

Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres

Geraldo Magela Pereira Leão

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Neste artigo, pretendo discutir os sentidos atribuídos à experiência de escolarização por jovens pobres da periferia de Belo Horizonte atendidos em um programa federal de inclusão social – o Programa Serviço Civil Voluntário (1996–2002) do Ministério da Justiça e do Ministério do Trabalho e Emprego. Os dados e depoimentos relatados foram coletados por meio da observação participante e da realização de entrevistas com jovens, pais/mães e profissionais (gestores, instrutores e coordenadores). Em uma de suas fases, debrucei-me sobre as experiências escolares dos sujeitos pesquisados, procurando captar os sentidos elaborados, valores e expectativas quanto à sua escolarização. Esses jovens cresceram sob o impacto da ampliação das desigualdades sociais e econômicas das últimas décadas no Brasil. Ao mesmo tempo em que usufruíram a expansão da escolarização para as novas gerações, experimentaram o acesso à educação de forma desigual. Ao olhar para os sujeitos da pesquisa, constatei que a maioria deles viveu uma trajetória escolar atribulada. Embora tenham maior escolaridade em relação aos seus pais, eles viveram uma trajetória incerta, coberta de dificuldades, feita de idas e vindas na escola. Ao mesmo tempo, embora vivenciem situações de exclusão social e econômica, os sentidos por eles atribuídos à escolarização são múltiplos. A educação permanece como um valor para esses jovens, apesar de manifestarem uma relação tensa e ambígua com relação à instituição escolar. Demandam uma escola de qualidade, com regras e procedimentos claros, mas também que sejam respeitados e reconhecidos como sujeitos de direito.

Palavras-chave

Juventude – Escolarização – Inclusão social.

Correspondência:

Geraldo Magela Pereira Leão

Av. Xangrilá, 40 – Braúnas

31365-640 – Belo Horizonte – MG

e-mail: gleao@fae.ufmg.br

Experiences of inequality: the meanings of schooling envisaged by poor youths

Geraldo Magela Pereira Leão
Universidade Federal de Minas Gerais

Abstract

In this article I intend to discuss the meanings attributed to the experience of schooling by poor young people from the outskirts of Belo Horizonte who took part in a federal program of social inclusion – the Voluntary Civil Service Program (1996-2002) of the Ministry of Justice and Ministry for Work and Employment. The data and testimonies given were collected through participant observation and the conduction of interviews with youngsters, parents, and professionals (managers, instructors, and coordinators). In one of its phases, I looked into the school experiences of the subjects studied, trying to capture the meanings created, their values and expectations about their schooling. These youngsters had grown up under the impact of increasing social and economic inequalities during the last decades in Brazil. At the same time that they reaped the benefits of the expansion of schooling opportunities for the new generations, they experienced the access to education in an uneven manner. Looking at the subjects of this study, I could see that most of them had had a troubled school trajectory. Although they had more schooling than their parents, they had gone through an uncertain path, full of difficulties, coming in and out of school. At the same time, and despite experiencing situations of social and economic exclusion, the meanings they attributed to schooling are multiple. Education remains as a value for these youngsters, despite the tense and ambiguous relation they maintain with the school institution. They demand a quality school, with clear rules and procedures, but also a school where they are respected and recognized as subjects with rights.

Keywords

Youth – Schooling – Social inclusion.

Contact:
Geraldo Magela Pereira Leão
Av. Xangrilá, 40 – Braúnas
31365-640 – Belo Horizonte – MG
e-mail: gleao@fae.ufmg.br

Este artigo é resultado de uma investigação realizada com jovens moradores da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, atendidos em um programa federal de inclusão social intitulado Serviço Civil Voluntário (SCV), que nasceu em 1996, no âmbito do Programa Nacional de Direitos Humanos, e foi implementado por meio da ação conjunta dos Ministérios da Justiça e do Trabalho. Desenvolvido até 2002, o SCV era voltado para jovens (homens e mulheres) na faixa etária de 18 anos. Ele compunha uma ação específica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), voltada à inclusão de jovens em situação de risco social, sendo executado de forma descentralizada por meio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e de outras parcerias.

Os dados foram coletados por meio da observação participante e da realização de entrevistas com jovens e instrutores. Numa primeira fase da pesquisa, foi aplicado um questionário sobre o perfil socioeconômico dos jovens e seus familiares que abrangeu todos os participantes do Programa. Em uma segunda fase, foram entrevistados, por meio de um questionário semi-estruturado, 13 jovens, 5 pais e 11 profissionais (gestores, instrutores e coordenadores). Uma terceira fase da pesquisa compreendeu ainda a aplicação de um questionário junto aos egressos do Programa um ano após a sua conclusão, o que compreendeu 27 jovens. Em certo momento da pesquisa, debruicei-me sobre a escolaridade dos sujeitos pesquisados e sobre as suas experiências escolares, procurando captar os sentidos elaborados, valores e expectativas quanto à sua escolarização.

As turmas pesquisadas foram constituídas por meio de parcerias entre uma ONG e paróquias da Igreja Católica, coordenadas por lideranças leigas arregimentadas no bairro pela Pastoral Social da Arquidiocese de Belo Horizonte. Os cursos foram alojados nos salões paroquiais dos bairros, cuja estrutura constituía-se de um grande salão com banheiros, lousa, mesa, carteiras, vídeo e TV.

De um total de 63 alunos matriculados inicialmente nas duas turmas, concluíram o

programa 53 jovens, entre os quais apenas 7 mulheres (13%). Todos os jovens eram filhos de famílias pobres, cujos pais estavam desempregados ou exerciam ocupações precárias ou com baixa qualificação profissional. Dos jovens pesquisados, apenas 9 (17%) nunca trabalharam. Entre eles, 17 (32%) tiveram a sua primeira ocupação entre 14 e 15 anos e 16 (30%) começaram a trabalhar com menos de 14 anos, em geral em condições precárias e sem carteira assinada.

Durante as décadas de 1980 e 1990, várias reformas da educação básica foram implementadas nos diferentes âmbitos governamentais no Brasil. Tais reformas teriam promovido o direito à educação? Elas, sem dúvida, ampliaram o número de estudantes e os anos de escolaridade das novas gerações, o que pode levar a certo otimismo. No entanto, apesar da sua ampliação quantitativa, as desigualdades educacionais continuaram a se reproduzir e a se multiplicar. Ao olhar para os sujeitos da pesquisa, constatei que a maioria viveu uma trajetória escolar atribulada, embora tenha maior escolaridade em relação aos seus pais. Viveram uma trajetória incerta, coberta de dificuldades, feita de idas e vindas na escola. Entre esses jovens, 24 (45%) declararam que não estudam. Entre aqueles que estudavam, todos apresentavam defasagem série/idade e estavam matriculados em escolas públicas no período noturno. Entre os jovens pesquisados, 55,5% tinham entre a 5ª e a 8ª série, 37% tinham o ensino médio incompleto e 7,5% tinham concluído o ensino médio. Esses dados sobre o grau de escolaridade dos jovens compreendem apenas os 27 jovens entrevistados na terceira fase da pesquisa. Nessa fase, descobri que alguns jovens distorceram as informações para se adequarem ao perfil do público-alvo do programa, declarando uma escolaridade inferior à 8ª série do ensino fundamental.

