

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Iara Salete Caierão

Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados:
um estudo em escolas públicas de Ensino Médio

Porto Alegre
2008

Iara Salete Caierão

Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados:
um estudo em escolas públicas de Ensino Médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

C133j Caierão, Iara Salete

Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio [manuscrito] / Iara Salete Caierão; orientador: Nilton Bueno Fischer. – Porto Alegre, 2008.

355 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Juventude – Identidade. 2. Escolarização. 3. História de vida. 4. Escola pública. 5. Ensino médio. I. Fischer, Nilton Bueno. II. Título.

CDU – 316.7-053.6:373.5

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

Iara Salete Caierão

Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados:
um estudo em escolas públicas de Ensino Médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em quatro de abril de 2008

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer – Professor Faced/UFRGS - Orientador

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy – Professor Faced/UFRGS - Banca

Profa. Dra. Carla Beatriz Meiners – Professor UNIRITER - Banca

Profa. Dra. Jaqueline Moll – Professor Faced/UFRGS - Banca

Profa. Dra. Maria Stephanou – Professor Faced/UFRGS - Banca

Pra. Dra. Marília Pontes Spósito – Professor USP - Banca

Aos meus queridos filhos,
Eduardo, Fernando e Juliana
que sempre compreenderam minha
paixão pelo conhecimento.
Ao meu marido e companheiro **João Batista**
com quem divido esta conquista.

Para a Isadora,
o “anjo” que irradia luz e alegria em minha
vida que aos dois anos e meio diz ter “idéias”.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Emma e Adolfo (in memoriam) que para possibilitar estudo e trabalho aos seus sete filhos, trocaram a escassa terra no campo pela vida na cidade, enfrentando desafios culturais e econômicos; pelo desejo gigante de minha mãe em proporcionar uma vida melhor aos seus filhos, não medindo sacrifício para que isso acontecesse. Aos meus irmãos Dimer, Elza, Zelma, Branca, Elsino e Ivone com quem aprendi as primeiras e essenciais lições da partilha sem a qual uma família pobre com nove pessoas não sobrevive.

Ao meu orientador **Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer** pela competência e sensibilidade com que pautou nossos seminários de orientação, deixando-nos voar e construir com nossas próprias mãos os caminhos teóricos e empíricos e, ao mesmo tempo fazendo-nos co-responsáveis na construção das pesquisas dos colegas; exercício de autonomia e solidariedade onde o conhecimento era tecido a várias mãos. O respeito aos sujeitos da pesquisa, com as suas vidas e seus saberes foi uma tônica em nossos seminários de orientação. Por tudo isso sou-lhe imensamente grata.

Aos meus colegas: à Sueli e Nilda tão presente em minha vida e em minha trajetória no doutorado. À Carla Corral, Carmem Zeli, Humberto, Sérgio, Dóris, Vinicius e o nosso querido Cícero que no alto de seus oitenta anos trouxe alegria, sabedoria e espiritualidade aos nossos seminários. À Bia, um agradecimento especial pelas lições de vida e resiliência.

À Mary pela sua competência em lidar com pessoas e à equipe da secretaria do PPGEDU, sempre tão atenciosos para conosco, suportando nossas pressas e atrapalhos de horários e prazos.

Ao Douglas que várias vezes me ajudou a resolver problemas no laboratório de informática.

Ao Professor Dr. Cláudio Baptista, coordenador do PPGEDU/UFRGS e a todos quantos fazem parte deste Programa, pela transparência, seriedade, competência e, sobretudo, respeito para com os alunos.

Às anônimas senhoras de uniforme marrom-claro que dia após dia limpavam as salas de aula, os corredores, os banheiros sem que nada soubéssemos delas e de suas vidas.

Ao Prof. Dr. Jorge Baeza Correa (Chile), Prof. Dr. Homero Saltalamacchia (Argentina), Profa. Dra. Emma Navarrete Lopez (México), Prof. Dr. Martín-Criado (Espanha), Prof. Dr. Oscar Dávila León (Chile) pela atenção e generosidade em enviar artigos que muito ajudaram na minha tese.

Ao Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava Junior e Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli por disponibilizar o estudo que trata da “concepção subvertida de futuro dos jovens estudantes do ensino médio”. A ambos, professores de Araraquara minha admiração e gratidão.

À Nilce Azevedo Cardoso, amiga do coração que bem antes de sua atuação na psicanálise e na psicopedagogia já era doutora na arte e na compreensão do ser humano. Doutora na arte de transformar a dor em alegria e o sofrimento em paixão.

À Janaína Rigo Caierão pelas significativas interlocuções nos domingos de manhã, entre um chimarrão e outro, e, pelos seus esclarecedores exemplos emergidos da vivência direta com os jovens em sala de aula, há mais de dez anos.

À Profa. Dra. Carla Meiners, Profa. Dra. Carmem Craidy, Profa. Dra. Jaqueline Moll, Profa. Dra. Maria Stephanou, Profa. Dra. Marília Spósito que, em meio a tanto trabalho aceitaram fazer parte da banca de minha tese.

À Maria Emilse Forcelini Lucatelli, mais que revisora do texto, uma mulher cuja vida é trabalho, competência, dedicação e, acima de tudo humanidade.

À Realda, professora conselheira e amiga das turmas dos terceiros anos da escola do Bairro, pelo apoio, acolhida e mediação, decisivos no percurso da pesquisa. A sua substituição foi sentida e registrada por muitos estudantes daquela escola.

À Valci, à Maribel e à Fani que em suas funções, quer no SOE ou no Serviço de Supervisão Escolar, demonstravam ver e tratar os jovens, não apenas no limitado papel de aluno, mas procurando compreendê-los em seus diferentes e desafiantes mundos, por vezes pagando o preço de tal posicionamento.

Aos queridos e queridas jovens que me emprestaram a sua palavra para que construísse a minha; que abriram a porta da sala de aula, mas, sobretudo as portas da alma; a eles e elas, pelo muito que me ensinaram, não apenas a cerca das juventudes, mas sobre a condição humana.

À uma jovem especial, Livia Zanata Ribeiro pela coerência, paixão pela vida e por um mundo onde as pessoas possam ser mais felizes.

*“Eu poderia ser uma adolescente normal se
não tivesse uma família formada por 11
pessoas.*

*Eu deveria ter sido uma criança normal se não
fossem as responsabilidades que eu cumpria.*

*Eu deveria gostar do que faço se não fosse
obrigada a fazer.*

*Eu deveria freqüentar ambientes de lazer se
não tivesse que trabalhar.*

*Eu deveria reclamar quando dizem algo que
não gosto, se não tivesse inspiração para
descrever cada situação.*

*Eu poderia reivindicar quando sou julgada
injustamente, mas calo-me e a humildade
prevalece.*

*Eu deveria ter uma péssima impressão da vida
se não fosse a paixão que tenho pela arte de
viver”.*

Valéria ¹

¹ Personagem do filme “Pro dia nascer feliz” de João Jardim. Tem 16 anos é estudante do Ensino Médio numa escola de outro município. Mora em Manari, Sertão de Pernambuco.

CAIERÃO, Iara Salete. Jovens e Escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio. Porto Alegre, 2008. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, RS.

RESUMO

Esta tese trata de trajetórias, sentidos e significados que os jovens constroem no ensino médio. Parto da constatação de que os estudantes que chegam a esse grau de escolarização se deparam com vários desafios que emanam de uma matriz negativa e negativizante: o desconhecimento dos jovens e suas juventudes. Em decorrência disso, os estudantes são vistos e tratados na limitada, parcelar e efêmera condição de aluno, ignorando-se o que está para além desse papel, um ator social, um sujeito, um trabalhador. A fundamentação teórica e metodológica ancora-se em Melucci, Spósito, Dávila León, Oyarzún e Baeza, dentre outros. Apóio-me em outros pesquisadores que tratam do jovem e das juventudes, comprometidos em dar visibilidade aos sujeitos jovens, às suas possibilidades e às suas intensas e ricas trajetórias de vida dentro e fora da escola. Para melhor compreensão dos dados é importante destacar que o estudo realizou-se numa cidade do interior do Rio Grande do Sul (Passo Fundo), no ano 2006 e parte de 2007, em duas escolas públicas de ensino médio: uma situada na periferia, entre o rural e o urbano (escola da Vila) e a outra é da zona urbana (escola da Avenida). Os sujeitos têm idade entre 15 a 24 anos e, no geral, são os que mais escolarizados da família. A coleta dos dados deu-se por observação participante, diálogos com os estudantes nas salas de aula, grupos de diálogos e entrevistas individuais além de um questionário de questões objetivas e subjetivas aplicado a 132 estudantes, que possibilitou colher dados esclarecedores no conhecimento e na compreensão dos múltiplos modos de ser e de viver dos/das jovens. A análise concentrou-se nos sentidos e significados que os estudantes atribuem à experiência escolar além de suas singulares trajetórias para chegar no ensino médio e nele permanecer já que o desejado e escasso trabalho transforma a vida estudantil numa relação fraca e fragmentada com a escola e com o estudo. A palavra dos jovens escrita ou de viva-voz construiu as categorias que se desdobram neste trabalho. A tese de que os **jovens atribuem muitos e múltiplos sentidos à escola**, apesar de sua cultura refratária e aplainadora, confirma-se e é adensada pelos sensíveis depoimentos dos estudantes, que fazem do tempo-espaço escolar uma experiência também lúdica como podemos ver na expressão do jovem-estudante-trabalhador: “vir pra escola é bala”, “é bem dizer, um lazer”.

Palavras-chave: 1. Jovens. 2. Escola. 3. Estudantes de ensino médio. 4. Sentidos e significados da vivência escolar.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e Escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de ensino médio.** – Porto Alegre, 2008. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, RS.

RESUMEN

La presente tesis trata de trayectorias, sentidos y significados que los jóvenes construyen en la enseñanza secundaria. Parto de la constatación de que los estudiantes que alcanzan ese grado de estudios se encuentran con varios desafíos que resultan de una matriz negativa y negativista: el desconocimiento de los jóvenes y sus juventudes. Como consecuencia de ello, los estudiantes son vistos y tratados en la limitada, encasillada y efímera condición de alumno, sin atenerse a lo que se encuentra presente más allá de ese papel, un actor social, un sujeto, un trabajador. La justificativa teórica y metodológica se ampara en Melucci, Sposito, Dávila León, Oyarzún y Baeza, entre otros. Me apoyo en otros investigadores que estudian al joven y las juventudes, comprometidos en dar visibilidad a los sujetos, sus posibilidades y sus intensas y ricas trayectorias de vida dentro y fuera de la escuela. Para mejor comprender los datos es importante destacar que el estudio se realizó en una ciudad del interior de Río Grande del Sur (Passo Fundo), durante el año 2006 y parte del 2007, en dos escuelas públicas de enseñanza secundaria: una ubicada en zona periférica, entre lo rural y lo urbano (escuela de arrabal), y la otra en zona urbana (escuela del centro). Los sujetos tienen edades entre 15 y 24 años y, en general, son los que poseen un mayor grado de instrucción en el núcleo familiar. La recopilación de datos fue efectuada mediante observación participante, diálogos en aulas y en el ámbito de pequeños grupos y encuestas individuales, además de un cuestionario de cuestiones objetivas y subjetivas aplicado a 132 estudiantes, lo que hizo posible el conocimiento y la comprensión de las múltiples maneras de ser y de vivir de los / las jóvenes. El análisis se concentró en los sentidos y significados que los estudiantes le atribuyen a la experiencia escolar, además de sus singulares trayectorias para llegar a la enseñanza secundaria y allí permanecer, ya que el tan deseado y escaso trabajo transforma la vida estudiantil en una débil y fragmentada relación con la escuela y con el estudio. La palabra de los jóvenes, escrita o en alta voz, construyó las categorías que componen el presente trabajo. La tesis de que los jóvenes le atribuyen muchos y múltiples sentidos a la escuela, a pesar de su cultura refractaria y allanadora, se confirma y se adensa a través de los sensibles testimonios de los estudiantes, que hacen del tiempo-espacio escolar una experiencia también lúdica, como se puede observar en la expresión del joven-estudiante-trabajador: *“ir a la escuela es guay, es, por así decirlo, una diversión”*.

Palabras clave: 1. Jóvenes – 2. Escuela. 3. Estudiantes de la enseñanza secundaria. 4. Sentidos y significados de la vivencia escolar.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Idade dos jovens, por escola: Escola do bairro.....	113
Tabela 2 –	Idade dos jovens, por escola: Escola da avenida	113
Tabela 3 –	Jovens quanto à cor, por escola: Escola do bairro.....	116
Tabela 4 –	Jovens quanto à cor, por escola: Escola da avenida	116
Tabela 5 –	Local de moradia dos jovens, por escola: Escola do bairro	119
Tabela 6 –	Local de moradia dos jovens, por escola: Escola da avenida.....	119
Tabela 7 –	Escolaridade da mãe, por escola: Escola do bairro	121
Tabela 8 –	Escolaridade da mãe, por escola: Escola da avenida.....	121
Tabela 9 –	Escolaridade do pai, por escola: Escola do bairro	122
Tabela 10 –	Escolaridade do pai, por escola: Escola da avenida	122
Tabela 11 –	Com quem moram os jovens, por escola: Escola da avenida.....	132
Tabela 12 –	Com quem moram os jovens, por escola: Escola do bairro	132
Tabela 13 –	Participação em algum grupo, por escola: Escola do bairro	147
Tabela 14 –	Participação em algum grupo, por escola: Escola da avenida.....	147
Tabela 15 –	Em que grupo os jovens participam, por escola: Escola do bairro.....	149
Tabela 16 –	Em que grupo os jovens participam, por escola: Escola da avenida	149
Tabela 17 –	Grupo que escolheria para participar, por escola: Escola do bairro.....	151
Tabela 18 –	Grupo que escolheria para participar, por escola: Escola da avenida	151
Tabela 19 –	As melhores coisas da vida juvenil, por escola: Escola do bairro.....	154
Tabela 20 –	As melhores coisas da vida juvenil, por escola: Escola da avenida	155
Tabela 21 –	As piores coisas da vida juvenil, por escola: Escola do bairro	158
Tabela 22 –	As piores coisas da vida juvenil, por escola: Escola da avenida....	158
Tabela 23 –	Do que os estudantes menos gostam na vida escolar, por escola: Escola do bairro.....	215

Tabela 24 – Do que os estudantes menos gostam na vida escolar, por escola: Escola da avenida	215
Tabela 25 – Interesse/compreensão da escola em relação aos estudantes, por escola: Escola do bairro.....	229
Tabela 26 – Interesse/compreensão da escola em relação aos estudantes, por escola: Escola da avenida	229
Tabela 27 – O que a escola poderia fazer na direção de compreender os jovens, por escola: Escola do bairro	230
Tabela 28 – O que a escola poderia fazer na direção de compreender os jovens, por escola: Escola da avenida	230
Tabela 29 – Situação em relação ao trabalho, por escola: Escola do bairro	253
Tabela 30 – Situação em relação ao trabalho, por escola: Escola da avenida	253
Tabela 31 – Tipos de trabalho dos jovens, por escola: Escola do bairro	257
Tabela 32 – Tipos de trabalho dos jovens, por escola: Escola da avenida.....	257
Tabela 33 – Carteira de trabalho dos estudantes, por escola: Escola do bairro.....	259
Tabela 34 – Carteira de trabalho dos estudantes, por escola: Escola da avenida	260
Tabela 35 – Renda mensal dos estudantes trabalhadores, por escola: Escola do bairro	260
Tabela 36 – Renda mensal dos estudantes trabalhadores, por escola: Escola da avenida.....	260
Tabela 37 – Primeiro emprego, em que a escola pode ajudar, por escola: Escola do bairro	270
Tabela 38 – Primeiro emprego, em que a escola pode ajudar, por escola: Escola da avenida.....	270

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	2
---	-----------------	---

PRIMEIRA PARTE

A PROBLEMÁTICA, O CONTEXTO E O PROCESSO INVESTIGATIVO

2	A PROBLEMÁTICA E O DIÁLOGO COM OS AUTORES DE ESTUDOS ACERCA DOS JOVENS E SUAS JUVENTUDES.....	32
2.1	ESTEREÓTIPOS JUVENIS: CONFLITOS DE PODER E DE SUCESSÃO?.....	33
2.2	REPRESENTAÇÕES E CLASSIFICAÇÕES DISCURSIVAS	36
2.2.1	Discurso Naturalista.....	37
2.2.2	Discurso Psicologista.....	38
2.2.3	Discurso da Patologia Social	38
2.2.4	Discurso do Pânico Moral	38
2.2.5	Discurso Culturalista.....	39
2.2.6	Discurso Sociológico	39
2.3	IMAGENS NO (PRÉ)CONCEITO JUVENIL.....	40
2.3.1	Juventude como Transitoriedade, Romântica, Campo de Cultura, Crise/Perigo	40
2.3.2	Jovem Como ser Desinteressado e/ou sem Desejo e ser não Produtivo.....	45
2.3.3	Dourada, Branca e “Gris”: as cores que escondem o sujeito.....	47
2.4	PARADIGMAS JUVENIS.....	48
2.4.1	Período Preparatório.....	48
2.4.2	Etapa Problema	49
2.4.3	Ator Estratégico	49
2.4.4	Jovens Como Cidadãos.....	50
2.5	DIFERENTES TEMPOS E CONTEXTOS, DIFERENTES JUVENTUDES: FRAGMENTOS HISTÓRICOS	50
2.5.1	As Felizes Samoanas: contrariando uma certa “verdade”	50

2.5.2	Recém no Século Passado.....	51
2.5.3	No Período de 1950 a 1990: fragmentos da história juvenil contada pelos adultos.....	53
2.5.3.1	<i>De 1960 a 1970: décadas da visibilidade juvenil</i>	53
2.5.3.2	<i>A Partir da Década de 1970</i>	55
2.5.3.3	<i>1980: uma década perdida?</i>	56
2.5.3.4	<i>A Década de 1990 e os Tantos Rótulos</i>	57
2.6	O PERIGO DE COMPARAR OS JOVENS E AS JUVENTUDES	59
2.7	JUVENTUDE VIVIDA DE DIFERENTES MANEIRAS DESDE SUA ORIGEM	60
3	DO CONTEXTO E DA MINHA PERSPECTIVA EM RELAÇÃO AO OBJETO	62
3.1	DE QUE LUGAR E COM QUE HISTÓRIA: OS FILTROS DO OLHAR.....	62
3.2	ONDE SE TECEM E SE ENTRETECEM OS JOVENS E AS JUVENTUDES: A CIDADE, O BAIRRO, AS ESCOLAS E O POSTO DE COMBUSTÍVEL	68
3.2.1	A Cidade: do fascínio à exclusão.....	68
3.2.2	O Bairro: entre o rural e o urbano	71
3.2.3	As Escolas: uma opção	72
3.2.3.1	<i>Do Bairro</i>	72
3.2.3.2	<i>Da Avenida</i>	74
3.2.4	O Frenético Posto de Combustível: para muitos estudantes, a extensão da escola.....	75
4	PROCESSO INVESTIGATIVO TECIDO A VÁRIAS MÃOS.....	77
4.1	O PERCURSO INVESTIGATIVO	78
4.2	O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE	80
4.3	ABORDAGENS QUALITATIVAS	81
4.4	TÉCNICAS QUE CONJUGAM	82
4.5	INTRUMENTALIZANDO O OLHAR QUE VÊ	85
4.6	CENÁRIOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTES.....	86
4.6.1	Onde os Corpos se Fazem Linguagem: o hall da escola.....	86
4.6.2	O Pátio: a festa nossa de cada dia	87
4.6.3	Beijos de Despedida Para Ficar Dois Longos Períodos de aula Separados	88

4.6.4	Corredores Onde Escorre a Vida Juvenil.....	88
4.6.5	As Escadarias Dentro e Fora da Escola	91
4.6.6	A Praça e sua Magia	92
4.6.7	Alunas na Escola; Ladys na Praça	93
4.6.8	O Celular Toca: alguém pede para ser ouvido	94
4.7	ENTREVISTA: ESCUTA CONTEXTUALIZADA E O DIÁLOGO.....	94
4.8	A ANÁLISE DOS DADOS E A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS.....	97
4.9	“EU TAMBÉM QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA”: A MÚTUA ESCOLHA DOS SUJEITOS	99
4.9.1	A Mútua Escolha dos Sujeitos	100
4.9.2	A Diversidade dos Sujeitos	101
4.9.3	Os Co-Autores Deste Estudo.....	101

SEGUNDA PARTE

RELATOS E RETRATOS DE UMA FORMA DE VIVER A EXPERIÊNCIA JUVENIL

5	OS JOVENS: QUAIS JOVENS? GÊNERO, IDADE, COR E ENDEREÇO	110
5.1	GÊNERO: ENTRE AS HETEROGENEIDADES E AS DESIGUALDADES	112
5.2	MARCO TEMPORAL: A IDADE DOS JOVENS	113
5.3	COR/RAÇA: COMO OS JOVENS SE DECLARAM.....	116
5.4	ENDEREÇO: A ESTREITA RUA DE ACESSO À CIDADANIA	119
5.4.1	A Discriminação por Endereço	120
5.4.2	Discriminação por Escola	121
6	FAMÍLIA: ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	121
6.1	ESCOLARIDADE: PESSOAS NA FAMÍLIA COM “MAIS ESTUDO”.....	124
6.2	FAMÍLIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS	128
6.2.1	A Mãe Como Referência, Motivação e Carinho.....	130
6.2.2	Jovem-Mãe-Estudante.....	131
6.3	FAMÍLIA: COM QUEM MORAM OS JOVENS.....	132
6.4	DEIXAR A FAMÍLIA DE ORIGEM: DESEJO OU CONTINGÊNCIA?.....	134

6.5	A CONSTRUÇÃO DA SUA PRÓPRIA FAMÍLIA E OS NÃO POUCOS DESAFIOS.....	135
6.5.1	Família: tornar-se adulto	137
7	O LAZER DAQUELES JOVENS.....	140
7.1	TIPOS DE LAZER	141
7.2	O QUE INCLUIRIAM EM SEU LAZER?	142
7.3	O QUE LIMITA O LAZER DOS/DAS JOVENS?	143
8	PARTICIPAÇÃO JUVENIL	144
8.1	EM QUE GRUPOS PARTICIPAM?	149
8.2	SE PUDESSE, QUE GRUPO ESCOLHERIA PARA PARTICIPAR?.....	151
8.3	BAIRRO ONDE MORA: O QUE PREOCUPA OS JOVENS?.....	153
9	SER JOVEM: AS MELHORES E PIORES COISAS.....	154
9.1	AS MELHORES COISAS	154
9.1.1	Ter Trabalho/Emprego/Liberdade	155
9.1.2	Poder Estudar e Conviver Diariamente Com Outros Jovens	156
9.1.3	“Poder Sonhar e Achar Que Tudo é Fácil”.....	157
9.2	SER JOVEM: AS PIORES COISAS	158
9.2.1	A Falta de Emprego	158
9.2.2	Ficar Sem Fazer Nada.....	159
9.2.3	Não Ser Levado a Sério/ Não Ser Respeitado/ Preconceito.....	161
9.2.4	Ser Obrigado a Conviver Com a Violência	162
9.2.5	“Não Tem Ruim na Juventude”	164
9.2.6	“Assistir Aula Cansado”	164
9.2.7	Saber Que Vai Envelhecer	165
10	“FICAR SEM FAZER NADA”: OS DIFERENTES E DESIGUAIS TEMPOS DOS JOVENS.....	166
10.1	METÁFORAS DO TEMPO: A ETERNA BUSCA DE EXPLICÁ-LO	166
10.2	O QUE ACONTECE SE NÃO HÁ POSSIBILIDADE DE SE PROJETAR UM AMANHÃ?.....	167

