentos se visibilizava de modo escasso e, ademais, os apelos aos estudos se esmaeciam entre os docentes, que demonstravam desalentado perante suas condições de trabalho. De sua parte, os estudantes eram praticamente unânimes ao afirmarem que não realizavam 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 quando da necessidade de melhores notas. Nesta configuração, contudo, podemos aventar ainda assim o exercício de autonomia. Este se efetivava, então, desde a constrição contextual gestada entre certa vacuidade de regulação e o efeito do controle avaliativo; erigia-se a partir e para além do programa institucional, em função das práticas escolares, mas também por intermédio do que os jovens traziam ao cotidiano escolar, quando negociavam, tempos e práticas na habitação da escola. Assim, podemos evocar novamente as interações sociáveis (presenciais e/ou virtuais) como domínio de ação e reconhecimento juvenil, cujas

trocas sustentavam também a realização de afazeres dos alunos, mediante circulação de informações e tarefas de aula (Pinheiro, 2021).

Também aqui o desafio consubstanciava ambivalência em relação ao requerido em outros domínios. Porém, como já aludido, um imperativo de independência se apresentava como forte configurador das narrativas. Significa dizer que figurava fortemente entre os jovens a responsabilização por conquistar vias de suficiência financeira e dirimir controles externos (Martuccelli, 2007), ao passo que, paradoxalmente, viviam os dilemas da subsistência junto a seus entes próximos. Condição que nos remete à necessidade de trabalhar e às projeções de consumo, fazendo com que a autonomia na escola figurasse em lugar relativo ou tributário das ações em favor de ocupações laborais. Mais expressivamente que no caso francês, inclusive as práticas esportivas e artísticas, quando assumidas com dedicação, podiam ser projetadas como trabalho. De forma esquemática, nos espaços de possíveis versados no caso brasileiro, a escola tendia a ser vivida desde a interface com subsistência e com trabalho, mas este, por seu turno, era concebido como arena de consistência maleável, de possibilidades mais abertas aos agenciamentos, onde, como diziam os jovens, seria preciso “luta” e “superação”.

As performances individuais ante as avaliações escolares

Esse desafio se mostrava o principal mobilizador do trabalho dos jovens em ambas as escolas. Entretanto, nossos interlocutores mencionavam confiar na escuta atenta em sala de aula como artifício central para a aprendizagem e sucesso 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*¹⁶) da dedicação e das prioridades 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, como já mencionado, aí empreendiam autonomia de modo mais manifesto. 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. Contudo, as tomadas de posição não eram isentas de contradições: 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, seja pelo investimento detido em práticas eletivas (destacadamente no esporte), atravessaria a maioria das performances uma disposição à ação protagônica.

¹⁶A referência à expressão grega (*oiko-nomos*) não é casual. Com isso, desejamos evitar leituras racionalistas ou economicistas e significar a ‘economia’ pelo que ela indica como “gestão da casa”, isto é, pela disposição dos jovens a delimitar prioridades em seus cotidianos, operando os possíveis desde seus diferentes domínios de atuação.

Isso em recorrente afirmação da busca de êxito para si e perante seus entes 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. Não raro, a relação com as notas em testes era apresentada como um equilíbrio de esforços para aprovação a cada ano, com suporte de informações da internet (textos e vídeos), das interações com colegas e das mediações junto a docentes. 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 (Millet, 2010; Pinheiro et al, 2024). Entre os jovens com quem dialogamos em Porto Alegre, a avaliação era norteadora das ações e do investimento tático na escola sem que o juízo escolar operasse sobre as projeções de forma tão determinante. O mundo do trabalho disputava o horizonte para tal apreciação, em que pesem (e em articulação) os alunos ressentirem a precariedade da infraestrutura física e pedagógica da escola pública e as incertezas advindas daí.

REFLEXÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos delinear contrastes entre as experiências juvenis da escolarização em contextos de periferia sócio-urbana nas regiões de Paris, França, e Porto Alegre, Brasil. Animou-nos 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.

No que tange aos regimes normativos e suportes institucionais, a análise documental indicou que as prescrições convergiam quanto às interações presumidas entre saberes escolares e realidade social, orientadas, então, ao desenvolvimento cultural, ao exercício de cidadania e qualificação para o trabalho. Os cenários diferem, contudo, por conta dos níveis de formalização e diretividade da asserção meritocrática, das coberturas dos sistemas escolares e das interpenetrações entre desempenho escolar e desigualdade social, todos mais incisivos para a realidade francesa. Isso ao passo que, no Brasil, o “Novo Ensino Médio”, e seu destaque a itinerários formativos e projetos de vida individualizados, é criticado pelos limites de viabilidade em redes de ensino públicas historicamente precarizadas, assim como pelos dispositivos de responsabilização dos jovens que tende a instaurar, ante um mundo do trabalho permeado por inconsistências (IBGE, 2023a).