Uma leitura imediata dos dados da pesquisa levaria a compreender a experiência de escolarização desses jovens como o resultado do processo de reprodução das desigualdades econô-

micas e sociais da sociedade capitalista. Esse tema remete, naturalmente, à obra de Pierre Bourdieu, particularmente no que se refere aos conceitos de capital cultural e social. Embora reconhecendo a importância desse autor para o estudo dos processos de escolarização, sua abordagem compreende uma perspectiva macrosociológica das relações entre as classes sociais. Sendo assim, optei por não utilizar o referencial bourdieusiano neste texto. Embora não desmerecendo a importância dessa perspectiva, optei por analisá-la a partir dos sentidos elaborados pelos jovens sobre sua escolarização, compreendendo-os como sujeitos ativos que, diante das desigualdades sociais e culturais vividas em seu meio social, elaboram e constroem um modo próprio de se relacionar com o universo escolar.

Caberia, então, perguntar sobre a experiência escolar dos jovens pesquisados: o que eles tinham a dizer da sua trajetória escolar? Como se articulavam as condições sociais em que viviam e as suas experiências escolares? Quais fatores determinavam as escolhas que os jovens faziam entre permanecer ou prosseguir mais uma etapa na escola?

Inicialmente, são apresentados dados colhidos sobre a escolaridade dos jovens e discutidos alguns aspectos sobre a relação entre as trajetórias escolares e o meio social/familiar, tendo como pano de fundo as contribuições teóricas de alguns autores do campo da Sociologia da Educação. Em seguida, são analisados depoimentos dos jovens buscando compreender o sentido elaborado por eles sobre suas experiências escolares. Por último, são tecidas algumas considerações finais sobre aspectos que emergiram da fala dos sujeitos da pesquisa.

A escolarização dos jovens e suas famílias: entre a escolha pessoal e a determinação do ambiente familiar

A história dos pais e mães dos jovens pesquisados revela uma escolarização precária e repleta de dificuldades. Se considerarmos a

escolaridade dos pais, 5,3% eram analfabetos, 63,2% tinham apenas entre a 1ª a 4ª série do ensino fundamental retirar e 10,5 % estavam entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental. Apenas 7% dos pais tinham o ensino fundamental completo. Para as mães, a escolaridade se apresentava assim: 12,3% eram analfabetas, 40,35% tinham o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries e 24,6% possuíam escolaridade entre a 5ª e a 8ª série. Apenas 10,5% das mães completaram todo o ensino fundamental. Ainda 1,7% possuíam o ensino médio incompleto e 3,5%, completo. Apesar dos percalços vividos nas suas trajetórias escolares, esses jovens tiveram acesso a um nível educacional bem superior ao de seus pais. Isso se deve à ampliação do acesso à educação pública que, de modo geral, tem favorecido as novas gerações. Por outro lado, a maioria apresentava defasagens idade/série e boa parte não estava estudando. Comparados com jovens de diferentes estratos sociais, estavam numa posição inferior em termos educacionais. Para os filhos das camadas populares, a ampliação do acesso à educação não correspondeu a uma trajetória regular nos sistemas de ensino.

A necessidade de ampliar os estudos sobre a relação entre as trajetórias educacionais dos jovens e de suas famílias foi reafirmada por Gomes (1997) na sua análise sobre a escolaridade e o emprego de jovens urbanos pobres. Referenciada nos trabalhos de Willis (1991) e Boudon (1981), essa autora chama a atenção para a importância de compreender alguns aspectos das experiências escolares dos jovens pobres moradores das periferias metropolitanas, como o papel da história familiar, da origem social e da história de vida dos amigos, parentes e vizinhos. Segundo sua análise, o valor atribuído à educação por esses jovens depende do que se pode antecipar em termos de *riscos e benefícios*, tendo em vista a trajetória escolar e profissional dos que estão próximos. A questão que se coloca então é:

[...] o que têm esses jovens de comum entre eles, além da pobreza, que os leva a atribuir

tão frágil valor à escolaridade? O que há de comum entre eles, além da pobreza, que funciona como aspecto distintivo de seus grupos informais quando comparados a grupos informais de jovens urbanos pertencentes a outros níveis de classe? (Gomes, 1997, p. 56)

Uma pista é que esses jovens vêm de uma *história familiar* de escolarização incompleta ou bastante precária. A resistência à escola e o baixo valor atribuído à educação pelos jovens é uma questão de não-familiaridade com a cultura escolar em decorrência de a história familiar de escolarização ser ainda recente e incompleta. Essa explicação, no entanto, parece ainda parcial. Os jovens e suas famílias não pareceram desvalorizar a escola. Seja porque o mercado de trabalho tem exigido maiores credenciais ou porque a educação é um valor em si. De maneira geral, os pais querem que os filhos estudem. Alguns jovens conseguiram concluir a educação básica e até sonham com a possibilidade de fazer um curso superior. Outros almejavam fazer cursos profissionais. De outro lado, alguns manifestavam distanciamento e o sentimento de que investir na escola não valia *a pena* (o sofrimento, o esforço, a abnegação). Isso não parece ser apenas “falta de familiaridade com o universo da cultura escolar”, mas uma postura realista diante das interdições à mobilidade social produzidas por uma sociedade que vê crescer os níveis de desemprego e da pobreza, até mesmo para os mais escolarizados.

Segundo Dubet (1994), “a massificação escolar faz entrar o processo de distribuição social no seio mesmo do sistema escolar”, composto de hierarquias de “fileiras e disciplinas nas quais os indivíduos se orientam em função dos recursos escolares dos quais dispõem”, como um “mercado” conforme pensou Boudon (1981). A experiência escolar juvenil é vivida como a construção da carreira em face de uma *série de provas* e de *direções* que cada etapa da vida escolar põe à disposição dos alunos, não estando predeterminada pelo destino de classe definido pela situação social de cada família. Ela

é também largamente determinada pela “identificação ao grupo e às culturas juvenis”, o que confere ao jovem *papel ativo* na construção de sua trajetória escolar e profissional. O sentido da escola será construído na tensão entre *pertencimento* e *investimento*, que toma *formas e modalidades* diferentes segundo o nível e os recursos disponíveis aos jovens pelos sistemas de distribuição: “mais diretamente que o nascimento, é a posição no sistema de formação” que conta nesse caso.

A baixa escolaridade dos pais poderia levar a supor a desvalorização da educação pelas famílias das camadas populares. Entretanto, os depoimentos não confirmam essa hipótese. Todos os pais valorizavam a escola. Um dos motivos mais citados foi a preparação para o mercado de trabalho e a esperança de que os filhos garantissem um *futuro melhor* para eles.

Além da ampliação das chances no mercado de trabalho, a valorização da escola pela família acontece também em virtude da socialização que o espaço escolar promove, permitindo que os filhos criem laços de amizade e se desenvolvam (tomem iniciativas, percam a inibição etc.). Essa dimensão da sociabilidade, já indicada por outros autores (Dayrell, 1996; Marques, 1997), emergiu em alguns depoimentos:

Da escola, eu gosto mais ou menos. Você aprende e também precisa da escola. É uma obrigação. Eu gosto um pouco. Das provas é que eu não gosto. São mais difíceis. O bom é que você faz amizades, conhece muita gente boa. Muita gente ruim também. As amizades falsas, que te levam para o buraco. (Júlio, treinando)

Pode-se dizer que, por diferentes motivos, a escolarização dos filhos permanece como um valor, apesar da baixa escolaridade dos pais. Parece não haver uma vinculação mecânica entre a história escolar dos pais e a importância atribuída à educação. Os depoimentos colhidos revelam uma aspiração e uma expectativa de ir além do que os pais conquistaram.