10.3	“NÃO SEI SE AMANHÃ ESTAREI VIVO”: A DESFUTURIZAÇÃO DA VIDA JUVENIL.....	168
10.4	O TEMPO DE MAURÍCIO, INTERMINÁVEL NAS FÉRIAS, VELOZ NA CONVIVÊNCIA COM OS COLEGAS: O TEMPO E SEUS DIVERSOS MATIZES.....	170
10.5	“ELES DIZEM QUE VÃO CHAMAR PARA A ENTREVISTA. ATÉ HOJE ESTOU ESPERANDO, E NADA...”: O INTERMINÁVEL TEMPO DA ESPERA POR UM TRABALHO.....	173
10.6	FUTURO E PORVIR: MAIS UMA PERSPECTIVA SOBRE A TEMPORALIDADE.....	175
11	O GRUPO DA PRAÇA E A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES JUVENIS.....	176
11.1	MARCAR E AFIRMAR A SUA DIFERENÇA COMO ALGUÉM SINGULAR, ÚNICO.....	177
12	JOVENS CORPOS, TEXTO DE MUITAS INSCRIÇÕES.....	180

TERCEIRA PARTE

OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E SEUS FRÁGEIS VÍNCULOS COM A ESCOLA E COM O TRABALHO

13	ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO DE MÚLTIPLOS SENTIDOS.....	185
13.1	DA ESCOLA PARA JOVENS À ESCOLA DE JOVENS.....	186
13.1.1	Novos Atores, Novos Desafios.....	186
13.1.2	A Multivozidade da Cultura Escolar.....	188
13.1.3	De Reducionista e Padronizante a Espaço de Protagonismo e Aprendizagem: a Escola Que os Jovens Estão Construindo.....	190
13.1.4	A Dupla Exclusão: os processos sociais e o cotidiano escolar.....	191
13.1.5	Em Nome da Auto-Estima.....	195
13.1.6	Jovem e Escola: uma relação de amor e ódio?.....	196
14	ESCOLA: O QUE ELA REPRESENTA PARA OS JOVENS ESTUDANTES?.....	198

14.1	CONHECIMENTO PARA O TRABALHO: “APRENDER PRA VALER”	201
14.2	CONHECIMENTO PARA A VIDA: A APRENDIZAGEM DO VIVER E DO CONVIVER.....	205
14.3	“PARA SER ALGUÉM NA VIDA”: O CONHECIMENTO COMO INSTRUMENTO DE ASCENSÃO, RECONHECIMENTO E AUTO-ESTIMA	207
15	VIDA ESCOLAR: O QUE OS JOVENS MAIS GOSTAM E MENOS GOSTAM	210
15.1	DO QUE OS JOVENS MAIS GOSTAM:	210
15.1.1	Convivência	210
15.1.2	Aprender	212
15.1.3	Pertencer ao Universo Estudantil	213
15.2	DO QUE OS JOVENS MENOS GOSTAM NA VIDA ESCOLAR	214
15.2.1	Não Entender a Matéria, Não Acompanhar a Turma.....	215
15.2.2	Conteúdos Escolares Distantes/Alheios à Vida Juvenil.....	217
15.2.3	Da Forma Com Que São Realizadas as Avaliações	219
15.2.4	A Rotina das Aulas e Certas Metodologias.....	221
15.2.5	Falta de Diálogo e Distanciamento de Alguns Professores	223
15.2.6	Meritocracia: uma lógica escolar	225
16	SE INTERESSA, MAS NÃO COMPREENDE: INTERESSE E COMPREENSÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES	228
16.1	DIÁLOGO, (RE)CONHECIMENTO, COMPREENSÃO E BOM ENSINO	230
16.1.1	Jovens Pedindo Visibilidade: diálogo.....	231
16.1.2	Jovens Pedindo Visibilidade: se interessar pela vida dos alunos “lá fora”	233
16.1.3	Jovens Pedindo Visibilidade: um novo ator chega ao ensino médio	234
17	OS JOVENS ESTUDANTES, O TRABALHO E O NÃO-TRABALHO	237
17.1	CADA VEZ MAIS CEDO: A URGÊNCIA DO TRABALHO NA VIDA JUVENIL	238
17.2	AJUDAR A FAMÍLIA, SENTIMENTO DE PODER, AUTO-ESTIMA: SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS JOVENS.....	241
17.2.1	Ajudar em Casa/Orgulho	242
17.2.2	Poder e Liberdade	243

17.2.3	Auto-Estima	244
17.3	COMO OBTER UM TRABALHO, ONDE CONSEGUI-LO, DE QUE TIPO?	245
17.4	O CENÁRIO QUE OS JOVENS ESTÃO HERDANDO: OS ÚLTIMOS A SEREM CONTRATADOS E OS PRIMEIROS A SEREM DESPEDIDOS	248
17.4.1	“Não Tenho Vergonha em Dizer Que Sou Doméstica. Vergonha é Não Trabalhar”: o trabalho como privilégio	251
17.5	A INSERÇÃO DOS ESTUDANTES NO UNIVERSO DO TRABALHO: MAPEANDO A EXCLUSÃO	253
17.5.1	O Desemprego Juvenil Que Expressa e Reproduz a Exclusão Social	254
17.6	EM QUE TRABALHAM OS ESTUDANTES? MAPA DA (DÉBIL) INSERÇÃO LABORAL JUVENIL	256
17.7	QUANTO VALE O TRABALHO JUVENIL? VÍNCULO EMPREGATÍCIO E SALÁRIOS	259
17.8	PRIMEIRO EMPREGO: A (ESTREITA) PORTA DE ENTRADA PARA O TRABALHO JUVENIL	262
17.8.1	“Trabalhá é Muito Bala!”	262
17.8.2	Auxiliar, Auxiliar, Auxiliar...: seria apenas isso que os jovens são capazes de fazer?	264
17.8.3	Doméstica ou Babá: o início da trajetória laboral de muitas jovens dos setores populares	268
17.9	COMO A ESCOLA PODE AJUDAR EM RELAÇÃO AO PRIMEIRO EMPREGO?	270
17.9.1	Ensinando Bem a Matéria	270
17.9.2	Incentivando os Jovens	271
17.9.3	Mais Aulas de Informática (Instrumentalização Para o Trabalho).....	273
17.9.4	O exercício do Debate	274
17.10	TRABALHO: A PASSAGEM QUE NÃO É UMA ESCOLHA	275

QUARTA PARTE
ESTAR ALUNO; SER SUJEITO:
UM OFÍCIO A SER APRENDIDO NA ESCOLA

18	VIVÊNCIAS QUE MARCARAM NO DECORRER DO ENSINO MÉDIO: DEPOIMENTOS DE SUJEITOS ESTUDANTES	278
18.1	“SOU UMA PESSOA E NÃO UM ROBÔ”: O PRAZER E O DIREITO DE SER RECONHECIDO COMO PESSOA.....	279
18.2	“O PROFESSOR É PARCEIRO”: A FORÇA DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA	281
19	NÃO-SUJEITO: A CULTURA NEGATIVA E NEGATIVIZANTE DA CONDIÇÃO DE ALUNO	284
19.1	DESCONFIANÇA	286
19.2	DESMOTIVAÇÃO.....	288
19.3	DESPREPARO.....	289
19.4	DESCOMPROMISSO.....	291
19.5	DESPERSONALIZAÇÃO (A PERSPECTIVA DO ANONIMATO).....	292
20	SUJEITO: A CULTURA QUE BUSCA COMPREENDER O JOVEM NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE E DA AÇÃO	293
20.1	REAIS E INTEGRAIS EXPERIÊNCIAS DE VIDA.....	294
20.2	AS PAREDES DA ESCOLA SÃO POROSAS: CONSTRUINDO OS SEUS PRÓPRIOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS (SUBJETIVIDADE).....	296
20.3	SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA VIDA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.....	297
20.4	O OUTRO COMO ESPELHO: O PROCESSO DE SER IGUAL E DIFERENTE	300
20.5	DRIBLAR A AGENDA PRESCRITIVA DA ESCOLA: RESISTÊNCIA OU ENSAIO DE AUTONOMIA.....	301
21	OFÍCIO DE ALUNO: QUE OFÍCIO É ESSE?	303
21.1	ENTRE SER ARTÍFICE E TRABALHADOR: UM OFÍCIO DESCONHECIDO.....	304
21.2	SER JOVEM E ALUNO: UMA CATEGORIA NATURAL? PARA QUEM?	305

21.3	A CAIXA-PRETA OU UMA DAS CAIXAS-PRETAS: O UNIVERSO DESCONHECIDO DA VIDA ESCOLAR	309
21.4	O ENSINAR E O APRENDER: DOIS VERBOS QUE NEM SEMPRE SE CONJUGAM JUNTOS	311
22	O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO OFÍCIO DE ALUNO.....	312
22.1	ESTRANHAMENTO: O PRIMEIRO DESAFIO PARA FAZER-SE ALUNO	314
22.2	APRENDIZAGEM: ADAPTAR-SE É PRECISO.....	315
22.3	AFILIAÇÃO: A NECESSÁRIA RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO	317
23	AFETOS E DESAFETOS	319
23.1	HÁ ESPAÇO PARA SENSIBILIDADES E EMOÇÃO NO ENSINO MÉDIO?	319
23.2	DESAFIAR À AUTORIDADE: UMA FORMA DE PERTENCIMENTO E LIDERANÇA	323
24	CONSTRUINDO PONTES ENTRE A CULTURA JUVENIL E A CULTURA ESCOLAR: CONCLUSÃO DE UM PERCURSO	327
24.1	DO ESTRANHAMENTO À FILIAÇÃO	331
24.2	POLÍTICAS PÚBLICAS QUE PERMANEÇAM	332
24.3	AS VOZES JUVENIS SUGEREM UM ENSINO MÉDIO QUE:.....	333
24.4	NOVA PEDAGOGIA?	335
24.5	VIVENDO A EXPERIÊNCIA DO OFÍCIO DE ALUNO	337
24.6	“A GENTE DÁ UM JEITO...”	337
24.7	OS DISFORMES ENCONTROS	338
24.8	NA DIVERSIDADE, UM CERTO CONSENSO.....	339
24.9	POR UM FIO... ..	341
25	REFERÊNCIAS	343

1 INTRODUÇÃO

Dos jovens brasileiros que têm entre 15 e 17 anos, apenas 35%² estão matriculados no ensino médio e, se considerarmos que deste percentual há uma expressiva parcela que mantêm seus nomes na lista de matrícula, mas não comparecem regularmente às aulas, tendo com a escola uma relação episódica, fragmentada e, muitas vezes frustrante, reconheceremos que o percentual dos estudantes efetivos é ainda menos.

Nos encontramos diante de dois desafios importantes; um o de ter 65% de jovens (15 a 17 anos) fora da escola³ e, o outro, não menos importante, que é o de a instituição educativa não estar conseguindo manter, durante os três anos, esse reduzido percentual de jovens que a ela acedem.

Não desconhecendo a necessidade de um olhar especial para quem a sociedade não conseguiu incorporar ao universo estudantil nem ao universo do trabalho volto-me àqueles e aquelas que, com esforço, às vezes titânico, tentam realizar o projeto de escolarização e conclusão do ensino médio. No entanto, os frágeis e fragilizados vínculos com a escola e o distanciamento das culturas juvenis vêm exorcizando o sonho de muitos deles e delas. Desta maneira, tão importante como assegurar o acesso é assegurar a permanência dos jovens na escola, pois, não poder levar adiante este projeto é, quase sempre motivo de frustração para os estudantes.

Há mais de três décadas (1971), o Instituto Latino-americano de Planejamento Econômico e Social (ILPES) ressaltava a necessidade de recorrer aos conhecimentos gerados em torno do fenômeno juvenil por parte das distintas disciplinas envolvidas em seu estudo como uma forma de ajudar na sua clarificação e que seriam mais apropriados para orientar ações dirigidas para a juventude latino-americana Dávila (2006). Contudo, chegamos ao limiar do novo milênio – apesar dos movimentos nessa direção – ainda distantes da demanda dessa instituição, que há mais de trinta anos sinalizava para o conhecimento da realidade juvenil.

Sabemos os sentidos e significados que alimentam a vida dos jovens estudantes do ensino médio? O que sabemos a respeito desses jovens que, a uma só vez, encontram-se diante de dois mundos diferentes e antagônicos: ensino médio

² Conforme Pochmann (2006).

³ Aproximadamente um quarto dos jovens brasileiros que tem entre 15 e 17 anos (27%) não estudam nem trabalham (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE).

e trabalho? Quem são esses alunos a quem é destinada uma “ração” de conhecimentos, que, geralmente, deverão em dia e hora determinada devolver para lograr aprovação?

Não conhecemos os sujeitos jovens que freqüentam esse cotidiano escolar, seus mundos, suas realidades reais e virtuais e suas múltiplas linguagens. Talvez tenhamos de nos alfabetizar nesses novos códigos que sinalizam para outra matriz que não divida vida e conhecimento, mas, antes, os aproxime, pois, “hoje não se trata tanto de sobreviver, como de saber viver. Para isso é necessária outra forma de conhecimento: um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe, e, antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 53).

Para Baeza as novas manifestações culturais juvenis, de uma verdadeira tribalização como expressão de subjetividade, nascem, acima de tudo, pela busca de afetos, de novos tipos de relacionamentos, que deixam de lado as construções marcadas pela racionalidade. “É uma volta ao tribal, ao afetivo-emocional, próprio das comunidades, compensando a atomização e a desagregação das grandes urbes” (2005, p. 7).

Também Peregrino e Carrano (2004) dizem que conhecer os jovens é um dos pré-requisitos fundamentais no processo de sua incorporação pela escola; outro é conhecer as suas experiências de crescente permeabilidade da escola para com eles, apontando seus limites e suas possibilidades. No entanto, ainda é insipiente esta cultura de observar os jovens com base em seus contextos, ou seja, “desde suas reais e integrais experiências de vida; desde sua condição de sujeito; desde o reconhecimento de sua subjetividade e desde a projeção e legitimidade de sua cidadania no espaço social e público” (OYARZÚN, 2006, p. 3).

Conhecer o modo de ser e de viver dos jovens estudantes, particularmente os sentidos e significados, hoje se constitui não apenas numa necessidade, mas quase num dever dos educadores, pois “não reconhecer os estudantes, muitas vezes – e apesar das melhores intenções - é impossível realizar um trabalho adequado com eles” (BAEZA, 2005, p. 2). No entanto, para conhecer os jovens é preciso escutá-los.

Para escutar as vozes previamente há que reconhecê-las. Desconhecemos o que pensa e diz o alunado como consequência de que não o os escutamos (BAUTISTA-MARTÍNEZ, 1998, p. 56).⁴

⁴ Para escuchar las voces previamente hay que reconocerlas. Desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no lo escuchamos. Los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo no escuchamos lo que dicen.

Há uma tendência de se pensar que na escola só há alunos, esquecendo-se que há gente de carne e osso; há corações, há alma, não apenas lógica e razão. Há moças e rapazes, com história, com direitos e também deveres, pois, como assinala Baeza (2005, p. 1), “os estudantes da educação média não são nem melhores, nem piores, somente diferentes”; e é nessa diferença que centramos o nosso olhar.

Os jovens estudantes deste estudo não se sentem compreendidos e escutados, fazendo-se ver e ouvir de formas, às vezes, impróprias no coletivo escolar. Também Bautista-Martínez (1998), Navarrete López (2000), Baeza (2002, 2005), Gimeno Sacristán (2005), Spósito (1996, 2003, 2005), Spósito e Galvão (2004), Oyarzún (2006), dentre outros, sinalizam para essa realidade. Para esta autora não é possível construir uma concepção distinta dos jovens diante da obstinada certeza de que os problemas são maiores que as suas possibilidades nem construir cidadania num terreno considerado árido e infértil. No entanto, “o sistema educativo tende a adotar esses jovens com uma única identidade: a de pobres; porém na concepção mais negativa e violenta da expressão: como inabilitados” (OYARZÚN, 2006, p. 3). O desconhecimento da singularidade juvenil estaria na ausência de um olhar atento capaz de ultrapassar as barreiras do preconceito e alcançar o sujeito nas suas reais condições, sobretudo no desconhecimento da capacidade que eles/elas têm de produzir e produzir-se.

A autora faz uma crítica veemente à perspectiva reducionista em que a sociedade adulta – particularmente o sistema escolar - coloca os jovens recebe uma dura crítica da autora chilena, que assim se expressa: “O universo dos jovens que freqüentam os estabelecimentos educacionais, são jovens homens e mulheres que tentam desenvolver seu potencial de estudante e seu potencial de jovem em um sistema educativo que tende mais a expulsá-los que acolhê-los”⁵ (OYARZÚN, 2006, p. 3).

Talvez como adultos estejamos olhando as sombras dos jovens que fomos, cujos resquícios habitam nossa memória, não esse sujeito real, novo personagem de uma cena escolar, também nova, e isso nos faça estranhos uns aos outros falando idiomas diferentes. Então, buscar conhecer/compreender os sentidos e significados construídos pelos estudantes no cotidiano escolar do ensino médio,

⁵ El universo de los jóvenes que asisten a los establecimientos educacionales, son jóvenes hombres y mujeres que intentan desplegar su potencial de estudiante y su potencial de joven em un sistema educativo que tiende *más expulsarlos* que acogerlos.

sabendo de antemão que sempre será somente uma pequena parte desse universo, foi nossa intenção.

Minha tese é a de que os jovens, na condição de estudantes – embora desconhecidos e não compreendidos pela instituição educativa –, atribuem à vida escolar múltiplos e importantes sentidos. A tese está assim constituída:

Primeira parte: trata da problemática, do contexto e do processo investigativo tecido a várias mãos. Inicialmente, explicita a Problemática são abordados os estereótipos, representações, classificações discursivas e paradigmas como tentativas de explicar os jovens e suas juventudes. Seguem fragmentos históricos com a intenção de apresentar diferentes juventudes *esculpidas* em diferentes contextos; um breve esboço da realidade do estudante do ensino médio, ainda desconhecido como sujeito e ator social.

A seguir situa o estudo: primeiro, a minha perspectiva em relação ao objeto/objetivo, isto é, com que história e de que lugar falo e analiso o fenômeno. A cidade, o bairro e as escolas são apresentados segundo o olhar de quem esteve e está ligada ao universo escolar há mais de três décadas, sobretudo com os jovens estudantes que dividem suas vidas entre o trabalho e a escola. A eles dirigi meu olhar e minha escuta no intuito de conhecê-los/compreendê-los para além da condição limitada e limitante de aluno.

Em seguida trata do processo investigativo, dos caminhos que não estavam prontos para serem percorridos, mas, forjados, construídos e reconstruídos, embora previstos pelo acercamento metodológico e pelo planejamento da investigação.

Embora tenha buscado junto a mestres na arte de pesquisar os ensinamentos emergidos de suas práticas, me deparei com situações singulares e inusitadas circunscritas apenas a este estudo. Apesar da perspectiva teleológica, muitas vezes foi necessário reavaliar o percurso, aumentar o número de encontros com os sujeitos e retomar algumas entrevistas individuais para ser fiel aos seus relatos.

Esta experiência possibilitou-me confirmar que diferentes momentos de escuta geram diferentes relatos, apesar de o fato ser o mesmo. Certamente, o que vi e escutei há um ano, quando iniciei a investigação, não é o mesmo que escutei na confraternização de encerramento. A expressão “a várias mãos” refere-se à modalidade de pesquisa assumida porque tecemos juntos, os estudantes e eu, não só os caminhos, mas o próprio conteúdo das entrevistas. Estas, embora planejadas, tomavam rumos diferentes, geralmente aquele que seus corações pediam. Às vezes

eu retornava às perguntas iniciais, outras não, pois alguns aproveitavam aquele momento de escuta para falar de coisas que “latejavam”, como foi o caso da troca de professor de matemática abordada por todos os estudantes do terceiro ano da escola do bairro. Não havia como me furtar àquele assunto palpitante do cotidiano escolar por isso acolhi e registrei, quase que exaustivamente, esse descontentamento.

“Relatos e retratos de uma forma de viver a experiência juvenil” é o título da **segunda parte**, onde aparece com mais nitidez os *rostos*, dos sujeitos da pesquisa. Aqui os estudantes dão-se a ver na forma particular de ser/ viver; eles começam mostrar-se timidamente até chegar ao capítulo onde dizem abertamente, e sem dó, as melhores e as piores coisas da sua vida de jovem. Um tema que se impôs, tanto nas entrevistas individuais como nas coletivas foi a família, nas suas diferentes concepções e constituições.

A família toma um significativo espaço neste capítulo, quer se tratando da família de origem, quer da família que desejam constituir.

O lazer e a participação juvenil fazem parte desse bloco, sinalizando para uma participação mais em torno de causas do que de organizações, o que contraria a crença de que os jovens não participam e são despolitizados.

O grupo das *ladys* possibilita uma análise sobre o tema *identidade*, não mais compreendida como compacta, rígida e conquistada de uma vez por todas, mas processual, dinâmica, flexível, plural e construída na rede das interações e, finalmente, nunca concluída.

Do relato de suas *experiências temporais* e da forma com que lidam com o tempo, particularmente com o futuro, foi possível encetar um diálogo com os estudantes, do qual parte se encontra nesse capítulo. Sobre a “desfuturização juvenil” há quem questione dentre eles Garcia Canclini (2002) e atenuar o peso do não-futuro para os jovens. Nesse sentido vale perguntar: Quais jovens não querem saber, ou não se importam com o seu futuro?

A **terceira parte** cujo tema é: os jovens estudantes do ensino médio e seus frágeis vínculos com a escola e o trabalho se divide em dois grandes pólos: Os jovens estudantes e o desejado trabalho; Os jovens estudantes e a “sua” escola. Trabalho e a escola, aqui são vistos não na perspectiva magistrocêntrica, mas na visão daqueles e daquelas que se dividem entre esses dois mundos.

Ajudar a família, conquistar a liberdade e adquirir auto-estima constitui-se para os sujeitos, no tripé que dá sentido e significado ao trabalho. Cada vez mais cedo os jovens estão buscando trabalho que, para a maioria dos estudantes da escola pública não é uma opção, mas necessidade e, mais, para uma parcela deles e delas, uma questão de sobrevivência.

O cenário que os jovens estão herdando é marcado por estreitas brechas, cuja inserção se torna mais difícil quando eles apresentarem as seguintes características: sexo feminino, afro-descendente ou negro, de nível socioeconômico baixo e, sobretudo com endereço residencial em bairros populares, além do tipo de escola em que estuda ou estudou. Tais preconceitos definem a trajetória de muitos jovens mantendo-os em trabalhos como o de doméstica ou babá, ou, no caso dos rapazes, de “ajudante”. Auxiliar, auxiliar, auxiliar. Seria apenas isso que os jovens são capazes de fazer?

Em que trabalham e quanto ganham os estudantes? Esse é o foco de outro capítulo, que se propõe apresentar um mapa da *débil* inserção laboral dos jovens, além das quase inexistentes “carteiras de trabalho”. O desafio da falta de experiência, que atinge quase todos os estudantes da escola pública, leva a que demandem dela ações concretas e pontuais, como um currículo escolar mais voltado às exigências do mercado, oficinas para desenvolver a desinibição e superar a timidez; “treinar” a desenvoltura e o “traquejo” para realizar uma boa entrevista de trabalho, dentre outras.

De diferentes maneiras e intensidades, quase todos os estudantes se referiram a esse terreno movediço onde se sentem perdidos, porque desconhecem os critérios de seleção. O trabalho juvenil se constitui numa passagem (talvez a principal) para a vida adulta, passagem que (para a maioria dos estudantes da escola pública) é um imperativo, um desejado imperativo.