Percebemos, ademais, um acesso mais significativo às práticas culturais e esportivas na França, e no Brasil, por outro lado, a concentração dos jovens em interações sociáveis e consumo audiovisual, ao que podemos aludir a insuficiência de aparelhos públicos de lazer (Silva et al, 2021). De outra parte, observamos uma progressão mais acelerada ao trabalho nos itinerários de jovens brasileiros, incluindo a sincronização entre ensino médio e labor, além de evidenciarmos um percentual superior de ocupações informais. Assim, a consistência de tais contextos indicam que, na realidade brasileira, as juventudes de classes populares precisam fazer cargo de sua existência desde suportes institucionais precarizados, se comparados à configuração francesa.

Passando, contudo, às declinações dos elementos estruturais ao cotidiano, percebemos similitudes no que tange aos modos como jovens situavam a escolarização em seus espaços de possíveis. A situação periférica, como conjugação de desigualdades de classe, raça e território, acercava parcialmente as respostas às provas que delimitamos com apoio de Barrère (2003; 2020). Na construção de sentidos aos conhecimentos e trabalho escolares, além de um senso de utilidade, percebemos o contraponto da

valorização de saberes vivenciados extra-muros, sendo o tempo escolar significado também pela fruição entre pares. A injunção por autonomia era vivida com ambivalência, dado o contraste entre demandas escolares e os compromissos assumidos em outros domínios de ação, especialmente o familiar. As performances ante as avaliações, para além de questionamentos à (in)justiça, situavam-se conforme a economia (*oiko-nomos*) das prioridades gestadas no cotidiano, sem perder de vista a necessidade prática da conclusão da educação básica.

Todavia, ainda sob tal confluência, foi possível observar linhas de ação divergentes. As práticas diferiam a cada estabelecimento quanto à regulação de comportamentos e à interpelação por resultados, pressão institucional corrente para os estudantes franceses. De outra parte, a crítica à ausência de sentidos dos saberes e trabalho escolares era mais manifesta entre os jovens brasileiros, ao que se agregava a negociação de tempos institucionais e a construção de dinâmicas interativas na habitação escolar. Ademais, se os alunos da escola de *La Courneuve* afixavam uma participação protagonista no espaço escolar e fora dele, os estudantes na Cruzeiro, sob um imperativo de independência, eram contundentes ao contrastar a injunção por autonomia e o juízo escolares aos agenciamentos no mundo do trabalho.

Por outras palavras, o lugar da escola no processo de socialização diferia, de modo que o recurso aos agenciamentos se pronunciava mais no caso brasileiro, o que se pode articular à associação contextual entre a precarização ou insuficiência de suportes institucionais, a necessidade de atuar por subsistência e consumo e a própria consistência relacional no espaço escolar. Assim, se as expectativas ante a escolarização figuravam significativas a cada situação juvenil, as palavras empregadas pelos jovens nos parecem sugestivas. Enunciam uma nuance importante na relação entre margens de ação individual e aparatos institucionais: “êxito” (*réussir*) para quem, mesmo com dificuldades, busca mobilidade; “superação” para quem a busca, mas ressentido inconsistência no terreno onde caminha.

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, Camille. 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; 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.

FARIAS, Beatriz; Wagner Flávia. Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes. *SciELO Preprints*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10323>.

FREITAS, Josi 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 Coulin, 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, 2023a.

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. *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. *Forgé par l'épreuve*. Paris: Armand Colin, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo; SANTIAGO, José. *El desafío sociológico hoy: individuo y retos sociales*. Madrid: 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://portoalegreemanalise.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.

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.

PINHEIRO, Leandro R. Education and agency in urban peripheries: the production of labour alternatives by young adults. *Educação em Revista*, n. 36, e205923, 2020.

PINHEIRO, Leandro R. Social proof of schooling among young people from public schools: work and sociable interactivity in the outskirts of Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260041, ago/2021.

PINHEIRO, Leandro R., BARRÈRE, Anne; DUBET, François; TRUONG, Fabien. À propos des expériences juveniles de l'éducation: école, itinéraires et épreuves. *Educação & Sociedade*, 45, e285849, 2024.

ROCHA, Ana; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. PINTO, Celi.; GUAZELLI, Cesar (orgs.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008, p. 09-24.

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.

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.

SPOSITO, Marília; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. *Educação e Pesquisa*, v. 44, e170308, 2018.

TELLA, Marcos A. P. Práticas performáticas e resistência de jovens negros na cidade. In: BITTENCOURT, J. B. de M. *Juventudes contemporâneas: desafios e expectativas em transformação*. Rio de Janeiro: Telha, 2020, p. 59-75.

TRUONG, Fabien. *Jeunes 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.

Submetido: 26/08/2025

Preprint: 27/07/2025

Aprovado: 26/12/2025

Editor de seção: Juliana Batista dos Reis

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados estarão disponíveis sob demanda dos pareceristas

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.