Compreender os fracassos e sucessos dos jovens pobres exige da nossa parte um olhar que investigue a trama sutil em que se tecem as suas trajetórias escolares. A escola é, para os jovens, uma experiência em que entram em ação valores, projetos de vida, expectativas. Como experiência, mobiliza os sujeitos envolvidos, exigindo um olhar que vá além do meramente pedagógico ou curricular, abarcando o papel ativo dos alunos. Muitos fatores interferem na conduta dos alunos em relação à motivação para estudar, conforme algumas pesquisas parecem evidenciar:

No entanto, com base em trabalhos de pesquisa, observamos que os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem a influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos, fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extra-escolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas. (Zago, 2000, p. 21)

Essa constatação da necessidade de considerar a *atividade real* dos estudantes na determinação da sua trajetória escolar remete a outros fatores para além do meio social de origem e da influência familiar, que irão definir os projetos escolares dos jovens pesquisados. A decisão entre continuar ou parar os estudos e a disposição maior ou menor para retomá-los depende de uma série de condicionantes que os próprios jovens interpõem aos planos de voltar à escola. Alguns associam conseguir um emprego ao voltar a estudar. Outros estão estudando, mas se envolvem minimamente com a vida escolar. Para alguns, ainda, voltar a estudar é um projeto remoto. Sobre essas diferentes perspectivas diante da escola é que me debruçarei adiante.

Os sentidos da escolarização para os jovens

A obrigatoriedade da educação fundamental e as conquistas sociais dos pais das novas gerações trouxeram como consequência a visão de que a experiência escolar é uma dimensão importante na vida da maioria das crianças nas sociedades contemporâneas. A decisão entre estudar ou não, investir na formação ou no trabalho, prolongar a trajetória escolar ou parar em determinado ponto dependerá de uma combinação de fatores objetivos e subjetivos que conformarão o peso que a educação tem na vida de cada um e de sua família. Para os jovens das camadas populares, tanto a escola como a vida em geral são experiências da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos etc. A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida.

Estão e não estão na escola...

Dubet (1998), tratando da relação que os alunos franceses tecem com a instituição escolar, diz que o sentido dos estudos “se constitui na capacidade de articular vários registros de ação”. A primeira questão é que “os alunos devem construir uma relação de utilidade para seus estudos”. Ou seja, os alunos devem estar convencidos de que os esforços investidos na sua escolarização resultarão em determinados benefícios que pretendem obter em termos de mobilidade social. Outra questão é que os alunos devem “construir uma integração subjetiva no mundo escolar”, desenvolvendo uma identidade com o ambiente e a cultura escolar. Por último, “a relação com os estudos é também construída em termos de interesse intelectual”, ou seja, a “conciliação de suas ‘paixões’ com seus interesses”. A capacidade de articular esses diferentes aspectos lhes dará sentido e motivação para prosseguirem investindo nos estudos.

O autor relata três modos de subjetivação em relação à escola:

Certos alunos, com freqüência os mais favorecidos, se socializam e se subjetivam *na escola*. Eles se percebem como os autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, têm o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos. Outros alunos de liceu, ao contrário, vivem uma forte dissociação de seus gostos e de seus interesses. Não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares. Nestes casos, os indivíduos se formam *paralelamente à escola* e se adaptam à vida escolar não se integrando. Conhecemos todos estes alunos que se colocam como parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo. Mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua experiência escolar; que aderem com freqüência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói. Enfim, alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. Eles se subjetivam *contra a escola*. (Dubet, 1998, p. 31)

Embora se trate de outro contexto social, essa tipologia é útil para a compreensão de elementos que emergem dos depoimentos dos jovens pesquisados sobre suas experiências escolares. Em geral, eles tiveram dificuldades em reconstruir a sua trajetória de trabalho e escolarização. Foram tantas as idas e vindas que não conseguiam mais recordar os períodos de trabalho e estudo.

Para os jovens que não estavam estudando, a possibilidade de voltarem a fazê-lo estava subordinada à oportunidade de trabalhar e de conciliar o tempo dedicado à ocupação com o tempo da escola. Os depoimentos não revelaram uma impossibilidade entre a vida de

estudante e a de trabalhador. Para grande parte deles, as dificuldades diziam respeito aos sistemas educacionais: a falta de vagas, o local da escola distante da residência e os horários que conflitam com o tempo do trabalho. Para a maioria dos jovens e de seus pais, a situação ideal seria aquela em que se conciliasse estudo e trabalho, pois muitas vezes o trabalho é que garantia as condições de permanência na escola (Madeira, 1986).

Alguns jovens que estavam estudando, por sua vez, desenvolviam uma relação bastante pragmática quanto à educação. Diante da falta de sentido da escola, cumpriam minimamente as obrigações escolares, muitas vezes resumidas à freqüência e a *pegar o certificado*. Um fato ocorrido durante a observação do curso ilustra bem essa atitude pragmática com relação à escola. Alguns jovens reunidos no salão estavam conversando enquanto o instrutor desenvolvia uma atividade prática com outro grupo:

Você vai participar da formatura? (Cristiano)
Eu não. Não tem disso não. É só pegar o diploma e pronto. (Aldir)
Minha irmã falou que vai pagar para mim. Eu vou participar. Se ela vai pagar... (Cristiano)
Eu quero é comprar o meu diploma do ensino médio. Tem um funcionário de uma escola que vende lá no bairro. Eu quero pegar o meu diploma e arrumar um trabalho. Nem que eu ganhasse uma bolsa para o vestibular eu queria. Estudar não tá com nada. (Aldir)
Mas e se descobrirem? (Observador)
Não tem isso não. As empresas não conferem. Elas pegam só o xerox. Antes eles exigiam só 8ª série. Algumas empresas pediam apenas a 4ª série. Agora é que eles estão exigindo mais. (Aldir)
(8 de novembro)

A fala parece demonstrar uma ansiedade com relação a terminar a educação básica, uma vez que a posse do certificado de conclusão do ensino médio funcionaria como uma possibilidade de finalmente entrar no mercado de tra-

balho. A ausência de sentido da educação se expressa na negação de qualquer projeto futuro vinculado à continuidade nos estudos: nem que eu ganhasse uma bolsa para o vestibular. A experiência escolar atual já sinaliza, para o jovem, uma redução das expectativas quanto à possibilidade de êxito no sistema educacional e quanto à inserção no trabalho mais provável. Muitos dos jovens que estavam estudando pareciam desenvolver uma postura paralela à escola semelhante àquela de que nos fala Dubet (1998). Estão na escola, mas não se inserem completamente na vida escolar.

Na entrevista, esse jovem foi bem menos enfático quanto à rejeição em continuar estudando. Talvez a situação de ser entrevistado face a face com um adulto e professor o tenha induzido a uma postura mais reservada. Se no contexto do diálogo com os colegas ele manifestou uma atitude antiescolar e pragmática em relação à escolarização – *Eu quero pegar o meu diploma e arrumar um trabalho. Estudar não tá com nada* –, o seu discurso durante a entrevista não revelou abertamente uma negação da educação em si. No entanto, ainda transparece muito claramente um sentimento de que o tempo de estudo é um tempo perdido, quando na verdade poderia estar trabalhando: [...] *o que a gente quer é mais trabalhar. Não se trata de um valor negativo atribuído diretamente à educação, mas o fato de que o tempo na escola é vivido como tempo vazio de sentido quando confrontado com outras dimensões da vida que o trabalho poderia realizar.*

Essa atitude também transpareceu na fala de outros jovens:

Eu estou tentando mesmo é formar. Fazer uma prova de Polícia ou qualquer outro serviço. Conseguir um emprego bom... Ganhar bem... (Valdir, treinando)

Estudar é uma obrigação. Eu estou querendo ter o segundo grau. Da escola eu não tenho o que reclamar. Eu presto atenção, mas não sei o que acontece. Eu não sou muito inteligente. Eu gos-

tava mesmo é de trabalhar fazendo churrasquinho, mas o dono lá do sacolão não quis mais. Eu quero mais é trabalhar. Tirar o segundo grau para fazer um curso de vigilante, porque o meu pai trabalha como vigilante numa empresa de segurança. Aí ele vai me indicar. [...] Eu não quero demais, ser um médico ou um advogado. Eu quero ser só vigilante. Eu quero apenas estudar o básico mesmo. (Franklin, treinando)

Para outros jovens, o fato de estar na escola e não assumi-la completamente era vivido como uma cisão. Eles se achavam divididos entre a experiência imediata dos colegas que acenava para a falta de sentido dos estudos e as promessas de um futuro melhor, as recompensas que podem estar sendo perdidas.