A escola é tratada neste capítulo como uma instituição de múltiplos sentidos: conhecimento para o trabalho (aprender para valer); conhecimento para a vida (aprender a conviver com a diferença), conhecimento como ascensão social e auto-estima (para ser alguém na vida). No entanto, do que os estudantes mais gostam é: a convivência, aprender e, em terceiro, mas não em último lugar, pertencer ao universo estudantil. Já o que menos gostam na vida escolar é:

- não entender a matéria, não aprender;
- conteúdos escolares distantes da vida;

- das avaliações escolares;
- da rotina e metodologias desestimulantes das aulas;
- falta de diálogo e distanciamento de professores;
- meritocracia e individualismo: a lógica escolar.

“Ela se interessa, mas não compreende os jovens”; esta foi a resposta que a maioria deu à questão referente à escola. Diálogo, reconhecimento, compreensão e bom ensino são, pois, os quatro pilares que conjugam as demandas estudantis. Concluímos este capítulo com a análise desse novo ator que entra em cena escolar, com quem o professor geralmente não está preparado para lidar, como é possível perceber em expressões de docentes: “Os alunos não são mais os mesmos”.

A quarta parte, sob o título: Estar aluno; ser sujeito: um ofício a ser aprendido no coletivo escolar, trata mais especificamente da transitória e efêmera condição de aluno que a cultura escolar tende a cristalizar.

As vivências marcantes na vida escolar dos estudantes no decorrer do ensino médio em alguma medida confirmam o que os/as estudantes vivenciam no cotidiano escolar e o que disseram em outros momentos, seja na entrevista individual, coletiva, seja no questionário: “Sou uma pessoa e não um robô”: O prazer de ser reconhecido como pessoa; “O professor era parceiro”: A força da interação em sala de aula; “Me senti a última”: marcas negativas do cotidiano escolar;

Acreditamos que as práticas escolares advêm em grande medida, de duas perspectivas em relação aos estudantes: A cultura escolar que tende a situar os estudantes como sujeitos (ainda inexpressiva) e a cultura escolar que os define simplesmente como alunos.

No primeiro enfoque tratamos dos sentidos e significados próprios construídos pelos jovens, que a escola, – por mais refratária que seja, não consegue impedir, o que é absolutamente saudável e oxigenador para a vida estudantil desses jovens.

No segundo tratamos da cultura negativa e negativizante da condição de aluno. Esta tendência do mundo adulto, particularmente do escolar, de conceber os jovens estudantes pela negação é aqui apresentada sob o título de Cinco “des”. São eles: Desconfiança, Desmotivação, Despreparo, Descompromisso, Despersonalização.

Para finalizar nos concentramos no “ofício de aluno” e no pouco conhecido/discutido processo de apropriação do mesmo, que passa, necessariamente, pelo estranhamento, pela aprendizagem e, somente depois

dessas duas etapas, a afiliação, com o que o aluno, além de incorporar o mundo escolar, é capaz, também, de transgredir.

Na palavra dos jovens, aqui apresentada, encontraremos elementos para análise, reflexão, mas, sobretudo, compreensão de seus autores; são palavras pronunciadas de diferentes formas e intensidade que brotam de vivências que os aproximam mais à vida adulta do que, propriamente da juvenil.

PRIMEIRA PARTE

A PROBLEMÁTICA, O CONTEXTO E O PROCESSO INVESTIGATIVO



Qué me pasa?

Estoy triste?

No lo sé,

es como si de pronto

nada fuera lo que fue!

Al llegar a casa nadie vio.

No! Nada,

nada dijeron, nada,

todo fue como siempre,

sólo que

al mirarme no me vieron,

y de pronto,

no sé por qué,

yo no era,

y lo que fuera nunca fue,

como si bastase una mirada,

sólo una mirada,

para ser, o no ser!

Sí! Simplesmente así!

MATURANA, H. (2008)

2 A PROBLEMÁTICA E O DIÁLOGO COM OS AUTORES DE ESTUDOS ACERCA DOS JOVENS E SUAS JUVENTUDES

A coisa mais difícil de encarar é o **preconceito** que a sociedade tem em relação a nós jovens. Somos vistos como alguém que **não sabe, não tem experiência, não tem jeito**. Mas ninguém vê o outro lado, a vontade de trabalhar (17 ANOS, FEM., SEGUNDO ANO).

“Pássaros em revoada”, “novos guerreiros do mercado”, “revolução dos pingüins”, “metáfora da mudança social”, “geração canguru”, “deserdados” são algumas palavras⁶, expressões, dentre outras, utilizadas por pesquisadores para nomear os jovens e as juventudes. Tais expressões, diferentemente dos estigmas, ajudam na compreensão dos sujeitos jovens, porém não conseguem contemplar toda a multifacetada realidade que os caracterizam e, que vai além, transbordando qualquer limite conceitual. O conceito de juventude respira por muitos poros, alguns conhecidos, muitos não.

Os jovens escapam à definição fechada, homogeneizadora, *light* que o discurso dominante difunde através de seus centros difusores e resiste à normatividade estatal. Para além da diversidade, o que aqui importa destacar é que talvez a juventude seja, como assinalou Feixas(1993), uma metáfora da mudança social. Uma chamada de atenção, sinal vermelho que nos obriga a repensar muitas das certezas construídas (REGUILLO, 2003, p. 115).⁷

Nesse sentido, mais que conceituar a juventude, talvez, seria necessário ler os sinais por ela emitidos, não só “o sinal vermelho” de perigo ou ameaça, mas, os verdes, que dão passagem e sinalizam mais para as possibilidades do que para

⁶ As palavras são metáforas; representações da realidade. Não sei se existe a realidade; mas uma metáfora é, em essência, um disfarce, um eufemismo, um faz-de-conta. Se diz que a vida é um rio porque não sabemos o que é a vida, mas sim sabemos o que é um rio. “[...]as palavras deixam uma música que lhes é própria. Não é a mesma coisa a palavra ‘moon’ que suas aparentes traduções ‘mond’, ‘lua’, ‘lune’ ou ‘luna’. A primeira tem um som agoureiro, ‘mond’ é demasiado redonda, ‘lune’ é fria demais, ‘luna’ tem um degrau, a letra n, que incomoda, lua é, eu creio, a melhor de todas elas. É uma palavra líquida como ‘água’ ou mulher. A ilusão que as palavras nos dão pode ser terrível. De tanto repetir ‘eu sei’, podemos vir a ser insuportáveis e arrogantes, como certos comentaristas, quase todos os economistas e praticamente todos os políticos. De tanto dizer que somos um país democrático, acabamos acreditando que democracia é isto que está aí” (IZQUIERDO, 2002, p. 33).

⁷ Los jóvenes escapan a la definición cerrada, homogeneizadora, *light* que el discurso dominante impulsa a través de sus centros de irradiación y se resiste a la normatividad estatal. Más allá de la diversidad, lo que aquí importa destacar es que quizás la juventud sea, como lo ha señalado Feixa (1993), una metáfora del cambio social. Una llamada de atención, alerta roja, que nos obliga a repensar muchas de las certezas construídas.

problemas. O que vê o olhar adulto? Se prestarmos atenção nos jovens como sujeitos veremos pessoas empenhadas, capazes de pensar, de observar, de ter idéias e projetos para o próprio futuro. No olhar adulto nasce e toma corpo os não poucos estigmas aos quais os estudantes deste estudo se referem, por vezes se incomodando e, em outras, assumindo e vivendo de acordo com alguns deles.

2.1 ESTEREÓTIPOS JUVENIS: CONFLITOS DE PODER E DE SUCESSÃO?

Na direção de examinar os estereótipos sobre os jovens surge a pergunta por quem são os que representam e concebem aos jovens. As representações não só referem ao representado senão ao que a representa; neste sentido não são inocentes e se convertem em traços de identificação que obrigam a assumir o estigma como emblema e identidade. Os jovens tendem a assumir as referidas representações, o que gera uma situação de cumplicidade involuntária (ARANGO CÁRDENAS, 2005, p. 54-55).⁸

Nessa perspectiva, as representações orientam as ações e, particularmente, os sentidos atribuídos pelos sujeitos jovens, que respondem desde o lugar que lhes foi destinado. E embora sempre haja algum espaço (brechas) para opção/ação, muitos jovens incorporam parte (uns mais outros menos) dos conceitos e (pré)conceitos a eles atribuídos vivendo-os como constitutivos de seu ser. E, o que é pior, são responsabilizados por esse modo de ser, cuja matriz foi/é construída pelo coletivo constituído pelo mundo adulto.

Para Valenzuela (1998), Foracchi (1972) e Martín-Criado (2005), dentre outros, os estereótipos e a crise atribuída aos jovens estão mais próximos a um cenário de conflito de poder e de sucessão dentro de um contexto mais amplo na sociedade do que restritos a uma faixa etária.

Para Valenzuela (1998), a crise atribuída aos jovens não é restrita apenas ao grupo juvenil, mas envolve toda sociedade, por isso, as expressões juvenis devem ser colocadas num horizonte social mais amplo. Foracchi (1972) também dá destaque à dimensão social, o que podemos observar quando diz que o distanciamento entre as gerações não pode ser compreendido meramente em

⁸ En el camino de examinar los estereótipos sobre los jóvenes surge la pregunta por quiénes son los que representan y conciben a los jóvenes. Las representaciones no solo refieren al representado sino al que representa; en ese sentido no son inocentes y se convierten en rasgos de identificación que obligan a asumir el estigma como emblema e identidad. Los jóvenes tienden a asumir dichas representaciones, lo que genera una situación de cumplicidad involuntária.

função de diferenças ou limites de idade. Idades são construção social. E o conflito geracional revela rejeição do jovem à condição adulta tal como a sociedade a impõe. Nesse sentido, “o conflito se estabelece quando a crítica não é absorvida, quando as tradições mais ricas perecem na apatia, no conformismo, na negação de si. [...] as barreiras de idade são irrelevantes nesse conflito que é de valores, de adesões prévias” (VALENZUELA, 1998, p. 25).

Para Martín-Criado (2005), boa parte dos estereótipos sobre a juventude se deve a conflitos de geração que são conflitos de poder e de sucessão. Para esse autor o mito da juventude como etapa da vida, rebelde, desapegada dos bens materiais e compromissos surgiu em épocas em que os vastagos da burguesia ou da classe média tinham de viver em estado de juventude porque não podiam aceder às posições de poder.

Segundo o autor os condenados a permanecer jovens faziam da necessidade uma virtude e elaboravam uma mitologia da juventude rebelde, bohemia, romântica que se converteu em clichê persistente. Mas a juventude também pode passar para o primeiro plano da cena social quando a situação se inverte, isto é, um grupo de jovens utiliza o discurso da juventude como valor para forçar o ritmo da sucessão afastando, assim os velhos⁹. Nessa perspectiva,

A juventude se converteu em palavra chave daqueles que acediam ao poder, asumida como símbolo de luta generosa, de entrega altruísta e de inovação. Em ambos os casos, um grupo reduzido se erge como representante de toda a juventude, impondo uma visão de seu problema geracional específico como problema de todos os jovens (MARTÍN-CRIADO, 2005, p. 90).¹⁰

A partir disso é possível dizer com o autor que “o problema da juventude: o problema é a sociedade e a juventude a solução”¹¹ (MARTÍN-CRIADO, 2005, p. 90).

Segundo essa análise, a juventude também pode ser uma desculpa para jogar outros jogos de poder. Assim, a maior parte dos problemas juvenis é definida por grupos ou organizações compostas, em sua maioria, por adultos. Tais formulações podem ser de dois tipos: ou a juventude constitui problema, ou a juventude tem um problema. No primeiro caso, a juventude pode converter-se em

⁹ É o que ocorreu na Itália fascista: com a subida de Mussolini ao poder, a velha classe política foi, então, substituída por fascistas e arrivistas, desejosos de fazer carreira rapidamente.

¹⁰ La juventud se convirtió en palabra clave de los que accedían al poder, ensalzada como símbolo de lucha generosa, de entrega altruísta, de innovación. En ambos casos, un grupo reducido se erige en representante de toda la juventud, imponiendo una visión de su problema generacional específico como problema de todos los jóvenes.

¹¹ El problema no es la juventud: el problema es la sociedad y la juventud la solución.

campo de projeção dos temores de mudança social de determinados grupos sociais. Assim, cada vez que acontece uma mudança social (crise econômica, urbanização, capitalismo de consumo) se projetaria tal mudança aos jovens: a crise produziria a delinqüência juvenil, o capitalismo de consumo geraria hedonismo ou a perda da ética do esforço. Essa projeção se sustenta em duas dinâmicas: em primeiro lugar, percebe-se a mudança geracional a partir da experiência da própria trajetória social; em segundo lugar, essa projeção se inscreve dentro de um esquema geral - os jovens da atualidade são a imagem do futuro da sociedade.

Seguindo a perspectiva do sociólogo espanhol o futuro do Estado depende da socialização das gerações jovens e com base nisso se constrói o sistema de educação obrigatória: como o futuro do Estado depende da socialização dos indivíduos, é preciso dar-lhes uma educação sistemática de acordo com o Estado que se quer construir. Assim:

[...] infância e juventude se convertem em metáforas do futuro da sociedade. Se amplifica, assim a visibilidade de tudo o que possa definir-se como problema juvenil, assim como uma série de políticas de juventude que estendem a visão da juventude como grupo unificado (MARTÍN-CRIADO, 2005, p. 90).¹²

Dessa forma, qualquer grupo minoritário de jovens com comportamento “desviados” pode fazer parte dos problemas juvenis, funcionando como metonímia do conjunto da juventude. E cada vez mais se gera um corpo de especialistas de juventude cujo ofício e benefícios dependerão de que existam problemas juvenis.

O autor tece uma crítica a respeito da criação de problemas juvenis por parte de diversos agentes, grupos ou organizações, que podem obter algum tipo de benefício com eles, atingindo igualmente os dois grupos: os jovens que são ou têm um problema. É o que ocorre com as organizações especializadas em juventude: quanto mais especialistas em problemas juvenis, mais problemas juvenis se definem. Isso porque o momento em que se estabelecem dispositivos institucionais para solucionar um problema social, estão se construindo grupos profissionais cuja existência social depende precisamente da importância do problema que gestionam.

A divisão em idades é tendência em muitas teorias e também em muitas práticas políticas, relegando a desigualdade social de classes e substituindo as

¹² Infancia y juventud se convierten en metáforas del futuro de la sociedad. Se amplifica así la visibilidad de todo lo que pueda definirse como problema juvenil, así como una serie de políticas de juventud que extienden la visión de la juventud como grupo unificado.

soluções econômicas e políticas por soluções culturais. No entanto, é arriscado dar à cultura uma dimensão maior do que a que ela realmente tem já que a modernização cultural, que influencia tanto a vida dos jovens, não vem acompanhada de uma modernização social e, se os jovens encontram na cultura espaço para se construírem como sujeitos é porque em outros não encontram tal possibilidade. Não podemos cair numa postura ingênua de uma supervalorização do mundo da cultura como apanágio para todos os problemas e desafios enfrentados pelos jovens pobres. Neste sentido, “nenhuma instituição [...] pouco pode fazer se não vier acompanhada por uma ‘rede’ de sustentação mais ampla, com políticas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a ‘sua’ juventude” (DAYREL, 2003, p. 20).

Em relação à realidade onde aconteceu o estudo, ações institucionais isoladas pouco ajudam para mudar o cenário juvenil, composto, em sua maioria, por jovens distantes do mundo do trabalho e com frágil relação com a escola. Apesar da tendência de supervalorização da à escola demonstrada por muitos, ela sozinha é impotente para mudar a situação, o que não invalida o indispensável e decisivo papel educativo realizado no cotidiano escolar onde o jovem aprende, entre outras coisas, a se subjetivar, ou seja, fazer-se sujeito.

2.2 REPRESENTAÇÕES E CLASSIFICAÇÕES DISCURSIVAS

A perspectiva adultocêntrica tende a atribuir aos indivíduos jovens certas características a partir da ausência, das lacunas e da negação. Conceber os sujeitos jovens nessa perspectiva conduz a “perder de vista a condição juvenil como construção social, ficando oculto sob o manto da naturalidade do fenômeno que essas concepções são discursos altamente ideologizados e com perspectiva gravemente discriminadora” (CHAVES, 2005, p. 13). Contudo, pior que adotar esse olhar negativo-redutivo para os sujeitos jovens é tornar tais características constitutivas do seu ser. Assim, passaria a ser visto não como alguém que tem um problema, mas que é um problema. Dentro desse contexto destacam-se as seguintes representações:

- 1) Jovem como ser inseguro dele mesmo;

- 2) Jovem como ser em transição;
- 3) Jovem como ser não-produtivo;
- 4) Jovem como ser incompleto;
- 5) Jovem como ser desinteressado e/ou sem desejo
- 6) Jovem como ser desviado
- 7) Jovem como ser perigoso;
- 8) Jovem como ser vitimizado;
- 9) Jovem como ser rebelde e/ou revolucionário;
- 10) Jovem como ser do futuro.

Tais representações juvenis têm seus fundamentos na **classificação discursiva**, cujo discurso revela as perspectivas, os conceitos, os sentidos e significados de quem o pronuncia.

Com o cuidado de não julgar que juventude é igual em todos os tempos e lugares (visão naturalista); que é uma doença e que passa (visão psicologista); um desvio da sociedade (visão da patologia social); juventude perigosa e causadora de medo (visão de pânico moral) “tribos juvenis” (visão culturalista); vítima social sem possibilidade de outro caminho (visão sociológica), busco em Chaves (2005) ajuda para a compreensão dessa arraigada e excludente forma de ver/perceber/compreender os sujeitos jovens e suas juventudes.

2.2.1 Discurso Naturalista

É aquele que define o jovem ou a juventude como uma etapa natural, como uma etapa centrada no biológico, na natureza, como uma etapa universal. Considera-se que a juventude existiu desde sempre e da mesma maneira, porque isso corresponderia à natureza biológica dos indivíduos. Essa visão ignora a força determinante das vivências culturais, sociais e principalmente econômicas que diferenciam e distanciam as juventudes. À semelhança de algo programado, o discurso naturalista acredita que a juventude é um período igual para todos e que, mais cedo o mais tarde todos apresentarão as mesmas características.

2.2.2 Discurso Psicologista

É a forma de olhar (sobre) a juventude como momento de confusão, como um processo psicológico particular que deve resolver quase que individualmente e que de qualquer modo vai ser resolvido, pois, como tudo é uma etapa, vai passar. É a forma de apresentação do jovem como adolescente. Este é o termo com o qual se faz referência aos jovens no discurso psicologista e, também, no psicológico, como aquele que adoece; como doença, como sofrimento acompanhado por muitas referências ao discurso médico e ao modelo da medicalização.

2.2.3 Discurso da Patologia Social

A juventude é o “pedaço” da sociedade que está enfermo e/ ou que tem maior facilidade para adoecer, para desviar-se. É um acercamento ao jovem a partir de vê-lo como o portador do dano social; é um olhar negativo, de problema. Este discurso está impregnado de termos médicos e suas intervenções são vistas como solução a problemas que tendem a propor curas, separar ou extirpar.

2.2.4 Discurso do Pânico Moral

Reproduzido sistematicamente pelos meios de comunicação, é aquele que nos aproxima dos jovens através do medo, da idéia de jovem como desviado e perigoso. O jovem cumpre na sociedade a função de inimigo interno e bode expiatório. Portanto, constroem-se eventos como dramáticos e assim se justifica uma ação intensificada de controle cultural.

2.2.5 Discurso Culturalista

Trata de olhar a juventude como uma cultura, uma cultura à parte dos outros grupos de idade da sociedade, como se um grupo de idade pudesse construir uma cultura por si mesmo. Um aspecto fundante do cultural é sua necessidade e capacidade de ser transmitido e produzido nas gerações seguintes. Inclui-se nesse discurso o termo da moda “tribos juvenis”. Outro modo do discurso culturalista é o apontado por Margulis e Urresti (2000) no qual a representação da juventude é construída exclusivamente sobre os signos juvenis da classe média e alta, principalmente quanto à etapa da moratória social, o que leva a pensar a juventude não apenas de forma homogênea, mas como puro signo. Dayrel (2003) adverte que nem tudo é cultura na vida juvenil; por isso é necessário relativizar a força desse conceito quando se trata das juventudes.

2.2.6 Discurso Sociológico

É aquele que representa o jovem como vítima, como o produto de tudo o que se passa na sociedade e no social. É apresentado como um super-humano, para além das pessoas; portanto, é um sujeito que nada pode fazer. O jovem é uma vítima da globalização, da sociedade moderna, do pós-modernismo, dos meios de comunicação, do sistema escolar que não funciona, dos maus professores. Essas representações articulam um discurso que também impede o jovem de agir. Sua qualidade de ator social criativo está anulada pela impossibilidade, que tenderá a gerar outro caminho que não seja o que estava previsto no seu setor social: se é pobre, será ladrão, não lhe resta outra saída.

Todos esses discursos não reconhecem o jovem como um ator social, pois o vêem na ótica da incapacidade, da deficiência ou da falta. As formações aqui apresentadas representam discursos fechados, não deixando margem para a dúvida ou o questionamento. São discursos que provocam um único olhar sobre o jovem, porém são utilizados estrategicamente, ou politicamente, conforme sejam ricos ou pobres. Assim, conforme a classe são os discursos. Naturalistas, psicologistas e

culturalistas são aqueles geralmente ligados à juventude de classe média e alta, e discursos de patologia social e pânico moral, no geral, quando se fala da classe média empobrecida e dos pobres. “Desde a representação negativa ou pejorativa do jovem, bem como de seu extremo oposto – a representação romântica da juventude – se constituem num olhar de negação” (CHAVES, 2005, p. 17).

Portanto, qualquer conceituação acerca do jovem (negativa ou positiva) será parcelar e fragmentária se não contemplar o jovem como um sujeito complexo, que se tece e é tecido nas relações. Por isso, buscamos saber o que eles/elas têm a dizer sobre si e sobre suas juventudes, substituindo o corrente discurso sobre os jovens pelo discurso dos jovens.

2.3 IMAGENS NO (PRÉ)CONCEITO JUVENIL

Para Dayrel (2003), as imagens contemporâneas da juventude, questionadas e/ou refutadas pelos próprios jovens sujeitos da pesquisa coordenada pelo autor, podem ser apresentadas da seguinte forma:

2.3.1 Juventude como Transitoriedade, Romântica, Campo de Cultura, Crise/Perigo

Transitoriedade: Esta perspectiva tem uma concepção de juventude como alguém que ainda não é, que não está pronto ou “maduro”, mas irá sê-lo no futuro, no incerto e obscuro amanhã. Nessa visão, a tendência é de tomar a juventude na sua negatividade, na falta, como se a idade adulta fosse investida de plenitude. A representação juvenil “jovem como inseguro dele mesmo” para Chaves (2005) é uma comparação estabelecida com aqueles que, supostamente, estariam seguros de si mesmos, equilibrados, maduros e plenos: os adultos. Com esse argumento se legitima a intervenção sobre a sua vida, para mostrar-lhe o caminho, para fazer por ele. Nesse sentido, “a sociedade encontrou na juventude o espaço onde depositar o inimigo interno, o bode expiatório dos males sociais” (CHAVES, 2005, p. 15).