(Os colegas dizem) que estudar está por fora. Mas, fazer o quê? Tem que estudar, né, 'meu'. Igual eles falam mesmo, estudar está por fora, mas tem que estudar. Mas eles não reclamam dos professores assim não. O negócio é eles mesmos. Não sei o que eles arrumam não. [...] E eu queria só tentar pegar essa prova lá e passar mesmo e continuar estudando. Não parar de estudar não. Porque eu penso assim, em tentar uma coisa melhor. E tentar dar uma coisa melhor para os meus pais também. (Samuel, treinando)

A aprovação de Samuel na 8ª série estava dependendo de uma nova chance para refazer o exame referente ao período de recuperação em matemática, no qual fora reprovado. Ele comenta que chorou quando ficou sabendo que foi reprovado: *não chorei porque tomei bomba, mas pensando no meu futuro. Esse ano eu vou fazer 19 anos e estou na 8ª série ainda. Não dá.* O jovem parecia sofrer diante de uma progressão escolar que não vence o tempo e o desejo de conquistar um futuro melhor.

O pouco peso relativo à educação estava também associado à discrepância entre o discurso do valor da escolaridade no mercado de trabalho e a experiência dos jovens na busca

pelo emprego. Em muitos casos, principalmente para o tipo de emprego acessível a esses jovens, a exigência de escolaridade torna-se requisito apenas formal em meio a uma grande oferta de trabalho. As empresas *pegam só o xerox*, conforme relatou um dos jovens. Pela experiência própria ou de pessoas próximas, eles sabem que a baixa escolaridade limita a inserção nos postos de trabalho, mas não a inviabiliza totalmente. O certificado cumpre uma função seletiva sem relação direta com os requisitos do posto de trabalho em si. Essa consciência do baixo valor da escolarização em si contribuía para que alguns jovens revelassem certo distanciamento da escola e o desejo de queimar etapas. Se o que vale mesmo é o documento final, *o xerox*, então o melhor é chegar a ele o mais rápido possível. Do ponto de vista da função de distribuição (em posições sociais e ocupacionais) exercida pela escola, os jovens se antecipavam já vislumbrando um futuro em empregos em que a escolaridade contará pouco.

O desânimo

Os jovens, muitas vezes, expressavam falta de motivação para a vida escolar. Havia, em alguns, uma postura vaga quando falavam do projeto de voltar a estudar, certa “displícência”, muitas vezes incompreensível para os adultos (pais, professores, agentes sociais etc.). É como se dissessem que, apesar de reconhecerem o valor da educação e se sentirem culpados por não persistirem na vida escolar, naquele momento, a educação teria importância “menor” na ordem de prioridades.

A atitude ambígua dos jovens emergia do conflito entre o discurso social sobre o valor da educação veiculado pela mídia, pelos educadores e políticos e a experiência cotidiana de uma escolarização sem sentido e sem destino. Tal ambigüidade tomava a forma de um desânimo com a escola. Quando eles falavam de sua trajetória escolar, a figura mais forte nos depoimentos era a do desânimo. A maior parte dei-

xou de estudar por desânimo, sem que eles conseguissem descrever exatamente o processo de abandono da escola e as razões que os levaram a tomar essa decisão. A retirada da vida escolar parece, antes, o desfecho de uma tensão que vai aos poucos produzindo a sua expulsão silenciosa.

A grande dificuldade era encontrar motivação para estudar, uma experiência compartilhada com os colegas. A dificuldade em articular as três dimensões da vida estudantil de que nos fala Dubet (1998) – o sentido de utilidade dos estudos, a integração na vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos – gerava um sentimento de tédio que alimentava a tensão e a retirada da vida escolar.

Ronie tinha apenas a 3ª série do ensino fundamental. Depois de sucessivas reprovações, abandonou a escola. A irmã mais velha concluiu a 3ª série do ensino médio e trabalhava como estagiária no posto de saúde do bairro. A irmã mais nova, com 17 anos, estava na 2ª série do ensino médio e também trabalhava como estagiária na secretaria da escola municipal onde estudava. Assim, Ronie carregava o estigma do fracasso: não estudou e não conseguia um emprego. De personalidade tímida, Ronie mostrava-se mais retraído ainda quando falava da escola e da possibilidade de voltar a estudar.

A sua história pode ser compreendida a partir das figuras da consciência infeliz e da retirada de que nos fala Dubet (2001). Segundo esse autor, a modernidade se caracteriza pelos princípios da autonomia e igualdade consentida aos indivíduos. No que se refere à igualdade, é um valor formal: é a igualdade de oportunidades. Todos são iguais desde que provem ser merecedores. Portanto, a igualdade é um reconhecimento pelo esforço e pelo mérito de cada um. Nas situações de fracasso, essa auto-responsabilidade tende a desenvolver nos indivíduos uma consciência infeliz, quando “o indivíduo se considera, então, responsável por sua própria infelicidade”. Outra face da liberdade consentida ao indivíduo na modernidade é que esta o “expõe ao desprezo que acompanha

o fato de não ser digno dessa liberdade”. Quanto mais baixo está situada uma pessoa na hierarquia social, mais digna de desprezo. A experiência individual e social das desigualdades está marcada por essas duas figuras: o desprezo e a consciência infeliz. Como estratégias de defesa contra esses sentimentos, os indivíduos desenvolvem atitudes de violência ou retiram-se: decidem fracassar. (Dubet, 2001)

Para Ronie, retirar-se não foi uma decisão racional, passível de ser datada, mas um evadir-se aos poucos. Primeiro foram três anos na 1ª série, com acompanhamento de uma psicóloga. Depois a repetência na 2ª e na 3ª série. Aos poucos, construiu-se uma imagem de incompetência para os estudos a que o jovem aderiu, conforme o depoimento de sua mãe: porque que ele não gosta de estudar. Porque que ele tem essa barreira que ele criou, esse desânimo de pensar que não consegue. Mas ele também não quer. Ela não compreendia a apatia do filho e sentia-se impotente, principalmente depois que ele atingira a juventude: porque chega uma certa idade que a gente não pode mais tomar frente, vai depender da resolução deles.

Mesmo considerando a história singular de Ronie, várias questões presentes no discurso da mãe podem ser estendidas às histórias particulares de muitas famílias pobres: a incompreensão dos motivos do desânimo, a comparação com outros parentes mais bem-sucedidos, a redução do insucesso a um problema psicológico, a uma questão de capacidade pessoal.

A culpa pelo fracasso escolar tendia a ser assumida como um fracasso individual, gerando sentimentos de vergonha e de incapacidade, apesar de relatarem diversos fatos que montam o enredo da produção do fracasso escolar. Predominava na representação dos alunos o tema da decisão pessoal de sair da escola e da culpa que isso acarretava, mesmo que alguns jovens reconhecessem nos professores atitudes autoritárias e problemas na própria organização escolar, como a rotatividade dos professores, por exemplo. A dificuldade em lidar com o tédio e a falta de sentido da escola

passava a ser uma questão de *vagabundagem*, de *falta de cabeça para os estudos* ou um problema dos *alunos que brincam demais*.

Os temas do desprezo e da retirada também podem ser analisados do ponto de vista dos professores, embora não seja esse o objetivo aqui. Quando os alunos falavam de professores que gostam de ferrar, que desconta na gente, estavam se referindo a professores que os situavam na base de uma hierarquia escolar, por isso acabavam desenvolvendo uma atitude de desprezo por esses jovens “mal-educados”, “indisciplinados” e “marginais”. Para esse tipo de aluno, só restava uma disciplina férrea ou, então, não se comprometer. Assim é comum que os professores façam vista grossa à bagunça e à falta de envolvimento com a sua disciplina. Muitos ficam nas escolas da periferia até que consigam uma transferência. Em face das dificuldades e do sentimento de impotência, eles se retiram do ambiente hostil, seja espiritualmente, seja fisicamente. Como declarou um dos jovens, os professores não agüentavam mesmo os alunos e foram saindo.

A escola: um ambiente de tensão

Não é novidade, para quem frequentemente está em contato com as escolas públicas, o grande número de queixas dos professores sobre seus alunos. “Desinteressados”, “vândalos” e “indisciplinados” emergem como as principais características dos jovens estudantes. Em diversos momentos da pesquisa, os jovens descreveram momentos de tensão no ambiente escolar. Durante a observação de campo, era comum ouvir os alunos falando das brigas na escola, das quebradeiras promovidas por grupos de alunos, dos diretores e professores acuados diante de estudantes que os ameaçavam etc. Esse clima de tensão estruturava a relação de alguns jovens com a escola e os professores:

Durante o intervalo do lanche, dois alunos falam da escola do Bairro Menezes: ‘Lá a diretora pega no pé dos alunos. Ela é uma estressada.

Mas à noite não. À noite os alunos mandam. Tem um que conseguiu uma vaga porque ameaçou a diretora. Ela tem medo dos alunos da noite. Ontem faltou luz. Quando voltou, tinham uns três ou quatro com as carteiras para o alto. A diretora saiu distribuindo uma vela para cada professor. (23 de outubro)

Ao final do dia, na 'preleção' da coordenadora, os alunos falam da depredação escolar ocorrida no Bairro Menezes. Os alunos quebraram telhas, bebedouros. Até as meninas se envolveram. 'Lá as meninas são mais violenta que os alunos, foram elas que arrancaram os bebedouros', diz um deles. Um dos alunos reclama que a diretora não conversa nada com eles, que ela sabe apenas ameaçar os alunos. (26 de novembro)

As situações de violência, cada vez mais freqüente nas instituições de ensino, exprimem a tensão vivida no cotidiano das escolas das periferias metropolitanas. Os profissionais da escola se sentem inseguros diante da indisciplina e das ameaças. Quando não fecham os olhos aos fatos, as escolas buscam tomar medidas tão rígidas de controle dos alunos e de imposição da disciplina que acabam por alimentar ainda mais conflitos. Alguns alunos, principalmente os vistos como problemas para a escola, na impossibilidade de administrarem a sua vida escolar nesse clima de tensão, acabam por abandoná-la. Os conflitos com a direção da escola constituíram o motivo alegado por alguns alunos para abandonar a escola:

Ah, eu já não ia muito bem com a cara do diretor, né? Ele era um cara assim, entendeu? Se ele falasse que você estava lá em cima do muro você estava. Não tinha outra conversa. [...] Ele prendeu as minhas muletas uma vez. Os meninos estavam andando com ela. Aí lá tinha uma árvore com umas bolinhas amarelas. Aí eles derrubavam as bolinhas para jogar nos outros. Aí ele passou a mão nas muletas e prendeu elas. Ele guardou lá na sala dele. E não me entregava não. Aí no final da aula ele falou assim: 'Amanhã sua mãe vem buscar.' 'Ah, mas como é que eu vou

embora.' 'Se vira!' Aí é onde eu peguei um ódio dele mesmo. Eu peguei raiva dele! Ou eu saía do colégio ou ele saía, porque senão nós dois íamos 'travar' na briga lá dentro. (Maicon, treinando) Eu discuti com a diretora por conta de pouca coisa também. Por causa de um copo d'água. Eu queria beber a água e ela não queria deixar, porque ela estava chamando a atenção dos meninos. E eu fui, saí da sala, pedi ao professor e ele deixou. Só que ela estava lá no pátio. Eu olhei de relance, sem querer, e ela pegou e falou para eu parar de olhar, para eu ir para a sala e não beber água, que eu deixasse para beber em outro horário. E eu, teimoso... Aí eu fui e bebi a água. Eu esquentei com aquilo; ela também se esquentou, e eu mais ainda... Ela exaltou comigo e acabamos que nós dois não demos certo. [...] Eu tentei (voltar a) estudar lá mesmo nessa escola, só que a minha idade também já não permitia. Mas eu penso que a minha idade não influenciou nada, porque tinha gente com a idade bem mais elevada que eu e ela não queria deixar eu estudar lá. Eu penso que foi pirraça dela. (Bruno, treinando)

Exceto uma aluna, que se queixou da dificuldade com a disciplina de Matemática, nenhum aluno alegou dificuldades de aprendizagem para abandonar a escola. Os motivos mais citados referiam-se ao ambiente escolar e aos atritos com os profissionais da escola. Isso não quer dizer que não havia problemas com relação a conteúdos escolares, professores exigentes, terror das provas etc. No entanto, o fraco desempenho escolar não foi citado por nenhum aluno como o principal motivo para deixar a escola. Ao lado do desânimo, muitos jovens citaram aspectos que remetem ao plano das relações na instituição escolar e a algumas posturas autoritárias tomadas por professores e diretores. Para muitos jovens, não havia uma relação justa entre alunos e professores, sendo que muitas vezes os conflitos terminavam em atitudes que expunham os jovens à humilhação:

A única coisa de que eu me lembro é que no último ano que estudei naquela colégio a aula que

mais detestei foi a de literatura. Porque a professora me botava abaixo de cachorro. Ai eu peguei raiva daquela matéria e não gosto dela até hoje. Da professora e da matéria. Falava que eu não tinha capacidade, que eu era bobo, que eu não devia estar estudando. Altas coisas. Falava muita coisa sobre mim. E eu era bobinho na época e eu aceitava tudo. Ficava só calado. Deixava tudo na calada. Ai, depois disso eu não quis nem saber mais. (Luís Alberto, treinando)

A referência ao desempenho escolar do aluno muitas vezes encobre relações tensas entre alunos e professores. Para o professor, postado em posição de poder privilegiada em relação aos alunos, há sempre a possibilidade de valer-se do julgamento escolar como forma de controle disciplinar. Para Luís Alberto, restou o sentimento de que a escola foi um ambiente injusto e discriminador.

A desvalorização da escola pública

Se os jovens manifestavam grande repulsa às atitudes injustas e autoritárias, por outro lado havia um sentimento de que a escola pública não tinha normas, de que não havia autoridade. Por diversas vezes os jovens relataram situações de descontrole da disciplina escolar numa clara exposição da impotência dos professores e diretores. Muitas vezes tenta-se resgatar o controle da disciplina e da autoridade com regras que não fazem sentido para os alunos, como a exigência de uniformes ou a proibição de uso de bonés. Em outros casos, a escola negocia a disciplina rebaixando o nível de exigências, o que reforça a imagem da desvalorização da escola pública.