Adulto¹³, embora considerado como um ponto de chegada, é um tempo marcado pelo constante vir-a-ser. Esse modo de ver o jovem o cristaliza na condição de aluno que muitas vezes enfrenta dificuldades em se libertar desse lugar que lembra dependência, não-saber, não-preparo, qualificativos que os ignoram como sujeito social. Nessa perspectiva, o jovem é visto como ser do futuro, como um ser de um tempo inexistente. O passado não lhe pertence porque ele não estava lá. O presente não lhe pertence porque não está pronto. Cabe a ele o futuro, tempo em que não se vive, somente se sonha. O passado é território da juventude dos adultos de hoje; o presente é o tempo dos adultos de hoje, e o futuro é o país do “nunca jamais”. “A espera é infinita, vã e ilusória. Te roubam o presente hipotecando o futuro. A promessa de um tempo vindouro onde estará a completude, onde o devir biocronológico os fará seres completos, por aquilo que eles deixaram de ser, e então seu tempo será o presente (do amanhã, é claro)” (CHAVES, 2005, p. 15). Nesse sentido, a transição em si não se constituiria num estigma, mas, sim, em aliar a transitoriedade à imaturidade, à insegurança e, o que é pior, à incapacidade.

Juventude como uma visão romântica: A imagem de juventude como uma visão romântica apresentada por Dayrel (2003) vem da década de 1960 e é relacionada a um mercado de produtos destinado aos jovens, entre os quais a roupa, os adornos, os instrumentos musicais, os artigos esportivos, etc. É a imagem de uma juventude que experimenta uma vida de liberdade, de prazer e de comportamentos exóticos e cujas sanções são relativizadas. Esta imagem está relacionada à idéia de moratória¹⁴, tempo de liberdade, de ensaio-erro, de hedonismo e irresponsabilidade. Nesta imagem seria possível incluir a representação do jovem como ser revolucionário, que, segundo Chaves (2005), é a qualidade de jovem como estado biocronológico o que lhe outorga a capacidade de rebeldia. Nessa visão todo jovem seria dotado de um poder capaz de transformar, de enfrentar desafios, e o protesto faria parte do ser jovem, de modo que não exercer tal papel seria estar alienado da sociedade. Certos questionamentos adultos sobre a ausência de protestos públicos juvenis podem estar ligados a essa concepção de

¹³ Kehl (2004, p. 90) diz: “O cineasta Godard, sempre antenado nos sintomas do sofrimento e da alienação contemporâneos, faz os personagens de seu filme Elogio ao amor, repetirem insistentemente a pergunta: Qu’est que c’est um adult? (o que é um adulto?)”.

¹⁴ Refere-se à possibilidade de o jovem prolongar sua juventude não tendo de prestar contas de sua vida, pois, afinal, é jovem, condição que o autoriza a cometer certos excessos, conforme Margulis e Urresti (2000).

que cabe aos jovens (apesar de incompletos, inseguros, imaturos e outros prefixos negativizantes) tomarem a frente de algumas mudanças.

Juventude como campo de cultura: O autor refere-se ao contexto de transformações socioculturais pelo qual o Brasil passa onde emergem novos espaços para o mundo juvenil, geralmente articulados em torno da cultura, alertando para o descompasso entre a modernização cultural e a modernização social. Supervalorizar o universo cultural juvenil seria ingenuidade já que ele não consegue sozinho dar conta de todos os problemas enfrentados pelos jovens pobres, assim como nenhuma outra instituição isoladamente conseguirá fazê-lo “se não vier acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude” (CHAVES, 2005, p. 20).

Geertz (1978) declarando sua crença no homem como um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, se refere à cultura “como sendo essas teias e a sua análise não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p. 15)”. Nesse sentido, tecer a teia que nos sustenta ou nos aprisiona, ou buscar os sentidos de tais amarras parece ser um desafio para todos, mas, de modo especial, para quem está imerso na intensa e efervescente experiência juvenil.

Pensar o jovem somente no recorte cultural é mais uma das formas de parcelá-lo. Contudo, sabemos da imensa força que a cultura exerce sobre os indivíduos e de modo especial sobre o indivíduo jovem, que ao mesmo tempo são constituidores e constituídos por ela. São teias de significados que ele tece e é tecido por elas. Poderia se pensar o jovem fora dessa pulsante teia que se faz, e se refaz na medida mesma do significado com ela construído?

Para Carrano (2000), é impossível realizar o inventário das condições sociais de existência em diferentes contextos sociais e estabelecer um denominador comum para caracterizar uma única cultura da juventude, pois esta se mantém como categoria sociológica inventada pelos adultos, entretanto os seus sentidos se tornam cada vez mais difíceis de totalizar. “Quanto muito, podemos elaborar provisórios mapas relacionais (p. 5)”.

A escola constitui-se em palco onde a diversidade cultural juvenil pode encenar as suas diferentes e inéditas peças, embora nem sempre com os aplausos dos professores. As culturas juvenis, na polifonia que as constituem, dão-se a ver

(nem sempre a conhecer) na escola, férteis espaços-tempos de expressão das juventudes. A respeito da diversidade vivida na escola, os jovens deste estudo (em sua maioria) referiram-me como sendo uma grande aprendizagem para a vida. Eles disseram também que conviver com os diferentes tipos de colegas os torna mais tolerantes e flexíveis.

Outros – principalmente aqueles que estudam à noite – disseram que as diversidades culturais, étnicas e religiosas, além de opção sexual, ajudam na preparação para o trabalho, porque precisarão conviver com os mais diferentes tipos de pessoas, especialmente os clientes, como acrescentaram alguns. Outros, ainda, marcando fortemente sua diferença, declararam que se sentem aceitos e respeitados pela maioria dos colegas.

Nos corredores e pátio das escolas e também nas fiéis concentrações dos jovens na porta das salas de aulas presenciei relacionamentos juvenis em que as diferenças (cor, raça, gênero, modos de cobrir, mostrar, colorir, tingir, enfeitar o corpo) não se constituíam em barreiras ou distanciamentos entre eles. É freqüente a socialização do lanche, do “refri”, também do *gloss* independentemente das diferenças que os compõem.

Na perspectiva de Candau (1998) os contextos de hibridização cultural em que vivemos hoje, reconhecer essa realidade como húmus em que se dá a ação educativa é fundamental, pois não se trata apenas de aceitar as diferenças, mas de vê-las como riqueza cultural. Contudo, entender as culturas como riqueza implica abrir espaço para que se tornem visíveis, oportunizando ao sujeito jovem mostrar seu modo de ser e de viver com suas originais marcas, que demarcam a si e os seus territórios. Portanto, o movimento na direção da aceitação pode se constituir no começo de uma nova forma de viver coletivamente. A sociedade e a escola precisarão dar um passo (um salto, talvez) na direção de conhecer e reconhecer esses outros mundos, que até então foram (ainda são?) considerados verdadeiramente “outros”. Também Morin (2003) na perspectiva da complexidade, afirma que o novo paradigma cultural não busca a coerência dos velhos sistemas humanistas; Assim, ele frustra as prescrições rituais do saber ocidental ao retirar de sua cartilha as regras lógicas de coerência, de complementaridade, de não-contradição. Nessa perspectiva, o cenário trazido pela transição paradigmática abre espaço para a diversidade, para as múltiplas formas de ser e de viver, que agora não mais são vistas como desviantes, mas constituem-se em riqueza cultural.

Na escola, espaço-tempo privilegiado de expressões culturais, convivem os mais diferentes tipos de jovens, desde o místico até o contestador, desde o “crente no estudo” até aquele “estudo-longe-de-mim”, do jovem de movimentos religiosos até os que dizem em nada crer; aqueles que cultuam as tradições gaúchas vestindo-se a rigor (bombacha, bota, lenço, etc.) para as festividades nos CTGs¹⁵, aqueles que preferem estar vestidos ou protegidos por alguma grife e os que optam por não usar nenhuma delas (como é o caso das “*ladys*”) e, ainda, aqueles que criam o seu modo de vestir único e original. Nesse grande palco que é a escola convivem os diferentes atores, cujo desafio e aprendizagem é conviver na pluralidade. Com referência ao palco, há quem questione tal imagem justificando que não se trata de apenas encenar, de representar, mas, sobretudo, de construir em tempo escolar real os próprios roteiros, visão da qual partilho.

Margulis e Urresti (2000), dizem que a condição juvenil é uma condição/construção cultural e não se dá desengajada de outras condições materiais e históricas por isso, nem tudo é estética e signo. A juventude, como toda categoria social, possui uma dimensão simbólica, porém tem de ser analisada desde outras perspectivas, como aspectos materiais, históricos e políticos, com as quais toda a produção social se desenvolve. Para os autores, a definição de juventude incorpora essa “faceta dura” vinculada com sua cronologia. Por outra parte, há um nível que se poderia chamar significativo que se move no plano sociocultural.

Juventude como crise/perigo: Na literatura a respeito da juventude é quase unanimidade a idéia de que idade não faz a juventude, e da força determinante do sociocultural sobre o modo de viver juvenil e da forma de lidar com os desafios, mais ou menos intensos, também chamados de crise.

Para Fabbrini e Melucci (1991) a crise não está restrita somente ao tempo juvenil, mas é constitutiva do ser humano: ela tem uma função positiva na vida de todos, mas de modo especial na vida dos atores jovens. Para eles a crise se constitui num tempo da vida humana – não o único – que traz consigo a possibilidade de pensar a si e a sua existência. Evitá-la pode trazer conseqüências catastrófica para o jovem em franca construção de sua identidade. Nessa perspectiva a crise deve ser vivida e não evitada, pois é uma vivência necessária na constituição do sujeito. Para Foracchi (1972) a questão não seria negar a crise que

¹⁵ Centro de Tradições Gaúchas.

se coloca no horizonte juvenil como uma realidade que acompanha a construção da identidade e do crescimento do jovem, mas identificar o jovem com crise cristalizá-lo nessa situação. Para ambos os autores, portanto, crise não se constitui num problema, numa pedra no caminho, mas *no próprio caminho*, que não podendo ser abandonado, resta segui-lo.

“Não é contraditório que o perigo esteja representado por um ser inseguro” (CHAVES, 2005, p. 23).

Na perspectiva da autora, o jovem tido como inseguro passa a ser perigoso. É o mais perigoso que a ação mesma é a possibilidade da ação em si. O perigoso é a possibilidade. Por isso, todo jovem é suspeito. Perigo para ele mesmo: ir para o mau caminho, não se cuidar; perigo para a sua família: trazer problemas; perigo para os cidadãos: agressão, violência; perigo para a sociedade: não produzir, não respeitar as normas. Portanto, o perigo é potencial e está na ameaça, no imaginário do adulto e, por vezes, de parcela de jovens em relação àqueles que moram nas periferias urbanas. Testemunhei isso na pesquisa em conversa com estudantes egressos de instituições privadas que adotavam – naquele momento – uma perspectiva excludente em relação a alguns colegas quando diziam: “Tem que expulsar da escola esses caras”.

À lista apresentada por Dayrel (2003) acrescento duas representações juvenis de autoria do mesmo, às quais desejo dar destaque: jovem como ser desinteressado e/ou sem desejo e a outra “jovem como ser não-produtivo”.

2.3.2 Jovem Como ser Desinteressado e/ou sem Desejo e ser não Produtivo

Esta representação aparece com muita força nos dois âmbitos de socialização e circula amplamente nas escolas, em algumas famílias e em todos os partidos políticos. A marca da ausência de desejo ou da falta de interesse está colocada em que não deseja/interessa por aquilo que lhe é oferecido. O rechaço, a indiferença ou o boicote para aquilo que é oferecido – que é de interesse para a instituição, pais, etc – é lido, muitas vezes, como falta de interesse absoluto e não falta de interesse por aquilo especificamente. Assim, o não-desejo parcial é tomado como um não-desejo total e, o que é pior, como sujeitos não-desejantes. Contudo,

antes de generalizar caberia perguntar: Em relação a quê, em que situações e com quem os jovens manifestam o não-desejo?

O que é mais provável é que seus desejos estejam pulverizados e desdobrados entre as tantas formas de convivência e, por isso mesmo, também educativas. Portanto, o (des)interesse é nomeado intensamente pelos sujeitos jovens e não depende apenas dos alunos, mas também de quem ensina. Sobre o desejo, que segue o caminho do coração, dele ainda pouco sabemos.

Nesse sentido ajuda-nos Reguillo (2003) que adota a perspectiva de caráter dinâmico e descontínuo dos jovens e das juventudes que não compartilham em quase nada os modos de inserção na estrutura social visto que suas representações configuram campos de ação diferentes e desiguais. A rua como cenário natural assume em muitos estudos um papel de antagonista em relação aos espaços escolares ou familiares e poucas vezes tem sido pensada como espaço de extensão dos âmbitos institucionais nas práticas juvenis. Dessa forma os jovens na rua pareceriam não ter vínculos com nenhum tipo de instituição, estando longe de qualquer normatividade ou censura por parte do mundo adulto e oficial.

Dentre as representações juvenis apresentadas por Chaves (2005) está a do jovem como ser não produtivo, já que o tempo da produtividade é o tempo do trabalho, particularmente do trabalho assalariado, e o jovem está cheio de tempo livre, é um ser ocioso. Os jovens são apresentados como seres não produtivos. Com base nisso é possível inferir que trabalho sem renda não seria trabalho e os trabalhadores não teriam outros ganhos a não ser a relação mercantil. Bajoit e Franssen (1997) defendem em seu estudo com os jovens que além da dimensão instrumental (ganhar a vida), “o trabalho comporta também uma forte dimensão expressiva: realização social e pessoal (p. 79)”.

Não sem razão várias moças dizem que não trabalham, apesar de realizarem todas as atividades da casa, desde lavar a roupa até cozinhar para toda a família. Como não recebem nenhum pagamento pelo serviço doméstico em suas próprias casas, geralmente esse não é reconhecido como um trabalho, pois quase nunca são pagas por esse desvalorizado e rotineiro esforço. Cabe perguntar: De que produção nós adultos falamos quando consideramos os jovens *não produtivos*?

2.3.3 Dourada, Branca e “Gris”: as cores que escondem o sujeito

Mitos¹⁶ mais ou menos comuns em relação à juventude contemporânea, segundo Margulis e Urresti (2000): a juventude “dourada”: Semelhantemente à visão romântica todos os jovens são vistos como privilegiados, despreocupados ou militantes em defesa de seus próprios privilégios. Indivíduos que desfrutam do tempo livre, do ócio e de uma moratória social que lhes permite viver sem angústia e sem responsabilidade. Juventude “gris”¹⁷: Neste os jovens aparecem como depositários de todos os males, o segmento da população mais afetado pela crise. Seria constituído, segundo este mito, pelos desocupados, delinqüentes, pobres, enfim, a desgraça da sociedade. Dayrel (2003) chamaria de crise e Krauskopf (2000), de problema. O mito da juventude “gris” coloca o jovem dentro de um quadro que vai desde a sua opacidade até a delinqüência. Juventude branca: A juventude seria formada por personagens maravilhosos e puros, com bons propósitos e distantes de tudo aquilo que representa o mal. Estes, imbuídos de altos ideais, garantiriam uma sociedade justa e solidária através de suas condutas juvenis participativas e éticas. Nessa concepção estaria radicada a idéia de que os jovens são a esperança da humanidade.

Com base nas diferentes imagens, conceitos ou paradigmas “sobre” a juventude, podemos dizer que se trata de perspectiva excludente e polarizante; uma que sataniza e outra que endeusa os jovens. Ambas os tomam por aquilo que eles não são, fora de uma condição justa: o jovem real, ou ator social. Os paradigmas não se dão num vazio cultural, mas na relação; por isso mesmo, não dependem apenas dos jovens, que não escrevem sozinhos os roteiros que protagonizam. Contudo, em nenhum momento deste estudo apareceu algo que pudéssemos incluir dentro dessas duas categorias de juventude “dourada” e “branca”. Talvez essas imagens, surgidas na década de 1980 na Argentina, não tenham mais a mesma força, ao menos no contexto deste estudo e uma forte tendência para a “juventude gris” esteja justamente na precoce e intensa luta em busca de trabalho.

¹⁶ Mito: Fábula. Idéia falsa, sem correspondente na realidade. Imagem simplificada de pessoa ou acontecimento, não raro ilusória. Coisa inacreditável, fantasiosa, irreal (FERREIRA, 1986).

¹⁷ Optei por deixar o termo original cuja semântica é mais rica, significando bem mais do que a cor cinza. Segundo o dicionário de língua espanhola, o termo gris significa: 1. cor cinza; 2. triste; 3. Pessoa que não se destaca (Persona con hacer gris: pessoa com um fazer frio).

Arango Cárdenas (2005) apresenta as imagens juvenis circunscritas a dois focos: a noções de: perigo social e mudança social. Na imagem do *perigo social* o jovem é visto como ator central dos fenômenos de violência e os agrupamentos de jovens de setores populares, na maioria dos casos, como expressão de oposição social; a partir desta denominação desenvolveram-se políticas sustentadas, principalmente, no controle e na correção. Ao contrário, a imagem de motor de mudança social concebe o jovem como depositário de esperança de transformação, porém “essa noção é outorgada àqueles sujeitos que estariam capacitados a produzir o ideal de produção e consumo” (p. 53). Nesta visão o sujeito está numa etapa de preparação para assumir um papel ativo na sociedade.

2.4 PARADIGMAS JUVENIS

Segundo Krauskopf (2000), as interações (entre as gerações, sexos e instituições sociais) transformam-se e modificam as perspectivas das pessoas. As mudanças sociais responsáveis por tais transformações são: a globalização, que rompe fronteiras; a polarização socioeconômica no interior dos países; o prolongamento da vida; a inclusão prioritária dos direitos humanos; são novas formas de participação-comunicação-interação; novos paradigmas e perspectivas. Para a autora, os paradigmas acerca do que é ser jovem que permeiam a sociedade contemporânea dão-se numa dinâmica na qual tais conceitos coexistem, embora não de forma equânime. Para ela são quatro os paradigmas através dos quais a sociedade percebe os jovens de hoje.

2.4.1 Período Preparatório

É o paradigma que concebe a juventude como um período em que os jovens são percebidos facilmente como crianças grandes ou adultos em formação. A juventude constituir-se-ia num período de transição entre a infância e a adultez; portanto, a preparação teria a função de elevar o jovem ao status de adulto. Nesta concepção fica evidente que a juventude é um tempo vazio. A efemeridade dos conhecimentos e as vertiginosas transformações exigem do adulto uma formação permanente, o que faz com que a preparação para a vida seja um desafio comum tanto para os jovens como

para o adulto. O paradigma de juventude como etapa preparatória surge como postergação e adiamento dos direitos dos jovens, negando-lhes o reconhecimento como sujeitos sociais. Assim, prolonga-se a dependência juvenil, limita-se à participação e gera-se a distinção/oposição entre menores e adultos.

2.4.2 Etapa Problema

No segundo paradigma, que concebe a juventude como problema agregada à concepção de transitoriedade, a adjetivação é de “idade difícil”, que se dá com base numa visão generalizadora de situações problemáticas, tais como, gravidez precoce, delinquência, drogas, deserção escolar e os grupos/bandos. A prevenção e a atenção estão voltadas mais para a eliminação de tais problemas do que para os jovens em si. Este paradigma é compartilhado por vários pesquisadores dos jovens e das juventudes, dentre os quais destacamos Dayrel (2003), Chaves (2005), Krauskopf (2000), Margulis e Urresti (2000), Saltalamacchia (1989), dentre outros.

2.4.3 Ator Estratégico

O terceiro paradigma apresentado por Krauskopf (2000) é o de conceber o jovem como ator estratégico de desenvolvimento, isto é “ator protagonista” na renovação permanente das sociedades. Diante disso podemos dizer que nos ombros dos jovens estaria a responsabilidade de mudar, corrigir e melhorar a sociedade que eles herdaram dos adultos. Diferentemente dos outros dois paradigmas este atribui ao jovem a incumbência de dar um novo rumo ao mundo, de resolver os crônicos problemas sociais herdados. Assim, o jovem passa de problemático a herói, de um “não-ser” a um ser com super poderes pela moratória vital com que a juventude o brinda. O perigo desse paradigma é exatamente este: o de supervalorizar a condição juvenil, que é mais uma das formas de não considerar o jovem por aquilo que ele não é, seja pela subvalorização, ou seja, pela supervalorização.

2.4.4 Jovens Como Cidadãos

Nesta perspectiva segue o quarto paradigma, cuja concepção de juventude está vinculada à cidadania. É uma juventude cidadã, agora também ela com direitos, e esse enfoque de direitos abandona a ênfase estigmatizante e reducionista da juventude com problema. Dentre os jovens de ambas as escolas não foi possível perceber esta visão paradigmática apresentada pela autora, nem mesmo em relação ao inquestionável direito à escolaridade. São poucos os estudantes que se mobilizam em busca de debates e ações coletivas pela melhoria das condições de ensino; uns poucos fizeram referência a causas mais amplas que refletem no cotidiano da sala de aula como o salário dos professores e a escassa verba escolar; muitos pareciam desacreditar do direito à cidadania, ainda distante de suas reais condições de vida.

Reconhecer os jovens como cidadãos de/com direitos e capacidades, distanciando-nos cada vez mais dos negativos e negativizantes conceitos a eles/elas atribuídos, parece ser um caminho para resgatar tais sujeitos da invisibilidade. A escola é decisiva nessa nova e importante aprendizagem de passar da condição de aluno à condição de ator e autor.

2.5 DIFERENTES TEMPOS E CONTEXTOS, DIFERENTES JUVENTUDES: FRAGMENTOS HISTÓRICOS

2.5.1 As Felizes Samoanas: contrariando uma certa “verdade”

Margaret Mead (apud FEIXAS, 2004) ao realizar investigação com as adolescentes de Samoa¹⁸, comprovou que elas não apresentavam sinais de crises ou de conflitos comumente atribuídos aos jovens. A teoria da universalidade dos conflitos juvenis passou a ser relativizada, questionada e, finalmente, refutada diante das evidências advindas das investigações de Mead, que demonstraram ausência de conflitividade nas adolescentes samoanas, na segunda década do século

¹⁸ Arquipélago do Oceano Pacífico.

passado. Com isso, caiu por terra a teoria de Stanley Hall, psicólogo norte-americano que defendia a universalidade dos conflitos na adolescência. A juventude é lida de forma diferenciada pelas sociedades, na medida em que algumas a vêem como fase problemática, próximo à doença, e, outras, em maior ou menor grau, como uma possibilidade. Atualmente, convivem de forma oscilante as duas visões em nossa sociedade. Na perspectiva deste autor Mead afirma que a adolescência não representa um período de crise ou tensão, mas, ao contrário, o desenvolvimento harmônico de um conjunto de interesses e atividades que amadurecem lentamente. Contudo, um aspecto superado é a perspectiva do amadurecimento contida em tal conceito. Naquele contexto, em 1920 essa concepção era uma verdade; hoje, não se admite mais a idéia de maturidade nem física, nem psíquica, nem intelectual, pois o crescimento assim como, o conhecimento é concebido como construção. Essa idéia estaria vinculada a uma concepção inatista onde o conhecimento já está dado, faltando, apenas, amadurecer. Portanto, nem a personificação de uma crise, nem um estado de graça como as samoanas; os jovens contemporâneos se constituem como “sujeitos sociais”.

2.5.2 Recém no Século Passado

Com Rocovschik (2006) é possível dizer que a juventude como objeto de estudo somente recebeu os “olhares” da sociedade na segunda metade do século XX nos países centrais europeus (França e Inglaterra e, mais tarde, na Alemanha) onde acontece a consolidação definitiva da classe burguesa como classe hegemônica. Nessa etapa histórica, as classes médias, que em períodos anteriores não se haviam identificado plenamente com a burguesia, começaram a adotar estilos de vida da classe triunfante; por isso, as classes médias estavam integradas por homens de negócios, funcionários estáveis e profissões liberais. Nessa época de crescentes economias como a Grã Bretanha, surgiu a categoria juventude identificado como “um grupo de indivíduos que estão com idade entre a adolescência e o matrimônio” (p. 3).