Agora eu acho que está bom esse colégio. Apesar de que tem coisas que eles puseram que eu acho que é sacanagem. Igual eles colocaram lá que para entrar nele precisa de estar com um certo tipo de roupa, que é obrigatório, senão eles não deixam entrar. [...] Eu acho que eles colocaram que tem de ir de sapato, calça jeans

e a blusa do colégio. Não pode entrar de chinelo ou de bermuda. [...] Mas no meu tempo, eu não sei se eu que era inteligente demais, mas eu mais faltava do que ia e passava de ano com notas boas. A não ser às vezes em que eu pegava recuperação. Mas na recuperação eu sempre passava. Então, eu não posso falar assim que era um bom colégio, porque se fosse mesmo, por causa das minhas faltas eu iria tomar bomba. Eles passavam sem conhecimento do aluno realmente. (Luís Alberto, treinando)¹ Eu não vou poder falar muito bem dela porque escola estadual você sabe como é que é, né? Se o aluno não quiser aprender, ele não aprende. E eles não têm muito esforço em ensinar. Se não quiser aprender, o aluno não aprende não. Vai passando. Eles não querem nem saber. A escola é pelo Estado. Não tem condições de pagar uma particular onde você pode aprender melhor. São poucos professores que interessam de ensinar mesmo, de passar matéria para o aluno. Não são todos. (Ivan, treinando)

Havia a idéia de que o certificado não correspondia a um nível real de aprendizagem, que não resultava do mérito e do esforço do aluno, mas de uma concessão da escola que acabava por torná-lo sem valor para o próprio estudante. Para o jovem, é como se estivesse tendo acesso a um ensino de segunda categoria. Independentemente da discussão político-pedagógica sobre as mudanças no sistema de avaliação, para pais e alunos, a “promoção automática” era uma das grandes razões da desvalorização da escola pelos jovens. As escolas municipais de Belo Horizonte adotaram o sistema de organização por ciclos a partir de 1996. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a progressão continuada foi implantada a partir de 1998. Ao utilizar o termo promoção automática, busquei preservar as representações que os pais e os jovens pesquisados tinham sobre essas mudanças introduzidas nas escolas.

1. O aluno está se referindo aos Programas de Aceleração da aprendizagem desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a partir de 1998.

Tais representações estão intimamente relacionadas às condições de escolarização oferecidas aos sujeitos da pesquisa. Embora seja relevante considerar as diferentes concepções, práticas e mediações envolvidas na introdução da progressão continuada nesses sistemas de ensino, não pretendo abordar tal questão neste artigo.

Uma das jovens valoriza a sua escola exatamente pelo nível de exigência dos professores:

O professor de matemática é muito bom! De português também. Eles são muito bons. Eles ensinam mesmo. Lá só passa quem sabe mesmo. Tem que lutar para passar. Por isso que eu gosto de lá. Porque é assim, sabe, se você não souber, você não passa, não. [...] Muita gente toma bomba. Igual, ano passado, eu passei porque a Deiziene me ensinou, entendeu? Eu passei porque eu sabia, mesmo. Agora, quem não sabe, não passa. Lá é bom, por isso. (Cirlene, treinanda)

Uma primeira leitura pode passar a imagem de uma demanda por uma escola conservadora e seletiva. É possível que haja acomodação a um discurso desse tipo, principalmente no caso de Cirlene, que projete na escola sonhos de uma condição social melhor. No entanto, transparece muito fortemente no seu depoimento uma idéia de justiça e de igualdade de tratamento – passa quem sabe – que traduz um sentido de valorização dos alunos e do ensino oferecido pela escola. Um sentimento oposto ocorre entre aqueles jovens de escolas nas quais tudo é permitido ou em relação àqueles professores que não se comprometem com a aprendizagem dos alunos.

Numa visão próxima a essa, uma das mães entrevistadas insistiu na questão sobre o fim do sistema de reprovação instituído nas escolas do município. Em sua opinião, a escola antigamente era muito melhor, os alunos aprendiam muito mais. Até hoje ela se lembra de muita coisa e ajuda os filhos nos deveres de casa, até com exercícios do ensino médio. Segundo ela, hoje as crianças são promovidas e isso tem desanimado os alunos, porque eles já sabem que passarão.

Outra face do rebaixamento do nível de exigência era a diminuição do ritmo do ensino. O fato de alguns professores estacionarem em determinados conteúdos do programa provocava desânimo entre alguns alunos, que se sentiam saturados pela repetição exaustiva:

Eu já estava meio cansado de escola, entendeu? Tem dia que a gente ficava vendo a mesma coisa durante uma semana. Eu tinha aprendido já e ficava sentado lá. E ela falando, falando, falando... Aí eu acho que o colégio começou a desandar. Ficar muito lento. Porque estava pegando muito menino novo. E uns menininhos desse 'tamanhinho' assim (mostra com a mão a altura). Da idade de estudar de tarde e eles estudavam de noite. Eles sentavam na cadeira e você nem enxergava eles na cadeira. E uns meninos lerdos. E não aprendiam nada. E eu não estava agüentando mais. Chovendo aquelas coisas todo dia, todo dia. Via, depois que via ela revia de novo, depois que revia, ela vinha com... 'Ah, agora vocês fiquem dois dias para vocês estudarem mais e aí daí mais um dia vocês revêem que eu vou dar prova.' Aí eu largava aquele trem de lado lá e dia de prova é que eu lembrava daquilo e eu ia lá e fazia a prova. Perdi o gosto pelo colégio. Mas senti falta. Larguei o colégio e senti falta. (Maicon, treinando)

Nesse depoimento, vários elementos confluem para a retirada da vida escolar. Como vimos anteriormente, havia o sentimento mais forte de ser alguém visado pela direção da escola. Aliado a isso, havia falta de sentido e utilidade dos conteúdos estudados, uma vez que o jovem não se sentia desafiado e motivado para as aulas. O ritmo era lento, as aulas eram monótonas e repetitivas. Além disso, o aluno não se identificava com os outros colegas da sala, uma vez que eram mais novos. Pelo que transparece na sua fala, não havia como se integrar à comunidade juvenil da escola e construir, a partir daí, uma experiência escolar significativa para si.

As escolas estaduais priorizavam a matrícula de alunos com limites de idade de 14

anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. Os alunos acima desses limites que estavam evadidos não conseguiam ingressar no ensino regular, sendo encaminhados à Educação de Jovens e Adultos. O estado de Minas Gerais mantinha no município onde residia a maior parte dos jovens, em parceria com a prefeitura local, três unidades de atendimento à Educação de Jovens e Adultos do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC –, atendendo cerca de 3.000 alunos matriculados. No subdistrito onde o curso se realizou, havia uma unidade do CESEC que oferecia cursos de 5ª a 8ª séries e do ensino médio por meio do sistema semipresencial. Os alunos seguiam módulos disciplinares, com atendimento individualizado de acordo com a progressão, sendo a avaliação feita no decorrer do curso e a critério dos professores. No entanto, o grande problema em relação ao modelo pedagógico dos CESECs era a evasão acentuada. Além disso, o município oferecia cursos de Alfabetização de Adultos (de 1ª a 4ª séries) e do Telecurso (de 5ª a 8ª séries) mediante parcerias com o Serviço Social da Indústria (SESI), escolas estaduais, paróquias e creches. Essas duas últimas modalidades eram oferecidas em parceria com duas creches comunitárias e uma escola municipal, além da própria unidade do CESEC. Os problemas, nesse caso, se referiam à falta de capacitação específica e à alta rotatividade dos professores, além das condições precárias das instalações onde ocorriam as aulas.

Muitos jovens indicaram o cansaço advindo do trabalho como justificativa para abandonar os estudos. Isso pode nos levar a pensar numa incompatibilidade entre trabalho e escola. No entanto, os depoimentos deixavam entrever que os verdadeiros motivos para a evasão estavam muito mais relacionados ao sentimento de estudar em uma escola desvalorizada. Viviane estava na 1ª série do ensino médio na escola do bairro quando começou a trabalhar como babá. Ao ser indagada sobre a razão do abandono escolar, o seu discurso re-

meteu de imediato ao cansaço provocado pelo trabalho, mas logo se deslocou para a ausência de regulação no ambiente escolar e ao tipo de ensino oferecido:

Eu fiquei desanimada. Eu chegava em casa muito cansada. Minha mãe brigou comigo porque ela queria que eu estudasse. Aí eu comecei o CESU em abril, mas também não continuei. Eu achei que ia atrapalhar a minha cabeça, porque esse negócio de apostila... Achei bagunçado. Não gostei. Você escolhe três matérias para fazer. Você ia nos dias daquelas matérias. Se tinha só uma aula no dia, você fazia aquela matéria e ia embora. Eu não gostei. Na escola é diferente. Eles exigem, não deixa por conta dos alunos. No CESU, você vai quando quer, só para as matérias que você está fazendo. (Viviane, treinanda)

O cansaço provocado pela jornada de trabalho era uma dificuldade para o prosseguimento dos estudos. No entanto, permanecia como pano de fundo a imagem de que a trajetória escolar demandava um custo excessivo que muitos jovens não estavam dispostos a pagar. Não havia motivação e, com isso, os alunos ficavam entediados. O tédio se manifestava de diversas formas: falta de interesse, indisciplina, fugas da sala de aula etc. Para os alunos, havia duas opções: administrar a sua vida escolar entre o tédio e a tensão ou abandonar a escola.

As aspirações escolares dos jovens: projetos e interdições

Apesar das dificuldades vividas em relação à trajetória escolar, a educação permanecia como um valor para boa parte dos jovens. Para alguns, era uma pendência a ser resolvida futuramente. Em outros casos, havia uma perspectiva, mesmo que longínqua, de vir a fazer algum curso superior. O sonho de prosseguir os estudos no ensino superior ou em cursos de formação profissional foi manifestado por todos os jovens que concluíram ou estavam concluindo o ensino médio.

Das experiências escolares relatadas, Cirlene tinha uma das poucas trajetórias relativamente bem-sucedidas. Ela estudou até a 6ª série do ensino fundamental na escola do bairro. Da 7ª à 1ª série do ensino médio, estudou em outra escola, em um bairro próximo, por se tratar de uma instituição de qualidade melhor, com menos indisciplina. Teve apenas uma reprovação – na 8ª série. Quando iniciou o curso, estava na 2ª série do ensino médio, já numa terceira escola, também próxima de sua casa, mas em um bairro vizinho ao dela. Cirlene tinha uma boa avaliação da atual escola e dos professores. Apesar de citar algumas dificuldades, não se referia a grandes problemas quanto aos estudos e investia na educação como uma possibilidade de aumentar suas chances na busca por um emprego.

Entre estudar e trabalhar, o peso maior tinha sido, até aquele momento, estudar, diferentemente da trajetória do irmão mais velho. Com 23 anos, seu irmão tinha a 5ª série do ensino fundamental. Segundo Cirlene, o pai preferia que eles estudassem, mas o irmão não quis: *é ele mesmo. Ele que não quis. Ela pretendia conseguir um emprego para poder pagar um cursinho. Sonhava um dia fazer um curso superior: de medicina ou enfermagem.*

Para aqueles que projetavam voltar a estudar, os cursos supletivos privados eram a alternativa de escolarização preferida. Apenas uma jovem manifestou o desejo de fazer o curso de EJA da rede municipal, devido à facilidade: *a gente faz uma matéria, vai estudando até acabar uma matéria e assim a gente acha mais fácil.* De uma maneira geral, os jovens avaliavam que o curso privado tinha uma melhor qualidade, muitas vezes associada ao fato de que os alunos se interessavam mais quando pagavam pelo curso. Havia uma maior confiança na eficiência dos supletivos privados, aliada a uma maior rapidez na conclusão do curso. Estabelecia-se uma hierarquização dos estabelecimentos escolares voltados para as camadas populares: os privados tinham uma melhor qualidade que os públicos. Assim, a

opção por essas escolas parecia originar-se de um cálculo que considera o tempo menor e as chances de ser aprovado, numa estratégia de encurtar caminho:

Só que eu não quero voltar a estudar igual eu falo, o ano inteiro. Porque se eu for voltar a estudar um ano inteiro eu vou ficar um ano na sétima, um ano na 8ª. Vou levar uns cinco anos de estudo para frente. [...] Você vai se esforçar mais porque está saindo do seu bolso. Porque se não der certo aqui você vai ter que pagar tudo de novo. (Maicon, treinando)

Eu prefiro pagar porque, às vezes, você pagando ali você dá mais valor para o seu estudo, para o seu dinheiro. Porque você não vai pagar para ir lá fazer bagunça. Ai você dá mais valor aos estudos e ao seu dinheiro. (Eduardo, treinando)

A preferência pelos supletivos privados se dava em face da sua comparação com os cursos de Educação de Jovens e Adultos do município. Os jovens tinham como referência um dos cursos que funcionava num prédio na avenida principal do município. As condições de funcionamento da escola eram precárias, tanto no aspecto físico quanto na organização escolar. Eles manifestavam uma visão negativa dessa escola para jovens e adultos quando comparada a outros estabelecimentos privados próximos. Havia uma imagem de que a escola de Educação de Jovens e Adultos do município oferecia uma formação superficial e de baixa qualidade, cujo certificado não tinha valor. A baixa qualidade passava a ser atributo também de quem freqüentava o curso: velhos e vândalos.

Assim, os jovens tendiam a reservar a volta aos estudos para um futuro em que poderiam contar com uma ocupação remunerada, quando poderiam pagar os custos de um curso de melhor qualidade, que envolveria a mensalidade, o transporte e o material didático. Tal decisão dependeria basicamente da segurança de contar com uma renda por um tempo maior, o que permitiria formular projetos de longo prazo.

Um dos jovens, Bruno, manifestou um grande desejo de voltar a estudar. Quando en-

trou para o programa, tinha a expectativa de que o encaminhassem para alguma escola, o que não ocorreu. Ele passou pelas escolas da região à procura de uma vaga, mas não foi bem-sucedido. A sua única opção seria estudar nos cursos para jovens e adultos oferecidos pelo município. No entanto, como o atendimento à Educação de Jovens e Adultos no município era nucleado em unidades regionais, criava-se uma série de dificuldades para o retorno à escola: a impossibilidade de conciliar tempo de trabalho e tempo de estudos, o custo financeiro do deslocamento até a escola, a dificuldade de acesso e a insegurança no caso do deslocamento a pé. Um dos poucos jovens que manifestaram assim uma grande convicção quanto ao desejo de voltar a estudar ressentem-se da ausência de um sistema adequado de oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos.