As classes médias buscavam assemelhar-se à triunfante burguesia e aos seus modos de vida e separa-se o máximo dos setores populares, que também buscavam ascensão social. Dessa maneira, quem pertencia/queria pertencer à

classe média teria de distinguir-se dos setores populares utilizando os seguintes critérios: adotar uma forma de vida e uma cultura de classe média e a educação formal, esta o principal indicador de pertencimento social. Assim, para os jovens da classe média o acesso à educação formal era uma maneira de acesso ao mercado de trabalho, de ascensão social, enfim, uma condição essencial de status. A educação, então, separaria os jovens das classes médias e altas dos jovens das classes trabalhadoras e camponesas. A categoria juventude tem o seu surgimento num determinado contexto histórico, econômico, social e cultural, o que nos permite afirmar com o autor que jovens sempre existiram, porém juventude não.

Mais de 150 anos depois daquele momento, as diferenças que separam os jovens de classes médias e altas dos jovens de classes subalternas se fizeram mais profundas, convertendo os jovens destas classes em excluídos ou marginalizados sociais, dado que hoje em dia, esses jovens tendem a conviver com realidades como pobreza, menor escolaridade, menor acesso à oportunidades laborais, maior chance de sofrer exploração no trabalho, desemprego, alcoolismo, dificuldades na família e/ou na escola entre outras tantas problemáticas as quais jovens de classe média ou alta dificilmente atravessam (ROCOVSHIK, 2006, p. 2).

A marca negativa, com o estigma de delinquentes, contestadores, excêntricos que se rebelavam contra a ordem estabelecida por meio da música, da arte e dos seus particulares modos de vida, seguiu na década de 1920 quando a juventude continuou sendo vista como desvio social no mundo todo. A juventude só se tornou objeto de atenção quando representou uma ameaça de ruptura com a continuidade social, ameaça para si e para a sociedade. Os sociólogos da Escola de Chicago tentaram estabelecer uma radiografia compreensiva dos fenômenos decorrentes de um crescimento urbano anômalo provocado por um intenso fluxo migratório numa sociedade industrial emergente. Esses estudos voltavam-se especialmente para os jovens e a formação desses agrupamentos, as gangues, com base territorial nos bairros pobres e com certa homogeneidade étnica (SPÓSITO, 2003).

Também na América Latina a juventude tornou-se visível somente na década de 1960 com a crise do modelo econômico, que excluiu em massa os filhos dos trabalhadores, que são os primeiros a sentir o peso e as conseqüências negativas de tal modelo.

Desde a metade do século, os jovens têm sido protagonistas centrais de muitas das principais mudanças culturais. Eles, juntamente com os movimentos feministas e os de caráter étnico, criaram novos espaços de expressão social e

cultural e agregaram novas utopias em face da expansão do modelo capitalista (VALENZUELA, 1998).

Na década de 1950 o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e delinqüência, quase inerente à condição juvenil, corporificada na imagem dos rebeldes sem causa. E foi nesse momento que assumiu uma dimensão social a noção que vinha sendo cunhada desde o final do século passado a respeito da adolescência como uma fase da vida turbulenta e difícil, como um momento patológico. Ainda hoje, há resquícios dessa concepção, como podemos ver, entre outras manifestações na de relacionar “adolescer” com “adoecer”, bem ao contrário do constatado entre as jovens samoanas.

Com alguns autores – especialmente Abramo (1997) e Foracchi (1972) – que no Brasil abriram caminho para os estudos acerca das juventudes, faço uma breve retrospectiva sobre o percurso juvenil da segunda metade do século.

2.5.3 No Período de 1950 a 1990: fragmentos da história juvenil contada pelos adultos

Na década de 1950 a concepção de juventude – em oposição à vigente na contemporaneidade – era fechada, linear e estável. Obedecia a um padrão regido mais pela idade e pelas mudanças orgânicas, que justificavam um estado doentio e que atingiria a todos de igual maneira, do que pelas condições socioeconômicas e culturais. Apesar do restrito acesso destes sujeitos ao ensino secundário, a relativa estabilidade social ainda distanciada da avalanche tecnológica, possibilitava trabalho aos jovens (quase sempre subtrabalho, como o é hoje na maioria das situações), cuja escolarização se fixava, quase estritamente, no ensino obrigatório.

2.5.3.1 De 1960 a 1970: décadas da visibilidade juvenil

Para Balardini (2000), a década de 1960 que foi cenário de conflito entre o Leste e o Oeste, foi, também, o tempo de explosão das culturas juvenis. É uma década que navega entre a radicalização política e a contracultura, em que os

jovens ocupam a primeira fila da sociedade que se mobiliza. Essa situação mudaria de forma significativa com a crise fiscal da década de 1970 e a desarticulação do estado de bem-estar, ao romper-se o esquema de desenvolvimento modernizante e seus aparatos de socialização. Os múltiplos efeitos de empobrecimento e exclusão levaram à exclusão de importantes contingentes juvenis.

Diante desse panorama, emergiu uma nova atitude juvenil, expressiva de relações interpessoais já não mais sustentadas em contratos políticos ou ideológicos, senão pela ação de rituais de emoções compartilhadas, caracterizadas pela fluidez, pelo agrupamento momentâneo e pela dispersão. Hoje, como constatamos neste estudo, os jovens estão mais propensos a vincular-se ou associar-se, em torno de projetos concretos de gestão e, menos, com fins de representação de interesses.

Na década de 1960 e em parte de 1970 o problema relacionado à juventude apareceu como sendo o de toda uma geração de jovens, ameaçando a ordem social nos planos político, cultural e moral, em razão de uma atitude crítica à ordem estabelecida e pelo desencadear de atos concretos em busca de transformação – movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, proposições da contracultura e movimento hippie (ABRAMO, 1997).

A juventude apareceu, então, como a categoria portadora da possibilidade de transformação profunda e, para a maior parte da sociedade, condensava o pânico da revolução. No Brasil, foi, particularmente nesse momento que a questão da juventude ganhou maior visibilidade, exatamente pelo engajamento de jovens de classe média, de ensino secundário e universitário na luta contra o regime autoritário, através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de “esquerda”; mas também pelos movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento (sexuais, morais, propriedade e consumo). Contudo, os jovens apareciam mais como uma fonte de energia utópica do que propriamente como alguém capaz de levar a cabo tal transformação. Muitos setores políticos de oposição interpretaram tais manifestações juvenis como ações pequeno-burguesas inconseqüentes e ameaçadoras de um processo mais sério para transformações. Nesse caso, o medo era o de que as ações juvenis atrapalhassem a possibilidade efetiva de transformação. Conforme Abramo (1997, p. 31):

Foi somente depois, quando tais movimentos juvenis já haviam entrado num refluxo, que a imagem dessa juventude dos anos 60 foi re-elaborada e assimilada de uma forma positiva, generalizando a ótica da minoria que neles depositava diferentes tipos de esperança: a imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. E essa re-elaboração positiva acabou por fixar um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária.

Para Pais (1993), nas décadas de 1960 e 1970, a juventude começou a ser considerada e analisada como suporte de uma cultura radicalizada, rebelde e conflituosa, desejosa de uma afirmação de autonomia em relação ao mundo dos adultos. E foi justamente nessa época em que os conflitos geracionais tomaram vulto que a juventude passou a ser vista, contraditoriamente, de duas formas: uma pela ótica positiva de se constituir na esperança da inovação social e a outra que a identificava com conflitos de gerações.

Nessa perspectiva, podemos dizer, com Foracchi (1972), que a rebeldia contra a coação externa das normas se constitui numa maneira de interiorizar os valores que impõem as normas. E “é em nome de valores básicos, de normas fundamentais da convivência humana, de atributos essenciais da vida em sociedade, tão essenciais que foram desgastados pela própria vida em sociedade, que os rebeldes se insurgem” (p. 29).

2.5.3.2 A Partir da Década de 1970

A partir da década de 1970, a juventude voltava-se ao emprego, aos problemas dele decorrentes e ao ingresso na vida ativa, quase se constituindo numa categoria econômica. Ainda, a condição juvenil era identificada com os jovens universitários, filhos das classes médias, mas a maioria da juventude brasileira não era visível e os estudos sobre esta juventude ou tratavam da sua marginalidade ou das suas relações com o trabalho/desemprego (MARQUES, 1997). Daí vêm as formas polarizantes de situar os jovens e as juventudes: ou isso ou aquilo; ou marginais ou trabalhadores; ou estudantes contestadores e militantes ou alienados. Ainda hoje é evidente e comum esse modo excludente de conceber o jovem, como

podemos ver nos paradigmas apresentados por Krauskopf (2000) e nas imagens apresentadas por Dayrel (2003), dentre outros.

Valenzuela (1998) também destaca a dimensão social da década de 1970 e início de 1980. Para o autor, nessa época aparece um novo ator social juvenil: o jovem das favelas e dos bairros populares. Ele havia estado lá por muito tempo, porém somente agora conquistava espaço de expressão, construía novas formas de divertimento, de resistência cultural e novas entradas de inclusão identitária. “As classes dominantes trataram de reduzi-los a imagens ameaçadoras de delinquência e crime, mas suas redes sócio-culturais resultaram mais fortes do que o esperado” (p. 22). A crise econômica da década de 1970 e da chamada “década perdida” de 1980 coloca os jovens das favelas e dos setores populares em primeiro plano nos debates sobre a questão juvenil.

Diante disso, podemos dizer que não se trata de uma lacuna juvenil do período de 1980. Não é o jovem que desaparece e sai de cena, mas, antes, uma outra cena e um outro cenário se apresentam com atores até então desconhecidos: os jovens dos setores populares cujo contexto sociocultural possibilitou-lhes emergir e dar-se a conhecer, pagando o alto preço de tal estréia.

2.5.3.3 1980: uma década perdida?

Para Abramo (1997), a juventude na década de 1980 é comumente lembrada como jovens carentes de idealismo e de empenho transformador, sem nenhum interesse pelas questões públicas ou coletivas. Nessa década, “o enfraquecimento dos atores estudantis, levou a fazer notar e lamentar o desaparecimento da juventude da cena política, desqualificando até mesmo as movimentações de rua, em 1992, consideradas como o ‘espontaneísta’ e ‘espetaculares’, com caráter, mais de festa do que do que politização” (p. 27).

Segundo a autora, a juventude dessa década aparece com um forte cunho patológico porque, oposta à juventude de 1960 e 1970, era identificada como individualista, consumista, conservadora, apática e indiferente aos assuntos públicos; uma geração que se recusava a assumir o papel de inovação cultural que,

agora, depois da reelaboração feita sobre a década de 1960, passava a ser atributo da juventude como categoria social.

O problema da juventude dessa época seria sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social. Individualismo, falta de idealismo e de compromisso político são vistos como problemas para a possibilidade de mudar ou corrigir as tendências negativas do sistema. A juventude aparece aqui como depositária de um certo medo relativo ao “fim da história”, uma vez que nega seu papel como fonte de mudança (ABRAMO, 1997).

Entretanto, tais classificações, mais do que revelar, ocultam os jovens pois como sintoma de uma sociedade, acabou revelando não apenas a condição juvenil, mas o contexto social da década – que, talvez, não tenha sido tão perdida como se diz. Esse tempo límbico vivido pelos jovens pode dizer de outras realidades ainda não compreendidas suficientemente. Urresti (2000) referentemente à década de 1980, diz que a luta por igualdade de oportunidades ou por uma maior autonomia individual ou grupal, pouco a pouco vão se retirando do cenário social, deixando espaços vazios, com uma aguda e ameaçadora exclusão social, com uma crescente violência urbana, com jovens desorientados que, como muitos adultos, não sabem para onde vão. Nesse contexto, “não são somente os jovens os responsáveis desse clima. Eles, porém, igualmente aos de outras épocas, se constituem num sintoma dos tempos em que vivem. São outras as vozes, outras as mudanças” (p. 197).

2.5.3.4 A Década de 1990 e os Tantos Rótulos

Para Abramo (1997), a visibilidade social dos jovens muda um pouco em relação à dos da década de 1980: já não são mais a apatia e a desmobilização que chamam a atenção, pelo contrário, é a presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas, envolvidas em diversos tipos de ações individuais e coletivas. No entanto, a maior parte dessas ações continua sendo relacionada aos traços do individualismo, da fragmentação e, agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e ao desvio.

Para essa autora, de certa forma há uma retomada de elementos característicos à década de 1950 na concentração da atenção nos problemas de comportamento que levam à situação de desvio no processo de integração social do adolescente. Fruto de

uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva ao extremo o individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma dissolução do social. Nessa perspectiva, na conjuntura da década de 1990 é muito presente e forte a imagem dos jovens que assustam e ameaçam a integridade social. “Vítimas do processo de exclusão profunda que marca a nossa sociedade e, ao mesmo tempo, do aprofundamento das tendências do individualismo e hedonismo, se comportam de forma desregrada e amoral, promovendo o aprofundamento da fratura e do esgarçamento social que o vitima” (p. 35).

O cenário sociocultural, entretanto, vem mostrando que cresce entre os jovens desse início de século um movimento na direção da inclusão. Jovens que sentiram na carne as tantas formas de exclusão fabricadas em nossa sociedade hoje parecem dispostos a lutar contra ela e, enfim, “no portal do novo século, o norte parece sinalizar para a luta pela inclusão” (BALARDINI, 2000, p. 10). Já Urresti (2000) acredita que as juventudes que iniciam o novo milênio parecem demonstrar certo esgotamento quanto às ações privadas, individuais e individualistas; assim, lentamente se dirigem novamente ao coletivo, embora de forma tímida e cautelosa. O autor pergunta: “Estaria havendo um retorno do pêndulo?” Trata-se da gradativa saída do ciclo privado, talvez pela desilusão e desencanto recentemente vividos pela maioria dos jovens. As novas formas de organização e participação de alcance *moderado e local* encarnam os sinais dos tempos, orientando-se novamente para o público, porém com os diferenciais da época. E “uma juventude majoritariamente reformista e moderada vibra novamente na onda da voz dominante” (URRESTI, 2000, p. 204).¹⁹

Não posso deixar de registrar a advertência feita por Müxel (1997) sobre o perigo de se imputar aos jovens, principalmente àqueles que viveram na década de 1990, rótulos, estigmas e classificações, e, o que é pior, estendê-los a todos os jovens. Adverte a autora que, em relação aos jovens, faz uns trinta anos que os diagnósticos são mais ou menos otimistas, mais ou menos pessimistas, como vemos:

De acordo com os momentos eles frisam, um após o outro o retrato de uma geração em revolta, engajada e politizada no final dos anos sessenta, depois “apática” e “despolitizada” no decorrer dos anos setenta até o final dos anos oitenta e finalmente uma juventude “realista e pragmática” que dominou em seguida até os dias de hoje (p. 151).

¹⁹ Uma juventud mayoritariamente reformista y moderada vibra nuevamente em la onda de la cuerda dominant.

A partir da alerta da autora, acredito que o perigo não seria constatar as formas de ser e viver da juventude com seus traços característicos, mas cristalizá-las e, o que é pior, generalizá-las, julgando que todos os jovens daquela época seriam assim. É necessário situar a juventude em seu contexto, que, ao mesmo tempo em que entalha seus jovens também é entalhada por eles.

2.6 O PERIGO DE COMPARAR OS JOVENS E AS JUVENTUDES

A respeito de uma tendência de se comparar os jovens Urresti (2000) pergunta se é comparável o jovem de hoje com o ser jovem há trinta anos. A resposta do autor é de que, se nos situamos em termos de juventude entendida como experiência histórica, isto é, como um modo de situar-se na facticidade concreta do mundo da vida, a resposta será negativa.

Para ele não se tratam de atores isolados suscetíveis de comparação; trata-se de épocas históricas que definem os conflitos de maneira diferente em que se vivencia a experiência social de maneira diferente. Assim, mais que comparar gerações, há que comparar sociedade nas quais convivem gerações diferentes e não um setor apenas: o juvenil.

Esse cuidado esteve presente nos estudos de Abramo (1997), que realizou uma retrospectiva da juventude nos últimos cinquenta anos no Brasil e em nenhum momento o contexto social, econômico e cultural foi ignorado. Entre outros exemplos, destaco apenas dois. Referindo-se aos jovens a autora diz: “[...] vítimas do processo de exclusão profunda que marca a nossa sociedade” (p. 35). “[...] fruto de uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva ao extremo o individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma dissolução do social” (p. 37).

Para compreender a juventude da década de 1960 “o essencial é abordar a crise da juventude e sua canalização expressiva no movimento estudantil como uma manifestação contemporânea da crise social” (FORACCHI, 1972, p. 111). Não significa, com isso, fazer julgamento ou eleger em qual década os jovens foram mais idealistas, mais violentos, mais apáticos, mais acomodados ou mais contestadores

ou politizados; significa, sim, circunstanciá-los com suas diferenças nos diferentes tempos, espaços, relações sociais, culturais, políticas e religiosas; ainda, buscar as concepções de mundo e os valores que davam suporte à vivência individual e/ou coletiva da sociedade; conhecê-los e compreendê-los, sim compará-los, não, pois, o recorte, tanto espacial como temporal, das diferentes juventudes, quando tomadas isoladamente, não ajuda na compreensão delas e de seus atores.

2.7 JUVENTUDE VIVIDA DE DIFERENTES MANEIRAS DESDE SUA ORIGEM

Adulta? (silêncio...). Eu me sinto meio adulta desde criança. Entrego leite desde os 8 anos de idade. Sei fazer tudo, qualquer serviço de casa. Eu não me aperto. Tomava conta de casa desde pequena (LIZIANE, 17 ANOS, TERCEIRO ANO, TURNO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

Para Valenzuela (1998), tradicionalmente, os depositários do “ser jovem” foram os membros das classes altas, e somente neste século é que se registram alguns movimentos com a participação de jovens de setores populares. O jovem da classe média, como ator, emerge em meio ao forte crescimento populacional deste século, à urbanização da população, ao crescimento econômico pós-guerra, à expansão e queda das classes médias.

As crianças das classes populares, que, afastadas do trabalho encontram na escola um verdadeiro suporte, na recém expirada modernidade, trocam o histórico espaço privado da família pelo da fábrica. Nesse sentido, Peralva (1997), diz que “a definição da infância e da juventude, enquanto fases particulares da vida, torna-se, não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa, jurídica, institucional, ainda que abrigando fortes diferenças sociais em seu interior” (p. 17).

A incidência de jovens que foram inseridos precoce e precariamente no trabalho é grande no universo estudado. Muitos rapazes começaram a trabalhar na agricultura com dez anos, um turno na escola e outro na lavoura. As moças, geralmente com 12 anos, como babá ou doméstica. O jovem que conseguiu trocar o pincel pelos livros da biblioteca onde trabalha diz:

Comecei a trabalhar aos 15 anos como auxiliar de pintor porque foi isso que apareceu e eu não podia escolher. Pobre não escolhe trabalho. Hoje, graças a Deus, trabalho onde gosto e pretendo não sair daqui. (ALEX).

Não é novidade saber que a juventude é vivida de forma diferente por jovens de classe diferentes, pois já era assim na sua origem. Ela foi vivida, primeiro, pelas classes burguesas e aristocratas e, só mais tarde, tornou-se um direito também das classes trabalhadoras. É vivida de forma diferente também pelos gêneros, mesmo que eles pertençam a uma mesma classe social, ao mesmo grupo étnico e ambiente. Há grande diferença em ser jovem homem, ou ser jovem mulher porque esta tem mais probabilidade de ter uma juventude breve ou uma “não-juventude” se pertencer a setores populares. Ao homem a sociedade concede, ainda, um tempo juvenil mais prolongado.

Não é o mesmo, portanto, ser jovem branco ou negro, ser jovem da periferia ou de centros urbanos, freqüentar uma universidade ou o ensino médio noturno. Esses fatores recortam e redesenham diferentes juventudes, mas não conseguem, de todo, negar ou subtrair essa dimensão vital daqueles que não têm o mesmo privilégio de prolongá-la. Esses jovens, subtraídos de tais benefícios, criam e recriam, inventam e reinventam uma juventude que tenha a sua “cara”.

Conforme Kehl (2004), a juventude ideal, primitivamente construída, era formada por jovens ocidentais de zona urbana, de cor branca, e do sexo masculino. A ela se agregaram (ou tentaram se agregar) outras juventudes não ocidentais, rurais, negras, amarelas, mestiças, e feminina e a estas, outras tantas que vêm afirmando e confirmando suas diferenças perante uma sociedade cuja tendência é padronizar. Dizer jovem, portanto, significa dizer quase nada, já que esse mundo juvenil se vê acompanhado de um lado, pelas crianças que precocemente estão entrando nele e, de outro, por adultos que não querem dele sair. Esse lugar *vip* que a sociedade ocidental contemporânea destina a seus jovens redesenha o modo de ser e de viver dos indivíduos trazendo uma outra ordem de valores e de práticas.

O prestígio da juventude é recente e “o Brasil de 1920 era uma paisagem de velhos, os moços não tinham função nem destino. A época não suportava a mocidade” Kehl (2004, p. 90). Com isso a autora elucida o desejo dos moços na primeira metade do século XX, que era o de ostentar a seriedade e respeitabilidade próprias de um homem maduro. Hoje, a imagem adulta é exorcizada pela sociedade,

que de várias maneiras demonstra sua opção pela eternização da juventude. O ideal, o bom e o belo estão em ser jovem, eternamente jovem. Quem diria que os jovens já invejaram os adultos?

Nessa perspectiva um homem de 25 anos já portava bigode, a roupa escura e o guarda chuva, necessário para identificá-lo entre os homens de cinqüenta, não entre os rapazes de 18. “Homens e mulheres eram mais valorizados ao entrar na fase produtiva e reprodutiva da vida do que quando ainda habitavam o limbo entre a infância e a vida adulta, chamado juventude ou, como se tornou hábito depois da década de 1950, de adolescência” (KEHL, 2004, p. 90). O exemplo trazido mais para contextualizar as juventudes nos diferentes tempos e não para evidenciar valores que só tinha sentido naquele contexto, nos ajuda a perceber com mais nitidez a vacância do lugar adulto em nossa sociedade. Um vazio sem precedentes na história.

3 DO CONTEXTO E DA MINHA PERSPECTIVA EM RELAÇÃO AO OBJETO

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaço e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons, silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir de evocações do presente (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 416).

3.1 DE QUE LUGAR E COM QUE HISTÓRIA: OS FILTROS DO OLHAR

Tendo presente que “as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1994, p. 17), percebo o quanto minhas questões de pesquisa refletem, mais que uma investigação, uma trajetória de vida. Nesse sentido, acolhi as lembranças que se aproximam do meu objeto de pesquisa e as fui tecendo por entre as mãos como uma malha feita de vários fios; uns mais grossos e robustos, vindos da experiência, outros multicores e igualmente fortes, provindos de estudos que outros já realizaram,

e outros mais tenros, como fios de seda, formados pelas reflexões/análises que estão nascendo a partir deste trabalho.

As investigações não acontecem longe das nossas vidas, revisitando minhas experiências, delas me aproprio e me faço autora, com os riscos e alegrias que possam delas advir, acreditando que, será sempre datado, localizado e expressão da minha/nossa incompletude. Mesmo assim, ponho-me a caminho.

Minha opção por este estudo foi sendo tecida desde há muito, como professora de português no então segundo grau e, por vários anos como coordenadora pedagógica em escolas de ensino pós-obrigatório. Durante esse longo processo pude viver e sentir os desafios do lugar de professora e, depois, no acompanhamento de professores e educadores não apenas nos planejamentos, mas, principalmente, nos questionamentos coletivos, socializados nos conselhos de classe, e muitos outros particulares, que teimavam em me acompanhar, mudando a roupagem, mas não as questões, dentre eles: em que contribui na vida dos jovens a etapa de estudo ensino médio? Que sentidos e significados teria a vida escolar para os estudantes que, geralmente, a duro custo chegaram a essa etapa? Que diferença faz na vida de um jovem a experiência escolar?