Considerações finais: a experiência das desigualdades escolares

A “crise” da escola não pode ser explicada unicamente a partir de um olhar pedagógico ou escolar. A experiência escolar dos jovens hoje é vivida a partir de uma gama muito maior de referenciais e de possibilidades, ao mesmo tempo em que é construída no bojo do sentimento de falência do papel da escola como agência capaz de promover a mobilidade social das novas gerações. Uma leitura clássica da escola a partir de sua função socializadora, ao vislumbrar os jovens apenas como estudantes, não é capaz de abarcar os sentidos dessa crise e os seus impactos para os jovens das camadas populares. É preciso tentar compreender a relação tecida entre os jovens e as escolas a partir de uma perspectiva que os trate em sua integralidade não como estudantes, mas como jovens que estudam e têm outras atividades, que constroem a trajetória escolar e profissional combinada com essas outras dimensões que compõem a vida de cada um. Uma abordagem desse tipo fundamenta-se no que Sposito (2003) denominou *uma*

perspectiva não escolar da escola. Retomando o desenvolvimento da sociologia da educação no Brasil e os referenciais teóricos de alguns autores estrangeiros, essa autora propõe que uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola seria pertinente para compreendermos vários aspectos da crise da escola como agência central de socialização das novas gerações. No bojo das transformações sociais da sociedade contemporânea, ocorre o reconhecimento da perda do monopólio cultural da escola e a cultura escolar – apesar de sua especificidade – tende a se transformar apenas em uma cultura entre outras. Essa perspectiva não escolar, embora tenha a escola como objeto de investigação importante, não a elege como objeto empírico único e primordial, mas pretende analisar o fenômeno educativo, incorporando o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família, nos grupos de pares, nas trocas informais, na esfera pública, no mundo das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a mídia.

Segundo Dubet e Martuccelli (1997), devemos compreender a instituição escolar a partir de uma perspectiva *múltipla*. Nessa visão, a escola cumpre basicamente três funções:

[...] uma função de *integração* que procede do modelo ‘clássico’ da socialização pela internalização; uma função de *distribuição* que leva a considerar a escola como um ‘mercado’; uma função de *subjetivação* ligada à relação particular que os indivíduos constroem com a cultura escolar. (p. 261)

Para os autores, a experiência escolar não é dada, mas construída por meio de uma multiplicidade de condutas que os estudantes tomam em face dessas funções.

No plano da *subjetivação*, entram em ação temas como a *autenticidade* e a *sinceridade* de um lado e o *artifício do jogo social* de outro. Assim, a esfera da subjetivação apresenta

[...] a figura de um sujeito que tem a capacidade de manter a sua autenticidade para lá de

uma experiência dual que ameaça reduzir o ator ao 'artifício' da competição e ao conformismo mercantil da cultura juvenil (Dubet, 1994, p. 211).

A busca de autenticidade surge, por exemplo, como uma luta contra o fato de não ser reconhecido pelos professores e pela organização escolar, de ser identificado com uma posição inferior na hierarquia das distinções escolares². Muitas vezes, tal luta se manifesta na forma de retirada da vida escolar ou de atitudes de revolta.

A experiência escolar dos jovens pesquisados parece esclarecer aquilo que é comum à maioria das práticas vividas nas escolas dos grandes centros urbanos: freqüentar uma instituição na qual os obstáculos ao sucesso são enormes e os diplomas valem muito pouco para tanto investimento pessoal, mas na qual, apesar de tudo, os jovens continuam a acorrer como uma das poucas possibilidades de convívio com os outros, protegidos da violência das ruas e da mesmice do lar. Muitos alunos vão para a escola, mas não se envolvem com as atividades escolares. Valorizam o tempo no qual estão fora do controle dos professores. Outros, mesmo estando fora da escola, passam o tempo no portão, nos horários de entrada e saída.

Por outro lado, encontramos jovens que, apesar das dificuldades, conseguiram construir uma relação sem grandes conflitos com a escola. Entre eles, alguns sonhavam em prosseguir os estudos fazendo um curso superior. Outros pretendiam prestar concursos ou investir em cursos profissionalizantes. Para esses jovens, a escola era uma experiência menos angustiante. Vista como possibilidade de mobilidade e integração social ou como espaço de sociabilidade, com diferentes graus de aproximação ou distanciamento do universo escolar, a escola ainda era um espaço significativo e valorizado para alguns jovens.

A história de encontros e desencontros entre jovens, escolas e professores tem disseminado uma imagem preconcebida dos "jovens

contra a escola". É comum ouvirmos depoimentos como: "os jovens não valorizam a escola"; "são todos uns marginais"; "são uns bárbaros"; "ameaçam os professores". Por outro lado, há também uma tendência a transferir a responsabilidade para os professores: "são corporativos"; "estão desanimados"; "não compreendem os alunos"; "são desatualizados e incompetentes".

O fato mais banal e aparente, no entanto, não é considerado: a escola é um espaço onde pessoas se encontram e produzem relações sociais. Essas relações poderão ser ricas e humanas, mas também poderão ser desumanizadoras. Um projeto levado a cabo pela ONG Ação Educativa com professores e jovens de algumas escolas públicas de São Paulo destaca que

[...] uma das principais dificuldades da escola em lidar com seus alunos diz respeito à invisibilidade dos traços propriamente juvenis dessa clientela que são encobertos pela identidade de estudantes. (Corti; Freitas; Sposito, 2001, p. 36)

Essa visão *escolocêntrica* vê os alunos como resistentes à cultura escolar e ao papel de estudantes, dada sua origem social. Os jovens chegam à escola com disposições e hábitos que entram em conflito com o ambiente e a cultura da escola, desenvolvidos na família de origem ou produzidos pela vivência na pobreza. Essa perspectiva separa também os professores dos espaços de encontro e diálogo com os jovens. A rotina escolar, a burocracia, a organização do trabalho escolar e as condições de trabalho impedem uma aproximação maior entre os atores. Os jovens estão ali para aprender – são estudantes – e os adultos estão ali para ensinar – são professores.

Esses desencontros e as representações sociais em torno da juventude pobre produzem uma imagem de que os jovens não gostam de estudar, odeiam seus professores e são uma constante ameaça aos colegas e profissionais da escola. O projeto Ação Educativa mostrou, ao contrário, um universo bem diferente quanto às

2. Sobre o tema do *desprezo* e da *autenticidade*, cf. Dubet (2001).

aspirações dos jovens: para além de uma visão comum da *anomia* dos estudantes, os jovens demandam regras claras e democráticas, nas escolas, em que possam se sentir valorizados e tendo acesso a uma experiência prazerosa, oposta a uma experiência escolar muitas vezes desumanizadora. Cotidianamente, encontram-se e desencontram-se com professores que também vivem, sofrem e reagem aos dilemas de uma

condição social e profissional desvalorizada. Defrontam-se com a promessa da mobilidade social por meio da educação – constantemente veiculada pela mídia e pelo discurso oficial – e com uma experiência social que, de antemão, nega tal discurso. Piora ainda esse quadro o fato de que a sua condição de jovens – seus sonhos, perspectivas e valores – não encontram espaços de expressão e realização no ambiente escolar.

Referências bibliográficas

- BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Brasília: Editora UnB, 1981.
- CORTI, A. P.; FREITAS, M. V. de; SPOSITO, M. P. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa: assessoria, pesquisa e informação, 2001.
- DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- _____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, n. 3, p. 27-33, mar. 1998.
- _____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**: revista de cultura e política, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.
- GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. **Juventude e contemporaneidade**: revista brasileira de educação, São Paulo, n. 5/6, p. 53-63, maio/ago.; set./dez. 1997.
- MADEIRA, F. R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986.
- MARQUES, M. O. da S. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 63-75, maio/ago.; set./dez. 1997.
- SPOSITO, M. P. **Uma perspectiva não escolar no estudo da escola**. São Paulo, 2003. 30 f. Mimeo.
- WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 20.01.05

Modificado em 20.02.06

Aprovado em 13.03.06

Geraldo Magela Pereira Leão é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professor adjunto da Faculdade de Educação da UFMG, membro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e do Observatório da Juventude da UFMG.