Perseguir tais porquês e interrogar a cambiante realidade que minha história e minha memória me permitem ver, tendo a certeza de que ela não passa de um recorte, adensou não só o desejo de realizar este estudo como buscar aqueles já realizados nesse campo, que cresceram muito na última década se comparados com os poucos que havia na década de 1970, excetuando-se os desbravadores estudos de Foracchi (1972) seguidos por Abramo (1994) e Spósito (1994).

Esse percurso no qual conheci diferentes e diversas instituições escolares, particularmente na incômoda condição de “super-visora”, pois acredito que não há nem pode haver uma “super” – visão, mas, antes, uma “co-visão”, pude me certificar de que a de que as escolas são pequenos cosmos movidos por sentidos e significados muito particulares, por emoções e desejos. Como os jovens que nela vivem, as escolas são únicas, mutáveis e mutantes, em constante movimento, muitas vezes não perceptíveis a olho nu. O prestígio que elas têm frente aos alunos e o sentimento que as comunidades têm em relação a suas escolas classificam tais instituições em diferentes categorias distinguindo uma das outras pelas relações que nela se estabelece como é possível perceber com as duas escolas escolhidas para este estudo.

É possível afirmar com base neste estudo que mais que a já desgastada justificativa da condição social do meio onde está inserida a escola, a relação entre professor e estudante na sala de aula é que define o sentido e significado da mesma. O retrato da escola, colorido ou esmaecido, o tipo de professores e estudantes e, especialmente, os conflitos ali vividos têm estreita ligação com aqueles que a constroem e reconstroem com suas cotidianas e singulares experiências. Por isso, para conhecer, compreender os sujeitos estudantes é necessário pôr-se a caminho com eles nos labirintos que se ocultam nas linhas paralelas dos corredores.

Por vezes tive a impressão de que muitos dos jovens estudantes desejavam e se sentiam mais cômodos num espaço de interstício, num “entre”; entre a escola e a praça, entre a sala de aula e o corredor, ou seja, exatamente na estreita e concorrida porta. A meio-fio do espaço-tempo que caracteriza a escola e a avenida, onde as identidades tomam outras cores e formas. Assim, parece que muitos dos jovens já encarnaram esse múltiplo, descontínuo e efervescente tempo, traduzido, parcialmente, no desejo de viver o futuro aqui e agora, na busca de abreviar o tempo escolar, no viver o tempo adulto em algumas situações e o tempo infantil em outras, pois “uma pluralidade de culturas [...], fragmenta a metrópole e a dilata sem mais fronteiras definidas: as fronteiras são móveis como as identidades, fronteiras plurais e polifônicas” (ALMEIDA; TRACY, 2003, p. 29).

Ainda o interesse pelo tema que envolve juventude e escola está ligado a minha vida de professora e a minha intensa experiência de militância estudantil, marcadas por percursos culturais e religiosos que me possibilitaram além de lazer e, de socialização, uma experiência educativa que privilegiava o debate, a interlocução, a argumentação e o exercício da palavra. Inscrevendo-me como atora no cenário educativo da escola e na comunidade, pude experimentar, na condição de aluna do curso normal, o sabor e o saber do que é ser sujeito, do que é poder dizer a minha palavra, bem como do que é pensar e pensar-se para além de um lugar-tempo que é o de ser (estar) estudante.

Experiências como a de alfabetização de jovens e adultos foram fundamentais no início do magistério. Hoje, tenho em mente imagens do grupo de alunos movidos por um desejo gigante de decifrar as letras, e, com elas, talvez, a vida. Contando com poucos recursos didáticos, mas muita vontade de aprender, eles comigo e eu com eles, chegávamos ao final do ano do ano contentes com o processo, felizes com as conquistas forjadas conjuntamente na relação e no desejo

de conhecer. Não sei quantos deles entraram para as estatísticas dos alfabetizados, mas, alfabetizados ou não, todos puderam realizar uma experiência educativa na qual a vida e os saberes foram compartilhados.

A função de coordenadora pedagógica e suas desafiantes práticas possibilitaram-me uma crescente reflexão acerca do jovem estudante do/no ensino médio, considerado apenas como aluno, não como alguém com funções e responsabilidades sociais, por isso mesmo detentor de um saber reconhecido socialmente. Meus primeiros passos nos caminhos investigativos, oficial e intencionalmente, foram realizados na escola da Vila Bom Jesus, Passo Fundo, uma pequena escola municipal que mais que ensinar, se constituía num espaço de acolhida e socialização.

Lá realizei a pesquisa que deu origem à minha dissertação de mestrado, sob o título “A criança da periferia enquanto trabalhador-aluno. A relação entre a vida da escola e a escola da vida”. Lá experimentei o que significa um estudo de perspectiva etnográfica, pois participar da vida daquela comunidade por um ano possibilitou-me captar o ponto de vista daquelas mães, pais, professores e crianças que lá viviam. Hoje ao retomar os estudos de Claudia Fonseca (1994) compreendo a importância daquela experiência investigativa que foi uma verdadeira imersão na realidade. A missa celebrada uma vez por mês, as atividades do clube de mães, das reuniões de pais onde raros faltavam e particularmente as visitas a todas as casas da pequena vila foram aprendizagens ímpares no caminho da pesquisa. Dessas aprendizagens, uma das mais significativas foi a reza do terço.

Esse ritual, mais cultural que religioso, acontecia todas as quartas-feiras à noite, com qualquer tempo, nas famílias da comunidade. A experiência foi marcante não tanto pelo terço, que, na verdade era rezado meio às pressas, mas pela animada conversa que acontecia depois dele. Às vezes, a conversa se impunha entre os “padre-nossos” para perguntar algo que não podia esperar até o fim da reza: a saúde das pessoas do bairro. Em torno desse foco começava e terminava a reunião incluindo receitas de poderosos chás e benzeduras para o “mal-olhado” ou amarelão. Assim, os padre-nossos e as ave-marias se repetiam, mas as receitas que curavam não, pois sempre havia um chá diferentes para diferentes males e que, de fato, se rendiam à alquimia daquelas mulheres que conjugando saberes e crenças, mantinham viva a cultura herdadas de suas mães.

Mulheres e muitas crianças formavam o grupo dos rezantes; raramente algum homem, pois “isso é coisa de mulher” diziam francamente, alguns deles. Contudo, isso não incomodava as mulheres que, em relação ao trabalho, não se importavam de fazer serviço de homem, como era o caso de algumas que cortavam e distribuíaam lenha nas redondezas. Os encontros das “quartas-feiras” eram precedidos por um ritual. Era lindo de ver o pátio de chão batido bem varrido pelas crianças, que faziam as vassouras com o capim encontrado nos campos da redondeza. Ao entardecer já começava a espera pelas pessoas que se adiantavam para poder tomar um chimarrãozinho antes da reza. As crianças vinham ao encontro de quem chegava. Primeiro, porque ser anfitriãs de tal evento era algo de importância inquestionável; segundo porque entre as mulheres que chegavam sempre havia uma madrinha ou tia de quem elas demonstravam gostar muito. Além disso, a minha participação, que representava, de certa forma, a escola, era vista com bons olhos pelas crianças e suas mães. As cadeiras emprestadas da vizinhança estavam postas em círculo, às vezes na sala, às vezes na cozinha junto ao fogão a lenha, conforme a casa. A imagem do santo protetor da família era colocada em destaque e enfeitada com as flores que cada um trazia, colhidas no caminho, como copos-de-leite, margaridas e muitas espadas de São Jorge. “Diz que é bom pra proteger a casa, professora”, explicava-me Dona Lurde (sem s).

Relato parte daquela pesquisa porque foi onde e com quem comecei minha aprendizagem na direção do desafiante pesquisar, aprendizagem esta que nos faz sempre *iniciantes e desalfabetizados* a cada nova pesquisa. Assim, mais que um estudo acadêmico e mais que uma pesquisa que se pretendia participante, aquela investigação tomou dimensões de uma pesquisa-ação pela participação ativa da/na comunidade que resultou em conquistas concretas, como foi o caso da creche, sonho das mães do bairro. Trago fragmentos de uma pesquisa vivida intensamente e que, na perspectiva de Brandão (2003), precisa ser vivida em todas as suas dimensões e se constituir “num diálogo aberto a outras pessoas, realizado com outras pessoas, e entre outras pessoas, como projeto, como processo e como produto” (p. 25).

Com essas mães aprendi a não traçar caminhos nem ritmo para suas falas, mas acompanhá-las em seus silêncios, em seus tropeços vocálicos, e, nas suas emoções que afloravam no decorrer da entrevista. Elas me ensinaram – mais do que realizar – a viver a entrevista, que segundo Brandão (2003) é “arte-ciência”, é

diálogo, por isso mesmo desprovido de poder. E essa arte-ciência ou ciência-arte é estratégia que requer uma maneira diferente de escutar, porque reconhece o sujeito que fala como alguém de conhecimento e de saberes.

Em ambas as situações – na escola e fora dela - pude exercer a desafiante proposta da docência investigativa, embora nem sempre estivesse consciente disso. Tais experiências, especialmente as vivenciadas nos conselhos de classe, foram decisivas na construção de questões que, inicialmente tímidas, foram tomando corpo e se incorporando em mim, entre as quais: O que sabemos dos jovens nessa oscilante, inconstante e fugidia condição de aluno? Que sentidos e significados eles constroem na interação com seus colegas? Como se apropriam ou não se apropriam da função ou do “ofício” de aluno? Como experimentam/constroem suas juventudes em tempo-espço escolar? Estas questões me fazem hipotetizar que, embora haja movimentos de vários setores nessa direção, ainda não conhecemos os jovens estudantes do ensino médio.

Nosso olhar será, sempre, um olhar encharcado de histórias e memórias, contadas de diferentes maneiras, e as histórias escolares têm sido contadas, até então, pelo olhar e perspectiva dos professores. Este estudo buscou trazer um pouco da vida dos estudantes pelos olhos dos próprios estudantes, cujos relatos, embora parecendo fragmentos desconexos são partes de uma trama mais ampla, são partes de uma história e de muitas vidas. As palavras a seguir são um convite à reflexão:

[...] tenho feito referências a tramas mais remotas que me envolveram, a pedaços de tempo de minha infância e de minha adolescência [...] pedaços de tempo que, de fato, tinham em mim, desde quando os vivi, a espera de outro tempo[...] em que aqueles se alongassem na composição da trama maior. As vezes, nos otros é que não percebemos o “parentesco” ente os tempos vividos e perdemos, assim, a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados [...]. Anos depois, a prática de algumas experiências que me levaram ao exílio, constituirão uma espécie de encaixe que tornou possível religar recordações, reconhecer fatos, gestos, unir conhecimentos, soldar momentos, reconhecer para conhecer melhor (FREIRE, 1992, p. 20).²⁰

²⁰ Tengo hecho referencias a tramas más remotas que me envolveran, a pedazos de tiempo de mi niñez y de mi adolescencia [...] pedazos de tiempo que, de hecho, tenía en mi, desde cuando los vivi, a espera de otro tiempo [...] en que aquellos se alongasen en la composición de la trama mayor. A veces, nosotros es que no percibimos el “parentesco” entre los tiempos vividos y perdemos así la posibilidad de “soldar” conocimientos desligados. [...]. Años después, la puesta en práctica de algunas experiencias que me llevaran al exilio, constituirán una especie de anclaje que torno posible religar recordaciones, reconocer hechos, gestos, unir conocimiento, soldar momentos, reconocer para conocer mejor.

É, pois, desde esse lugar, com esses fragmentos de história e com a miopia epistêmica que não poupa ninguém, que fui a campo *buscar conhecer/compreender os sentidos e significados daqueles sujeitos jovens* que vivem parte de sua vida na estreita condição de *alunos*, embora sujeitos e plenamente atores sociais.

3.2 ONDE SE TECEM E SE ENTRETECEM OS JOVENS E AS JUVENTUDES: A CIDADE, O BAIRRO, AS ESCOLAS E O POSTO DE COMBUSTÍVEL

3.2.1 A Cidade: do fascínio à exclusão

Bem no norte do Rio Grande do Sul, na região do Planalto Rio-Grandense, entre muitas coxilhas, fica Passo Fundo, a cidade que muitos jovens buscaram para melhorar suas vidas. Tal como muitos de seus bisavós fizeram com a longínqua Itália, deixaram para trás o campo que já lhes era hostil e aqui vieram na esperança de encontrar trabalho e estudo. Contudo, não são apenas descendentes de italianos que compõem o panorama étnico, mas uma verdadeira hibridização de culturas e raças que se congregam nesta cidade, que ainda hoje tem uma identidade de trânsito, outrora de tropas que rumavam para São Paulo, hoje de jovens que buscam a Universidade.

Historicamente, o município de Passo Fundo surgiu por influência dos tropeiros²¹ que passavam pela região a caminho da Feira de Sorocaba, em São Paulo, no início do século XIX. O primeiro morador fixo do local foi o Cabo Manuel José das Neves, que solicitou uma gleba, próximo ao “Caminho das Tropas”, por serviços prestados ao governo da época. O Cabo Neves, como ficou conhecido, chegou ao local com a esposa e demais familiares, escravos e agregados, em torno de 1827, com a intenção de formar uma fazenda agropastoril (D’ÁVILA, 1996, p. 51).

Muito antes da chegada dos povoadores, o lugar era habitado por índios guaranis, que, com a chegada o homem “civilizado”, acabaram dizimados. O negro também está nas origens do povo passo-fundense, vindo como escravo, junto com

²¹ Tropeiros foram negociadores de gado, cavalos e mulas, que atravessavam o Rio Grande do Sul em direção a Campanha para fazer a captura desses animais e encaminhá-los para a venda nas feiras de São Paulo (TASCA, 2005, p. 21).

os fazendeiros que se instalavam. Os que não eram escravos, vagavam pelo território sem terras onde pudessem trabalhar. A mistura de raças foi inevitável e caracterizou a população passo-fundense.

No fim do século XIX, o município começou a receber “a contribuição do imigrante descendente de italianos, alemães, poloneses, judeus, entre outros” (KUJAWA, 1998, p. 61). A chegada desses imigrantes alterou, mais uma vez, a composição étnica da população. “A população de Passo Fundo hoje é fruto, portanto, desse conjunto de fatores que, historicamente, foram se construindo e delimitando a formação étnico-cultural” (p. 62). Segundo o último censo, realizado pelo IBGE (2000), Passo Fundo possui uma população de 168.000 habitantes, contudo em 2006 o município ultrapassou a marca dos 188 mil habitantes. De povoado foi elevado a freguesia e posteriormente, a distrito e, em 1857, tornou-se município.

A estação de trem teve um papel não apenas econômico, mas simbólico para os habitantes da região, pois eram freqüentes as excursões que os estudantes faziam ao encerrar o “ginásio” ou o curso “normal”. Eu mesma tive o privilégio de viajar a Porto Alegre numa “maria-fumaça”.

Em relação à economia, no início da colonização as práticas mais comuns eram o extrativismo (madeira e erva-mate), a agricultura e a pecuária, ou seja, áreas ligadas ao setor primário. Com a ferrovia acentuou-se a distribuição desses produtos aos principais destinos consumidores e emergiram problemáticas não esperadas. A madeira, antes abundante, começava a rarear e a erva-mate perdeu importância comercialmente. A prática agrícola também declinou, numa combinação de fatores negativos, como crises políticas e eventos naturais, iniciando o êxodo rural na região responsável por vários bairros que constituem a periferia urbana do município, dentre os quais o da Vila Planaltina e Bom Jesus e Roselândia de onde provêm grande parte dos nossos sujeitos da pesquisa.

No decorrer do último século, Passo Fundo procurou outras formas de se desenvolver e o aumento da concentração de população urbana influenciou o crescimento do setor terciário da economia. Dessa forma, três foram as áreas que mais prosperaram: a saúde, o comércio e a educação. Na área médica o município possui, atualmente, seis hospitais e um hemocentro que atende a população local e da região, tornando o município pólo de saúde no interior do estado do Rio Grande do Sul (TASCA, 2005, p. 49).

A qualificação passo-fundense em relação a equipamentos e recursos humanos reflete-se numa expectativa de vida que alcança a média nacional, pois quem vive no município tem uma esperança de vida entre 68 e 72 anos (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p. 51). Essa informação demonstra que cresce o número de idosos entre a população e, portanto, o município deve se adequar para atender com qualidade os habitantes que ingressam na chamada “terceira idade”.

Segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o bem-estar da população a partir dos dados referentes à educação, longevidade e renda, o município de Passo Fundo está com um percentual de 0,804, sabendo-se que o índice mais alto é 1 (um). Em relação à renda, o município está entre os mais altos, considerando o rendimento do responsável pelo domicílio, variando entre R\$ 800,00 a R\$ 1.499,00 (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p. 50).

Dos 49.656 alunos que freqüentam alguma instituição de ensino, 5.473 são estudantes universitários, 29.178 alunos cursam o ensino fundamental e 9.420, o ensino médio (IBGE, 2000) distribuídos em 99 escolas municipais, estaduais e particulares (IBGE, 2003).

Quanto ao Ensino Médio, os alunos estão concentrados, em sua grande maioria, nas escolas públicas de Passo Fundo. Segundo o IBGE (2000), somente 1.942 estudantes freqüentam o ensino médio em escola privada; o restante, cerca de 7.478, está matriculado em escolas públicas estadual. As matrículas no primeiro ano do ensino médio representam 34,8% dos estudantes; no segundo, 26,8% e, no terceiro, 24,8% o que revela uma evasão escolar que na prática é ainda maior, pois a ausência de políticas públicas de/para jovens e a urgência em ingressar no mundo do trabalho os tira precocemente da convivência escolar cuja cartografia da exclusão aponta que apenas entre 32,74 e 40% (IBGE, 2000) dos estudantes terminam o ensino médio. Se considerarmos que nestes percentuais estão incluídos os estudantes de escolas particulares cuja evasão escolar é zero, teremos um percentual ainda mais baixo quando o universo são os estudantes das escolas públicas.

O grau de alfabetização da população total em Passo Fundo representa 94,8%. Nas faixas etárias referentes à adolescência e juventude (de 10 a 29 anos), que contemplam 61.386 pessoas, apenas 46,68% estão alfabetizadas (IBGE, 2000) e, diferentemente da realidade do ensino médio, o número de alunos que terminam o ensino fundamental é de 96 a 98% (RIO GRANDE DO SUL, 2002, p. 61, 63).

Considerando os critérios raça, sexo e idade a alfabetização da população passo-fundense, segundo dados do IBGE (2000) indica que cerca de 836 pessoas não estão alfabetizadas no intervalo de idade entre 10 e 29 anos; desse total, 512 pessoas são do sexo masculino e 325, do feminino, denotando uma maior participação das mulheres no ambiente escolar. É importante também apontar que, de acordo com as raças, apenas 637 pessoas brancas, num total de 136.385 (acima de cinco anos), são analfabetas, ao passo que a raça negra possui 27 pessoas analfabetas numa população de 3.322 habitantes.

As profissões que mais se sobressaem estão na área da prestação de serviços. O setor agropecuário possui apenas 3.015 pessoas ocupadas, denotando que apenas uma pequena parcela da população ainda se dedica a esta área. Já o comércio em geral é uma das atividades que mais absorve de mão-de-obra, sendo responsável pelo emprego de 15.987 pessoas. A área industrial emprega cerca de 9.754 pessoas.

Pode-se dizer que Passo Fundo ainda é uma *terra de passagem*, não mais de tropeiros, mas de muitos jovens da zona rural que na esperança de poder estudar, trabalhar e, assim melhorar de vida são atraídos pelas luzes da cidade que, muitas vezes não chegam até a periferia da cidade onde moram. Já não mais na zona rural onde nasceram e ainda não incorporados como cidadãos na cidade parecem continuar a sina de estarem sempre em trânsito em busca de um frigorífico onde a fumaça dos grandes chaminés e o cheiro dos suínos alimente a esperança do emprego.

3.2.2 O Bairro: entre o rural e o urbano

Próximo a três prédios abandonados onde funcionavam, a todo o vapor, um curtume e dois frigoríficos, se situa o bairro que assistiu a essas potentes empresas ruírem. Eu mesma, quando criança participei de almoços no dia primeiro de maio, em um dos frigoríficos onde meu pai era operário. Mesas longas, improvisadas reuniam uma vez por ano os funcionários e familiares nas dependências do mesmo frigorífico onde almoçávamos com o cheiro de torresmo que rescindia por todo o bairro e, em dia de chuva, o cheiro quase tomava conta da cidade. O cheiro diminuiu e com ele a produção, os funcionários e as possibilidades de emprego. Um a um foram minguando até fecharem as portas por completo os “monumentos” do bairro Exposição que possibilitaram o “pão” a

muitas famílias, dentre as quais a minha, onde éramos nove os que dependiam dele. O apito deflagrado, na quase madrugada e no final da tarde era ouvido em quase toda a cidade que, naquela época, era pequena. Era um apito rouco, como roucas ficavam as pessoas que trabalhavam junto à câmara fria. Era triste como os jovens que na madrugada fria se dirigiam para lá. Mas o apito da tarde, ao contrário, era alegre como os rostos dos operários no dia “do trabalhador”. Mas chegou o dia em que desapareceu o doce-odor do trabalho exalado pelos suínos e a grossa e imponente fumaça que alimentava o emprego de muitos pais repentinamente parou e com ela a fogosa indústria e os muitos empregos. Silenciaram os apitos e a vida da cidade não foi mais a mesma.

Em meio a esse clima e a esses odores ergueu-se o bairro que, ao contrário do que acontecera com o frigorífico (agora ruína) decidiu crescer e, uma das primeiras ações da comunidade foi conquistar a “sua” escola. Os pais de família que como Titãs trabalhavam naqueles frigoríficos, continuaram suas trajetórias em torno do trabalho, este sagrado valor que alimenta o corpo e alma daqueles imigrantes italianos. Dessa cultura que parece resistir ao “tsunami” da globalização, preservando valores humanos como o da convivência, honestidade, religiosidade e, acima de tudo do trabalho, provêm muitos jovens e faz da escola do Bairro uma instituição, não apenas ensinante, mas, sobretudo, educativa.

As imagens dos frigoríficos em ruínas me reporta ao que Reguillo (2003) diz sobre os jovens das classes populares que articulam territórios próprios nas ruínas dos espaços da cidade, no entanto, é possível fazerem-se ruínas também as instituições escolares que, apesar de toda a tecnologia, não se deixam “arejar” pelas culturas juvenis. Para exorcizar essa imagem opto pelo caminho que ultrapassa a queixa e busca pensar o cotidiano escolar como espaço de possibilidades e de subjetivação.

3.2.3 As Escolas: uma opção

3.2.3.1 Do Bairro

Longe dos prédios e asfalto, do barulho da avenida e do piscar dos semáforos está a escola do Bairro que cresceu junto com a comunidade. No alto, ladeada por

uma área verde, que a comunidade busca a todo o custo preservar, jovens e crianças das famílias da redondeza fazem seus, aqueles espaços escolares, que, juntamente com seus pais, ajudaram a conquistar.

Em 1949 chegaram os primeiros moradores que vindos da Itália, ali se instalaram fazendo da horticultura um núcleo em torno do qual se juntaram outras famílias. Em 1960 outras famílias vindas da zona rural ali se instalaram com seus muitos filhos e a esperança de encontrar trabalho. Em 1970 foi inaugurada a escola em plena área verde, hoje drasticamente reduzida. Em 1986 os jovens começaram a cursar o segundo grau na escola da comunidade. Hoje a escola conta aproximadamente com 850 alunos entre o ensino fundamental e médio.

Muitas vezes são dois ou três irmãos que vêm juntos à escola. Isso a qualifica como um lugar especial no bairro e no seio das famílias, onde com tudo o que representa a escola ocupa grande parte das conversas. Nessa idéia de pertencimento, talvez, resida o compromisso, o cuidado e a satisfação de não ter os filhos estudando longe dali. Uma direção eleita pela terceira vez pela comunidade parece representar seus interesses, ao menos em relação ao estudo dos filhos, esse patrimônio que toda família pobre sabe que não pode ignorar.

Não se trata, portanto, de qualquer espaço, mas de um bairro onde o rural e o urbano convivem, onde os jovens que trabalham na agricultura, nas olarias e plantação de flores convivem diariamente com aqueles que vão à cidade por dois motivos: para trabalhar e como acontece com a maioria deles/delas, e, para procurar emprego. Portanto, o grupo dos “buscadores de trabalho” é muito maior do que o dos já estão trabalhando. A diversidade vivida por eles, dentro e fora da sala de aula, se traduz numa rica e desconhecida realidade juvenil.

As preposições “do” e “da” não são por acaso, nem são meras partículas gramaticais; pelo contrário, qualificam e definem os estabelecimentos de ensino e, acima de tudo, traduzem um sentimento de pertença da comunidade, como no caso da escola “do” bairro. A escola é literalmente “do” Bairro. Muitas vezes ouvi os estudantes dizendo “estudo na escola da Planaltina (nome do frigorífico que não existe mais)”, omitindo o nome verdadeiro da mesma. Este, dentre outros exemplos, sinaliza para uma concepção de escola que lhes pertence, que lhes diz respeito, pois é com quem a comunidade, as famílias e seus jovens podem contar, contradizendo a concepção “do público” como coisa de ninguém.

Situada no coração do bairro é possível perceber certo cuidado por parte da comunidade. São raros os vidros e cadeiras quebradas (comum em muitas escolas), quando isso acontece o assunto é motivo de reunião com a família para repor o prejuízo coletivo. Ultimamente são raros os casos.

A quadra de esportes tem muitas deficiências. Mesmo assim, vi jovens se divertindo nos espaços existentes entre os buracos cavados pela chuva. E me perguntei: resignados? Talvez. Mas, mais que isso, o que parece superar buracos, faltas e falhas é um modo particular de relacionamento no qual os estudantes, quase todos, são conhecidos e chamados pelo nome, muitos pelo sobrenome, pois são três ou quatro da mesma família. Essa conduta natural de quase todos os professores que lá trabalham é favorecida pelo reduzido número de alunos, mas, certamente, não só por isso.

3.2.3.2 Da Avenida

Situada numa das avenidas da cidade esta escola recebe jovens de muitos bairros (só no grupo do estudo são 14 diferentes bairros), alguns do outro lado da cidade. A escola oferece o ensino médio para aproximadamente 1500 alunos (é difícil saber o número exato pela mobilidade que os caracteriza) distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Ainda oferece ensino técnico, uma das razões pelas quais é muito procurada pelos jovens, pois com este eles ingressam diretamente no mundo do trabalho. Com corpo docente qualificado e com boa estrutura física, embora não conte ainda com um ginásio de esportes, a escola tem uma tradição no “cuidado”, o que é percebido pela existência de vasos com folhagens em todos os corredores, detalhe estético que os estudantes aprenderam a respeitar. Os alunos novos com o tempo vão incorporando a esse costume ecológico.

O que vem sendo motivo de revolta de estudantes, não são as regras de convivência escolar estampadas no “baner” na entrada da escola, mas a falta de aulas e conteúdos ocasionados pela ausência de professores. Nem os estudantes do turno da tarde (primeiros anos), que festejavam os períodos vagos, aceitam mais esta situação. Chama atenção o fato de não aparecerem reivindicações quanto à estrutura física da escola. Em ambas escolas, nenhum estudante referiu a ausência

de ginásio de esportes. Parece que isso fica relativizado em detrimento de outros aspectos, principalmente em relação à comum falta de professores.

É uma escola de/em trânsito; não apenas no asfalto da avenida, mas na intensa mobilidade dos alunos que circulam na e pela escola, mas também na relação com a escolaridade que também é circular. Iniciam e interrompem o ano escolar por várias vezes, dando uma certa normalidade a este trânsito. Muitos, apenas passam pela escola. A avenida é espaço aberto, de todos e de ninguém.

Os convênios realizados entre a escola e empresas são um atrativo para os estudantes, facilitando a travessia para o mundo do trabalho; há jovens que chegam a ela manifestam certo deslumbramento, pois chegar à Avenida significa ter ultrapassado várias barreiras, mas a principal delas é a de dar um salto da escola do Bairro, ou melhor, chegar ao *lado de lá* da avenida.

Fazer parte do grupo de estudantes da escola da Avenida parece ser mais que outras coisas, subir a longa e calombada rua que desemboca em frente à escola, sugestiva imagem para os tantos jovens que enfrentam caminhos semelhantes dentro dela.

A imagem pode ajudar na compreensão do que significa subir até a avenida e, o mais importante ainda, segundo eles, subir a escada daquele prédio que, em outros tempos, se concentrava a fila de quem lá buscava uma vaga. O que vem depois parece relativo, visto que alguns “se perdem” no primeiro ano, isto é, ficam *curtindo* tal conquista como disse Leandro, jovem afro-descendente que cursou o ensino fundamental na escola do bairro e, hoje, é aluno do primeiro ano do ensino médio e, dentre seus familiares, é o que mais estudo tem.

Absorver tal conquista leva algum tempo e parece ser isso que o jovem, biscateiro como o pai, está vivendo no momento em que se vislumbra uma nova reprovação. Como ele, vários jovens estão nesta “agridoce” situação (a de já estar em vantagem por ter chegado até ali e ao mesmo tempo às véspera de mais uma reprovação).

3.2.4 O Frenético Posto de Combustível: para muitos estudantes, a extensão da escola

Com relação à sempre polêmica questão da entrada e saída foram raros os estudantes que tentavam negociar (em vão) a saída antecipada com Paulo, o

porteiro, que, com sua habilidade, muitas vezes conseguia demovê-los da idéia de fuga. Nas minhas observações isso aconteceu mais com os jovens do turno da noite e na escola da avenida cujos espaços de divertimento estão muito próximos da escola, como é o caso do frenético posto de combustível de onde a música dos aparelhos de sons dos carros chega aos ouvidos e ao corpo dos jovens – que tamborilam os dedos sobre a classe, batem o pé no ritmo da música e, por vezes, o corpo todo entra no embalo, como pude perceber em algumas turmas. De fato, é preciso muita força de vontade para se concentrar nas aulas, particularmente no turno da noite, que no final do ano letivo começa ainda de dia.

Embora esse ritual aconteça mais no verão, a magia que parece emanar desses espaços sem “porteiro” e sem porteira – os postos de combustíveis – atinge os estudantes do outro lado da avenida. Optar pela sala de aula quando o embalo da música insistentemente convida para dela sair não é tarefa fácil para um jovem movido à música, como é o caso de muitos deles. As fronteiras entre esses dois mundos terão de ser construídas pelos próprios jovens, constantemente invadidos pela excitante vida da cidade, que adentra a escola pelas grandes janelas de vidraças transparentes. Nesse sentido, podemos dizer, com Canevacci (2002, p. 136) que “uma pluralidade de culturas [...] fragmenta a metrópole e a dilata sem mais fronteiras definidas: as fronteiras são móveis como as identidades, fronteiras plurais e polifônicas”.

Para Balardini (2002) a “noturnidade”, assim como o ciberespaço constitui-se no “lugar” preferido pelos jovens pela possibilidade de se sentirem livres e distantes dos olhares adultos, especialmente da família e da escola. “Na noite os adultos parecem desaparecer e deixar lugar aos jovens. É a noite que os distancia dos adultos” (p. 24). A cultura da noturnidade crescente entre os jovens constitui território juvenil; para alguns, um dos poucos “lugares” onde podem se sentir sujeitos. É território que, tal qual um castelo de areia que o mar leva embora, acaba quando o dia amanhece. Será preciso a noite chegar para que esse território juvenil novamente se construa e sobreviva à eternidade de uma noite, para novamente desmoronar sob a luz do amanhecer.

Na escolarização noturna o jovem enfrenta – ao menos os estudantes da escola da avenida – um grande desafio: o de construir para si as fronteiras entre o mundo da aprendizagem escolar e o da vida lá fora, construindo, reconstruindo e reforçando os motivos que o fazem ficar distante do tentador ambiente que rodeia a escola. Difícil e solitária aprendizagem que faz sucumbir muitos estudantes.

Ao escrever esta tese - a maior parte dela à noite - compreendi, um pouco, o que significa a noturnidade para os jovens e o horizonte que ela contém, possibilitando dilatar o exíguo tempo que sob a luz do dia é escorregadio, fugaz.

4 PROCESSO INVESTIGATIVO TECIDO A VÁRIAS MÃOS

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, - torná-los sensíveis – como ele próprio o foi - às cores e aos odores das coisas desconhecidas (ARIÉS, 1981, p. 9).

Tendo presente que o distanciamento não está relacionado, necessariamente ao espaço físico, mas à atitude reflexiva que permite ao objeto dar-se a ver por inteiro, parto do conceito de método como “o caminho para chegar a um fim, e a maneira como se ordena e instrumentaliza o olhar que vê para que ele olhe de forma correta o que há para ser visto” (BRANDÃO, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, o caminho terá de ser construído com base naquilo que buscamos (os objetivos), em como pensamos obter tais conhecimentos (as estratégias) e com que suporte teórico o fazemos para poder enxergar²² o objeto da pesquisa na sua complexidade. Nesse horizonte se situa a cientificidade de um estudo, segundo o autor. Contudo, ciência não é algo apartado da vida,

Ciência e Existência podem e devem ser conjugadas com a rara oportunidade de fazer da curiosidade um instrumento lúdico de se “debruçar sobre o mundo”. A busca curiosa é o movimento da vida... Todas as pesquisas e temas merecem a inquietação e a ansiedade da descoberta. A opacidade não se esgotará nunca e isso é que faz de cada momento reflexivo um momento único de deslumbramento, de “produzir eureka”. A vida pulsa muito bem pela combinação entre esses elementos: curiosidade, deslumbramentos, sistematizações, riscos, buscas novamente (FISCHER, 2007).

O texto é um convite a fazer ciência sem ignorar os seres que somos: históricos, criadores de suas realidades e em constante fazer-se. A experiência investigativa implica não apenas poder ver, mas se envolver conscientemente com o

²² “Los ojos veem donde la mirada busca” (CALMELS, 1997, p. 15).

fato estudado, que, pela reflexão, pelo dar-se conta e pelo significado a ele atribuído, deixa de ser uma simples vivência e transforma-se numa verdadeira experiência.

Vivendo cada momento do pesquisar como único e, ao mesmo tempo, imbricado com o processo todo, acredito com o autor, que o deslumbramento na relação investigativa não significa desconhecer ou ignorar o que ali acontece, mas, antes, poder encontrar sentido e significado na descoberta. Nessa perspectiva, ciência e existência podem e devem estar conjugadas.

4.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO

A busca da superação das polaridades excludentes e verticalizadas que contrapõe investigador e investigado em lugares que definem o primeiro como sujeito e o segundo como objeto. [...] ambos, investigador e ator social, são sujeitos de conhecimentos que se interpenetram, formando possibilidades discursivas (re)significadas acerca da problemática em questão (MOLL, 2000a, p. 27).

A autora defende uma relação na qual os implicados no processo investigativo se constituam como sujeitos e cuja troca de conhecimentos os coloque numa relação, embora diferente, não desigual. Ambos os pesquisantes acederiam ao patamar de sujeitos pelo exercício do diálogo, pois, “assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto e a assunção de nós mesmos não significa a exclusão do outro” (FREIRE, 1999, p. 46).

Fischer (1999) sinaliza para o perigo “do viés científico se traduzir em meras ações cognitivas de ordem unilateral, tendo como ponto de partida o que nós consideramos ‘o melhor para os outros’, sujeito de nossa pesquisa” (p. 11). O autor chama atenção para a reflexão com os sujeitos da investigação, reflexão esta que não é um simples escutar mas uma atitude que “encara de frente a pergunta que retorna a nós mesmos, quando na interação, nos sentimos desafiados a explicar o que também nós ainda não conseguimos entender por inteiro” (p. 13).

O autor refere, ainda, a exigência que devemos ter conosco na condição de pesquisadores em relação a uma atitude de “profundo respeito ao conhecimento já produzido no contexto que se pretende melhor compreender” (FISCHER, 1999, p. 18), o que implica explicitar nossas identidades nas nossas inserções no campo. Referindo-se a isso, argumenta:

É através de gestos como esse singular e ousado, que os pesquisadores podem processar sua própria emancipação, como intelectuais, da condição de tutores do conhecimento e, assim, de fato, proporcionar condições para emancipar o outro da condição de objeto (p. 18).

É um duplo movimento: o de afastar-se desse lugar de detentor do saber ou talvez de possuir um saber maior/melhor, porque acadêmico, e o de, só depois, ajudar o outro na sua emancipação como objeto. Libertar-se desse “saber-poder” seria a condição primeira na direção de o objeto fazer-se sujeito. E reconhecer o jovem como sujeito é poder reconhecê-lo como alguém de/com saberes de quem desejo/necessito aprender, munida de conhecimentos tácitos e teóricos que me possibilitem um olhar mais amplo do problema, pois a adoção de uma posição de igualdade de condições entre os pesquisantes não me exime da vigilante atitude científica.

Nessa direção se coloca o autor, que, mantendo a terminologia, dá a ela um outro sentido quando propõe: “Ouvir, ouvir e ouvir o que o seu objeto tem a dizer para, imediatamente, tirá-lo da posição idealizada de objeto e pensar solidariamente a ele todas as contradições e desvãos que a complexidade da vida impõem” (SOARES, 2007). Contudo, temos presente que somos atravessados por experiências anteriores, como afirma Morin (1999, p. 158):

[...] desejos, temores, fantasias, infiltram as idéias que acreditamos mais puras; quantos arquétipos profundos modelam, sem que saibamos, nossas visões de mundo; quantas experiências primordiais contaminam em profundidade a relação de cada com o conhecimento.

Fischer (1999), contudo posiciona-se a favor de que o pesquisador tenha presente sua história ao pesquisar e, mais que isso, não se afaste de suas identidades culturais. “Trata-se, pois, de um lúdico e permanente conversar conosco e com nossos pares a respeito de nossos pressupostos, nossos desejos e nossas esperanças, tendo como pano de fundo a vida de todos nós, habitantes deste planeta”. Fabbrini e Melucci (1991) referindo-se aos jovens, dizem que quem olha e descreve só pode falar também de si.

Dentre as poucas certezas, uma é que não existem moldes, o que no início da pesquisa nos deixa um pouco sem chão. Todavia, aos poucos o terreno vai se tornando mais firme pelo nosso próprio caminhar e, assim, vamos construindo moldes durante a pesquisa para, em seguida, abandoná-los, como Becker (1999) propõe em relação às hipóteses que devem existir para serem abandonadas ou trocadas por outras.

A escolha de diferentes²³ perspectivas metodológicas foi uma opção adotada levando em conta a natureza do objeto/objetivo: múltiplo, dinâmico e complexo. Para Sousa Santos (1999, p. 48) “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua que é perguntada”. O autor, que defende a pluralidade de métodos, continua dizendo: “Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (p. 48). Para ele, os métodos de trabalho científico não são únicos, não são exclusivos nem sequer são sempre os mais adequados a qualquer situação, pois os seres humanos, suas culturas e os cenários sociais são diversos o bastante para caberem dentro de um mesmo molde.

4.2 O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE

Consideramos as sempre atuais palavras de Foracchi (1972), que diz: “não parece razoável supor que uma sociedade que ofereça alternativas de vida, tão insatisfatórias para os jovens, seja uma sociedade integralmente aceita pelos adultos. Tal suposição equivaleria a admitir a coexistência de dois mundos distintos que não compartilhariam um mesmo presente” (p. 13).

Consideramos também que “a relativa ignorância dos adultos (de modo especial a escola) em relação à materialidade social e ao simbolismo das práticas juvenis é fonte de mal-entendidos, incompreensões e tolerâncias acerca das atitudes e silêncios dos jovens” (PEREGRINO; CARRANO, 2004, p. 5) e, principalmente, que os jovens estudantes deste estudo não se sentem reconhecidos como sujeitos de/com conhecimentos, mas apenas na condição limitada e limitante de aluno por uma parcela expressiva de professores.

Na perspectiva dos autores a instituição escolar é vista pelos jovens como espaço privilegiado de sociabilidades juvenis e de conhecimentos, porém, apesar de certa abertura da escola, ainda persiste o desconhecimento do mundo juvenil e de suas culturas que se constituem em fatores fundamentais no processo de incorporação dos mesmos pela escola.

²³ “Devemos lembrar que cada técnica tem suas limitações. Deve, portanto, ser usada em ocasiões apropriadas e em conjunto com outras técnicas, que são igualmente requeridas pela situação. Na prática, nenhum dos métodos tem uma aplicação no vazio, mas são empregados quando relacionados com a maior parte dos demais” (GARRET, 1988, p. 60).

Consideramos, por fim, o caráter monocultural e aplainador de muitas escolas públicas para jovens e sua inexperiência na articulação entre o singular e o coletivo e em especial no convívio com a diferença, esta muitas vezes interpretada como deficiência. Assim formulamos o seguinte problema: Quais são os sentidos e significados que os jovens estão construindo na escola pública de ensino médio?

Com base nisso, o objetivo que perseguimos foi: Conhecer e compreender os sentidos e significados construídos pelos jovens na escola pública de ensino médio.

A hipótese inicial foi tomando feições diferentes no decorrer do estudo, necessários ajustes que resultaram da imersão no campo da pesquisa. Encontramos em Becker (1999) fundamento teórico para nossa prática quando refere que: “na observação participante tem-se tanto a oportunidade como a necessidade de desenvolver hipóteses depois que já se começou a coleta dados. E a maioria das hipóteses nos trabalhos de pesquisa foi desenvolvida durante a análise, e não antes dela” (p. 43). Nossa hipótese ficou assim constituída: Os jovens estudantes do ensino médio atribuem muitos e múltiplos sentido e significado à escola mas, alguns são comuns a todos: a sociabilidade e a convivência, o conhecimento e a possibilidade de ingresso no mundo do trabalho.

4.3 ABORDAGENS QUALITATIVAS

A metodologia deste estudo se caracteriza por abordagens qualitativas²⁴ com perspectiva etnográfica, por se tratar de um tipo de estudo que pretende descrever os significados culturais de um determinado grupo e tem como foco a apreensão da perspectiva do outro, conforme Ludke e André (1986). Essa perspectiva reconhece que sempre são possíveis aproximações e descrições distintas de um mesmo objeto. Contudo, os dados coletados – por meio de questionário foram fundamentais para o conhecimento de ambos os grupos de jovens, os estudantes da escola do bairro e os

²⁴ Prefiro o nome abordagens qualitativas (plural) a este: “métodos qualitativos”. Mais do que um método, o qualitativo é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (de pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida). Tal como acontece no campo das próprias abordagens quantitativas, não existe um método único, não existe abordagem única e não existe sequer teoria única. Não existem leis únicas e nem fórmulas únicas. Existem relações, integrações e interações de fenômenos. Existem aproximações a uma verdade dos fatos, sempre múltipla e sempre provisória, e existe sempre desafiante possibilidade de múltiplas interpretações, seja sobre a origem do universo, seja a respeito da aprendizagem na escola (BRANDÃO, 2003, p. 186).

estudantes da escola da avenida – possibilitando coletar informações quanto ao trabalho, ao lazer, à participação, à escolaridade dos pais, entre outros são dados que, conjugados com entrevistas, observação participante, e muita conversa com os jovens, ajudaram a compor um quadro que revela um pouco da vida dos estudantes, particularmente os sentidos e significados por eles/elas construídos.

Para Brandão (2003) os “estilos qualitativos” à pesquisa em/da educação chegam mais ou menos junto com os estilos participativos, e isso nos remete a dois eixos: um eixo ocorre na esfera epistemológica da questão, que vai da experiência controlada à observação participante e, assim, da oposição entre o sujeito que investiga e o objeto investigado, à intercomunicação entre dois sujeitos situados em posições diversas de um mesmo processo de conhecimento; o outro eixo vai da pesquisa de poder acadêmico à pesquisa participante.

4.4 TÉCNICAS QUE CONJUGAM

As técnicas utilizadas na pesquisa foram *entrevistas e observação participante* ambas consideradas básicas na coleta de dados da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A autoras se referem às vantagens dessas técnicas: a entrevista permite captação imediata e corrente da informação desejada, possibilitando o aprofundamento e/ou esclarecimentos sobre algum tópico; a observação participante possibilitando ao pesquisador ficar mais perto da perspectiva dos sujeitos em relação à realidade e às suas ações. Na mesma direção Bosi (1987, p. 12) afirma que a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante, pois “uma pesquisa é um compromisso efetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”.

Entretanto, a observação como etapa de pesquisa precisa superar “o olhar cristalizado nos estereótipos que produziu em nós paralisia, fatalismo e cegueira” (FREIRE, 1996, p. 10) e, segundo os autores, a observação se constitui na ferramenta básica nesse aprendizado da “construção do olhar sensível e pensante”.

Na direção de melhor conhecer os sujeitos utilizamos também o questionário²⁵ com questões de respostas objetivas e subjetivas, com a finalidade de caracterizar o grupo em seus traços gerais, além de possibilitar a um maior número de estudantes *falarem* de suas juventudes escolares e dos significados a elas atribuídos. Buscamos superar o anonimato das respostas do questionário com um diálogo realizado logo após a sua aplicação, o que nos ajudou na compreensão das respostas, que agora se apresentam com um rosto, um nome e uma história. Referindo-se à importância da imagem dos sujeitos e de seus contextos, Brandão (2005, p. 160) assinala:

A partir do momento em que a pessoa do outro deixou de ser um dado, um número, uma série de respostas quase anônimas a um questionário entre centenas, para se tornar a face de alguém ali, na minha frente, um alguém que respondia com gestos aos meus gestos e com outras perguntas às minhas perguntas, a sua imagem tornou-se essencial.

Acreditando nisso, adotamos a perspectiva metodológica que articula várias modalidades para captar o fenômeno, adequando os instrumentos à realidade estudada. Um exemplo disso foi a entrevista-acompanhada, isto é, alguns jovens preferiram trazer alguém de sua confiança junto. Resultado: muitas entrevistas acabaram sendo feitas em duplas, o que gerou riqueza e, algumas vezes, até debate entre eles ou elas. Um exemplo dentre outros aconteceu na escola do bairro quando convidei uma jovem e esta trouxe uma amiga consigo. Mariléia e Lisiane aparecem sorridentes numa das fotos deste estudo. A entrevista com as duas estudantes-trabalhadoras, cuja escola é *praticamente um lazer* sinaliza para vivências que contrariam afirmações apressadas de que os jovens da escola pública da periferia urbana não atribuem valor à escola.

Lahire (1997), na contramão de uma certa visão que preconiza o insucesso escolar dos alunos pobres, comprova em sua pesquisa o contrário. Refere-se àqueles que estão envolvidos em investigações de cunho sociológico dizendo que sua principal qualidade

[...] não pode ser a de “intérprete final”, mas sim a qualidade de **artesanato** preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos “brilhantes”, mas mais determinantes da pesquisa. [...] em vez de refletir assim que acabar a pesquisa deve fazê-lo a cada instante e, particularmente naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar (p. 16).

²⁵ “Não podemos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a coleta de dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdadeiramente, os questionários, entrevistas adquirem vida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 137).

Há, entretanto, autores, entre os quais está Cruz Neto (1994) que defendem uma observação participante sistemática. Por exemplo: observar os alunos todos os dias na hora da entrada em aula, na hora da saída, com um roteiro sobre quê observar. Já Lahire (1997) defende uma postura mais aberta, considerando que tudo o que acontece tem significado se lido no contexto.

Sobre a importância de uma atitude desarmada que evite ir buscar na empiria aquilo que se ajuste à teoria, encontramos em Pais (1993) uma advertência no sentido de descalçar “as luvas teóricas” com que é costume “agarrar” os fatos muitas vezes forçando os dados para que encaixem na teoria desejada. Ao observador caberá a escolha das armas teóricas mais apropriadas. Relata o autor:

À medida que ia avançando no trabalho de campo eu ia descobrindo facetas novas das culturas juvenis que, numa primeira observação, nunca se me havia revelado mas, acabaram, noutros momentos de observação, por se revelar- como **quem olha para uma parede** e só com uma continuada observação descobre pontos, formas, pequenas gretas, manchas, cores que passam despercebidas a uma primeira observação (p. 52).

Pais (1993) insiste na atitude de despojar-se de todo o conhecimento prévio, de todo juízo que classifica antecipadamente, buscando na pesquisa elementos que venham comprovar aquilo que o pesquisador deseja. Insiste na abertura epistemológica em relação aos conhecimentos que emergem da empiria sem matizá-los com interpretações tendenciosas. Nesse sentido, as descobertas se dão a ver à medida que a observação se aprofunda, como no caso das culturas juvenis, que se desdobravam em facetas novas pelo olhar perspicaz e aguçado do pesquisador.

Parece ser na confluência entre o olhar ancorado na teoria e o olhar despretenso e aberto que se situa a observação; a meia luz do fenômeno que se mostra aos bocados ao paciente pesquisador(a).

Assim, realizei muitas observações no decorrer do ano letivo de 2006, este iniciado oficialmente em fim de abril por causa da greve do magistério estadual. Algumas semanas eu priorizava o entorno da escola interagindo com aqueles que pareciam “sobrantes”; outras, mais pontuais, na sala de aula, quando faltava algum professor, ou na aula de reforço que acontecia sempre às terças a tarde. Paralelamente a isso aconteciam as entrevistas, cujos excertos serão aqui analisados. Portanto, o tempo de coleta/colheita transcorreu de junho/2006 a novembro/2006, mas no ano anterior eu havia realizado na mesma escola um estudo piloto com vistas ao projeto de tese.

4.5 INSTRUMENTALIZANDO O OLHAR QUE VÊ

É preciso saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar-lhe a palavra. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica que fixa cada um em seu lugar, e o impede de se abrir para outros modos de existência diversos daqueles que são impostos pelo papel e pelo status. Mas ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu “lugar”, procuremos reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora (BARBIER, 1993, p. 209).

Atenta, pois, ao lugar do qual os sujeitos falavam e em companhia de quem, mas sobretudo com que trajetória chegaram a dizer o que diziam é que realizei a escuta dos jovens, ancorada na crença de que são pessoas com possibilidades múltiplas, desde que haja espaço para manifestá-las.

Atenta, também para o que Weber (1996) diz sobre as descrições nas pesquisas de campo, particularmente quando se refere aos relatos (surpresos, encantados, ou desconfiados) que aparecem nos textos produzidos com base em informações obtidas de viva voz, previsíveis com a leitura de autores já iniciados nesse campo, procurei descrever o que se passava (com os filtros próprios do meu olhar) nas realidades sempre mutantes daqueles/daquelas jovens. A afirmação de que “as descrições das pesquisas de campo devem orientar o leitor quanto aos procedimentos escolhidos para enfrentar problemas que se sabia que iriam aparecer” (p. 178), ajudou-nos a manter a perspectiva científica do estudo.

Acredito, entretanto, que os problemas não são os mesmos nem são as mesmas as formas de enfrentá-los. A socialização dos caminhos metodológicos da pesquisa é indispensável, mas não dá garantias para resolver os desafios de outras investigações. As experiências de outros pesquisadores são determinantes para nós os iniciantes, mas há uma parte do caminho que fazemos a sós. O que a mim parece estar em questão não é o encharcar-se das realidades, tão defendida por Freire (1999), mas, a intensidade deste a ponto de o pesquisador perder o foco do estudo. Acredito que “a vida pulsa muito bem pela combinação entre esses elementos: curiosidade, deslumbramentos, sistematizações, riscos, buscas novamente” (FISCHER, 2007).

4.6 CENÁRIOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTES

A escola da Avenida toda se constituiu como cenário²⁶ da observação participante, embora também tenha acontecido, em menor incidência na do Bairro.

Destaco alguns locais²⁷ que consideramos reveladores do mundo juvenil escolar, cujo movimento, ao mesmo tempo em que se repetia, era diferente a cada dia. Tais espaços nada significam (para nosso estudo) sem a presença dos atores que os impregnam de significado ao protagonizar suas vidas neles, dando aos insípidos espaços a característica de territórios, pois apropriados e assumidos pelos sujeitos jovens que por algum tempo nele estarão. São eles: o hall de entrada, o pátio, os corredores em tempos de intervalo, as escadarias do lado de fora da escola e a praça em frente à escola.

Nesses espaços que se constituem em verdadeiros mirantes²⁸ foi possível ver/sentir as intensas relações que os sujeitos jovens tecem e entretecem, formando uma escola paralela à instituição da qual são alunos. Essa escola oculta, mas não menos real, a nosso juízo, é a que atrai e mantém muitos jovens.

4.6.1 Onde os Corpos se Fazem Linguagem: o hall da escola

Para Gimeno Sacristán (2005) o espaço não é somente uma realidade física, mas se constitui num nicho ecológico, isto é, representa algo para nós, nos afeta e envolve, não é neutro; é um âmbito em que nossa experiência fica associada. “[...] Os espaços escolares, com sua sobriedade, rigidez e até certa rusticidade, refletem mais seu passado disciplinador do que uma preocupação por estabelecer neles ambientes agradáveis nos quais se tem de passar tanto tempo” (p. 145).

²⁶ Gimeno Sacristán (2005) não acredita que a instituição escolar e as práticas que nela se desenvolvem sejam apenas cenários do desenvolvimento, nos quais os atores podem melhorar ou fracassar em suas atuações, mas “a maneira de viver nelas é que faz o ator (p. 125)”.

²⁷ Becker (1999, p. 78) alerta para a diferença dos dados obtidos quando as pessoas estão a sós e quando estão em companhia de outros, assim “as pessoas podem emitir uma opinião pública, quer a pratique ou não e outra opinião bem diferente quando falam em caráter privado com o pesquisador; quanto mais pública a situação, mais a pessoa se conformava à norma da casa”.

²⁸ Em Peregrino (2005) encontra-se uma consistente e bela descrição a partir de alguns mirantes escolhidos pela pesquisadora numa escola no Rio de Janeiro.

O *hall* de entrada é um espaço²⁹ congregador. Ali presenciei o esforço de muitos deles em convencer o porteiro a deixá-los sair. Habilidade e conhecendo grande parte dos alunos pelo nome o jovem porteiro *puxava* assunto de futebol e muitos acabavam desistindo da “fuga”. As justificativas que os jovens tinham para ultrapassar a porta da escola rumo à praça, à avenida eram variadas e criativas; valia inventar uma dor de cabeça, um compromisso “inadiável” para se encontrar com alguém no outro lado da avenida.

Assim, o espaço de passagem, onde os transeuntes são os alunos, se constitui em espaço educativo. Aqueles que a ele recorrem com mais frequência são, geralmente jovens que têm mais dificuldade em ficar dentro da escola – geralmente os estudantes dos primeiros anos, tanto diurnos como noturnos; buscam o *hall* e a possibilidade de ultrapassar a porta.

4.6.2 O Pátio: a festa nossa de cada dia

Tinham as mãos amarradas, ou algemadas, e ainda assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras. Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não há quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros: alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada (GALEANO, 2003, p. 23).

O pátio, onde os agrupamentos juvenis seguem critérios diferentes daqueles empregados nas salas de aulas, presenciei muitos jovens procurando uns aos outros e ávidos por falar; amigos ou namorados passando juntos aquele sempre curto tempo do recreio. Outros se reuniam em torno dos bancos distribuídos pelo pátio, embaixo de algumas árvores na quadra de esportes. Muitos grupinhos em movimento, circulando... Quase ninguém sozinho. Em duplas sim, muitos deles e delas. Risos, muitos e em diversos tons. Conversas abertas, envolventes, soltas. Outras mais reservadas; grupos menores, só de meninas. Não demora muito uma delas se dirige ao pequeno grupo dos guris parecendo perguntar algo, enquanto isso

²⁹ “O espaço não é somente uma realidade física, mas se constitui num nicho ecológico; isto é, representa algo para nós, nos afeta e envolve, não é neutro; é um âmbito em que nossa experiência fica associada. [] Os espaços escolares, com sua sobriedade, rigidez e até certa rusticidade, refletem mais seu passado disciplinador do que uma preocupação por estabelecer neles ambientes agradáveis nos quais se tem de passar tanto tempo” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 145).

as demais acompanham cada gesto deles. Um outro grupinho, também de meninas, parece arrulhar. Uma palavra se faz enredo, alguns encontros, uma história. O rosto se faz expressivo, o olho se torna olhar, os corpos das meninas balançam diante dos olhos masculinos. Novas identidades se desenham, e a escola se faz festa todos os dias, por vinte minutos.

4.6.3 Beijos de Despedida Para Ficar Dois Longos Períodos de aula Separados

Beijos de despedida para os dois próximos períodos de aula. Desmancham-se os simbióticos grupinhos entre abanos e os invariáveis lembretes: “me liga”, “me dá um toque”, “me espera na saída”. O sinal toca pela segunda vez. O pátio esvazia e os corredores silenciam. Os muros se impõem outra vez.

Pátio, essa sala de aula de múltiplas aprendizagens, onde o prescritivo cede lugar ao discurso fluido, onde o erro é mais uma das aprendizagens e a convivência constitui-se na lei maior. Nesse espaço onde brita, areia e um ralo gramado se invadem um ao outro é que se circunscreve o pátio da escola da Avenida, pois “cada pátio se transforma em diferentes pátios, vários recantos distintos, com quadras cobertas e descobertas, telas, árvores, bancos, lugares para se esconder” (MEINERS, 2005, p. 157). Assim, circunscritos por um mesmo muro convivem diferentes mundos juvenis, cujo recreio se faz laboratório da identidade em construção.

Ainda sobre o pátio da escola, ajuda-nos as palavras da autora que aprofundou essa temática em sua pesquisa:

O ato de ficar no pátio é uma maneira de estar na escola que resulta de uma relação com a vida e com a própria instituição demonstrando que, para os sujeitos pesquisados, a escola não se resume à sala de aula. O pátio se configura como espaço de sociabilidade (p. 184).

4.6.4 Corredores Onde Escorre a Vida Juvenil

Os corredores³⁰, em tempos de intervalo, constituíram-se em cenário revelador daquele grupo com algumas características comuns e tantas diferentes.

³⁰ Peregrino (2005) faz uma densa análise da juventude a partir do corredor da escola.

Contudo, este espaço é totalmente diferente nos intervalos das aulas, nos recreios e nos períodos de aulas. Andar por entre os jovens que se apropriavam³¹ dos corredores na hora do recreio possibilitou-me sentir um pouco daquele mundo juvenil marcado por particularidades e jeito próprio de ser. Falas eufóricas, frases-texto, meias-palavras que valiam uma comunicação inteira, olhares, gestos, sinais, cumplicidades, combinações. Tudo devia caber nos vinte minutos de intervalo, incluindo a ida ao toalete e ao bar. Em meio a essa efervescência, o inseparável celular toca em seus múltiplos e particulares sons, muitas vezes aproximando aqueles que estavam no andar de cima no pátio ou na praça em frente à escola. Portanto, nesse palco restrito, mas intenso, os jovens podiam mostrar-se, elas deixando-se ver seus jovens corpos, eles, ao contrário, fazendo-se ver dentro de amplas roupas – muitas delas com grife esportiva – e debaixo do inseparável boné que oculta parte dos jovens rostos.

Juntos alguns tomavam o refri de litrão. Socializado, também, era o pastel que se multiplica em alguns grupinhos de amigas. Era bonito vê-las oferecendo o pastel a uma mordida. Fico, assim, a pensar sobre afirmações de que os jovens carecem de valores solidários e éticos.

Nem tomando por um viés angelical nem satânico, conheci jovens com atitudes e comportamentos que fogem dos tons carregados e sombrios com que muitas vezes a sociedade os pinta. Outrossim, há jovens incorporando e representando o lado maquiavélico da sociedade que herdaram e que construímos. Estes, geralmente, já com poucos vínculos escolares e prestes a aumentar o grupo daqueles que vivem sua juventude longe da escola e do parco trabalho. Vi e interagi com esses jovens, na maioria do sexo masculino, alguns dos quais se encontravam em processo de acompanhamento socioeducativo. Contudo, o universo escolar comportava outros tantos modos de ser e de viver.

Esse significativo espaço, pela presença dos estudantes, se transforma em outro cenário; a frieza, a palidez e o eco do vazio dos longos corredores dá lugar às muitas e contagiantes vozes que preenchem esse lacunar espaço.

Os corredores da escola se prestam à observação dos alunos porque nesse espaço eles/elas se transformam. Não são mais os mesmos, nem o falar, nem o

³¹ À semelhança do que Pais (1993) diz sobre espaços praticados.

andar são os mesmos. A fluidez e a flexibilidade substituem a rigidez espacial, temporal e, principalmente, relacional dos e das jovens.

Nesse território, o dos corredores, apesar dos limites, leis e regras, quem dá o *tom* é o aluno – na maioria das vezes de formas sutis e quase imperceptíveis. No entanto, após várias e regulares observações, um universo diferente, uma outra escola se dá a ver confirmando o que Pais (1993) afirma referentemente à parede cujos nós dão-se a ver somente após um fixo e intermitente olhar. Talvez seja essa fugaz, mas não menos concreta escola que mantenha, a despeito de vários desafios, uma parcela significativa de jovens.

O meu lugar nos corredores foi colocar-me entre eles e elas, por vezes me deixando empurrar nas imediações do bar, das escadarias, perto dos toaletes e no sempre congestionado espaço perto da porta de acesso ao pátio. Entre eles/elas que tentam multiplicar ou conter os exíguos vinte minutos de intervalo, não há tempo/lugar para hierarquias, pois há muito que dizer ou fazer nesse “intervalo”. Mas a escolha desse lugar de mirada implica ganhos e perdas. Por isso trago a experiência de quem observou os alunos desde uma outra perspectiva, embora também no/do corredor da escola.

Optei pelo corredor do ginásio como ponto privilegiado de minhas observações. Nele mantinha-se a desestruturação do pátio matizada pela rigidez das salas de aula. Nesse meio caminho, entre a estruturação das salas e a dispersão do pátio, encontrei o lugar ideal para minhas observações (PEREGRINO, 2005, p. 267).

Como a autora, também constatei entre os estudantes, particularmente os da escola da Avenida, que os corredores se constituem nesse espaço *entre*, nesse *meio caminho* e isso é representado fisicamente nesta escola, onde as observações pontuais foram mais intensas. As atitudes e os próprios jovens, como foi dito, se fazem outros nos diferentes espaços, alguns verdadeiros territórios, pois se apropriam dele como se um pertencesse ao outro. No amplo pátio, embora delimitado e contido por um alto muro, era visível como se sentiam mais soltos, e alguns deles até arriscam uma escalada para transpor o tentador limite físico: o muro.

4.6.5 As Escadarias Dentro e Fora da Escola

Separando a avenida e a escola que fica no alto, ergue-se a escadaria dividida em dois lances. O primeiro e o maior começa junto à calçada paralela à avenida; o outro é feito de quatro ou cinco degraus colado à porta da escola. Tanto num como noutro lance de escada concentram-se vários alunos, todos em grupinhos. Esse local-quase sempre ocupado – foi palco de boas conversas com jovens que demonstravam um “querer-não-querer” estar na escola. Parece simbólica a concentração de vários jovens, especialmente do noturno, aos quais utilização do pátio é vedada, em torno das escadarias (quatro lances de escada nos dois extremos da longitudinal escola). Sobem e descem ou, às vezes, nem isso nem aquilo; apenas para ali estar em companhia de amigos que fizeram na escola.

Sentados na escadaria, sempre de costas para a escola apreciavam o fluir dos carros e das motos que deslizavam na avenida. Alguns mais outros menos falantes, mas sempre comunicantes acomodavam-se nesse local que mais parecia uma arquibancada e onde sempre havia lugar para mais um. Fones de ouvido; mãos e pés batucando; o gloss para dar lábios passando de mão em mão. Os óculos escuros de diferentes tamanhos e estilos completavam o cenário juvenil visivelmente identificado como um espaço intermediário entre a escola e a praça, onde as vivências juvenis eram mais ousadas.

Entre a inflexão institucional e o espaço público, os jovens praticavam um espaço intermediário que lhes possibilitava estar lá na praça e cá na escola e vice-versa.

Nesse espaço intermediário a conversa, as feições e as entonações eram diferentes das praticadas no perímetro escolar. Parecia, mesmo, emergir uma nova identidade daqueles jovens que não eram “os da praça” tampouco “os da escola”, mas os que preferiam o interstício que lhes possibilitava estar nos dois e, ao mesmo tempo, em nenhum dos lugares. Particularmente sobre o espaço do pátio da escola, Meiners afirma:

O ato de ficar no pátio é uma maneira de estar na escola que resulta de uma relação com a vida e com a própria instituição demonstrando que, para os sujeitos pesquisados, a escola não se resume à sala de aula. O pátio se configura como espaço de sociabilidade (2005, p. 184).

Concordo com a autora, pois o território escolar para os estudantes ultrapassa os limites e as configurações prescritas pela instituição de ensino, de modo que

estar na escola, nem sempre é estar circunscrito àquele espaço. Estar nas imediações da escola e acompanhar o movimento dos colegas é, também, uma forma de se situar e se relacionar com o universo escolar.

4.6.6 A Praça e sua Magia

Quase toda grande escola tem uma praça na frente. Foi assim com a nossa. É uma praça de médio porte com de árvores, alguns bancos e grama pisada, que formou caminhos de terra batida e rebatida pelos jovens que diuturnamente a freqüentam, também nos dias em que não há aula. De lá pude ter uma perspectiva diferente da escola, perspectiva talvez adotada por muitos alunos que lá se concentram antes e depois das aulas. Na praça parece que a palavra flui, mesmo para aqueles que não gostam de falar em aulas. Nesse espaço, que para alguns, constitui um *pedaço* da escola ou continuidade dela, participei de importantes conversas, algumas verdadeiros diálogos com jovens que tinham muito a dizer, especialmente sobre o descaso da humanidade para com o planeta, tema que apareceu em quase todas as entrevistas. O Passaginha³² não parava mais de falar, contente que estava com a escuta atenta, minha e do grupo todo.

Os troncos das árvores e na madeira dos bancos mantinham fielmente as marcas de cada um: corações, caveiras e, principalmente, letras maiúsculas, iniciais de seus nomes ou de alguém que carregam ou carregavam no coração. Ao me apresentar a “sua” praça, iam diretamente ao local que em anos anteriores tinham cravado o nome, quase sempre acompanhado de outro que, embora não seja mais colega, faz parte de suas histórias. As silenciosas e confidentes árvores guardam seus segredos e estão lá para quem quiser ver o nome de quase todos os freqüentadores da praça. E por entre essas árvores, que ao mesmo tempo os liberam e os contêm, esse grupo de jovens escreve/vive/revive suas histórias.

Mas o que sabemos dessas marcas que parte dos jovens deixam nas lousas da cidade? Em parte responde-nos.

³² Assim era conhecido o jovem de 16 anos que estudava no turno da manhã e à tarde trabalhava num mercado do bairro onde mora. Tal apelido surgiu, segundo ele, por ocasião de um congresso de jovens em Porto Alegre na qual ao referir-se ao vale-transporte, ele utilizou o termo fluente em nosso meio aqui em Passo Fundo: passaginha de ônibus. Não deu outra, desde lá o nome dele é “passaginha”.

Essas marcas feitas em lugares públicos impõe uma forma pessoal numa parede impessoal. A mão humana parece querer tocar e deixar seu toque, mesmo que apenas através de manchas obscenas ou rabiscos. Portanto, vamos assegurar que a mão tenha o seu lugar na cidade, não apenas nas lojas dos artesãos mas também ao animar e trazer cultura às paredes, pedras e espaços desoladamente intocados pela mão humana (HILLMAN, 1993, p. 40).

O eco dessas palavras podem nos ajudar a compreender a prática de uma parcela de jovens que de diferentes formas registram-se nas paredes, talvez para não serem sepultados no anonimato, para alguns verdadeiros atos de sobrevivência.

4.6.7 Alunas na Escola; Ladys na Praça

Lembrando que o olhar intencional de quem pesquisa acaba encontrando aquilo que procura, pois “cada método encontra as coisas que já sabia: aquelas que desde sempre se colocam no seu horizonte epistêmico” (CANEVACCI, 2002, p. 117), encontrei na biblioteca da escola um grupo muito interessante. Era um grupinho de *meninas* que me chamou atenção pela ligação que tinham entre si, pela conversa animada enquanto pesquisavam um assunto solicitado pelo professor de história. Esse encontro ocasional originou vários outros, alguns realizados na escola; outros, no lugar onde elas mais gostavam de estar: a praça.

Essas jovens, autodenominadas de *ladys* revelam uma face juvenil da urgência do trabalho remunerado. Participar da euforia frustrada da menina cujo emprego não se efetivou e dela ouvir “não *passei* na entrevista” deu-me uma visão do que significava para ela aquele emprego, que, mesmo sem carteira assinada, tiraria a *lady* do sufoco. O pior dessa história, dizia-me a mesma jovem, é, às vezes, não acreditarem no esforço da gente na busca de um emprego. Veio o final de ano e com ele a possibilidade de algum *bico*; mas nada. Nada além das tantas fichas já preenchidas. Como ela, tantas outras seguem o mesmo ritual, do que Pérez Islas (2001, p. 355) denomina de “los nuevos guerreros del mercado” referindo-se às trajetórias dos jovens buscadores de emprego, ou seja, dos jovens cujo trabalho é procurar trabalho.

Trabalho eu tenho bastante, prô, olha aqui as minhas mãos; vê se é mão de quem tem 16 anos; olha como já ta grossa. É de tanto trabalhar. Tomo conta da casa toda. Lavo roupa, lido com cloro, direto. Quase consegui um emprego. Cheguei a ser chamada para a entrevista. Desconfio que seja o meu endereço que complica (16 ANOS, SEXO FEM., SEGUNDO ANO, TURNO DA MANHÃ, ESCOLA DA AVENIDA).

Este depoimento é da Luana que trabalha, “dá duro” segundo ela e, não ganha pelo trabalho que faz. Não vê hora de “pegar” qualquer emprego para ter o seu dinheiro e não precisar ouvir “sermão” quando precisa pedir para os pais. Articula soluções para os problemas que surgem no grupo e funciona como âncora para as colegas mais novas que buscam e seguem seus “conselhos”.

4.6.8 O Celular Toca: alguém pede para ser ouvido

Acompanhei de perto o esforço dessa jovem na busca de emprego, Estávamos no pátio conversando a respeito do sentido da escola quando tocou o celular. Ela atendeu, afastou o aparelho e, emocionada, disse: “*É da agência de empregos. Estão me chamando, gurias!*”. O grupo todo vibrou com ela que confirmou sua presença na entrevista seletiva naquela tarde. Dito e feito. Lá foi ela na hora e local combinados. Disseram que avisariam quando eu deveria começar a trabalhar. Contudo, a cada dia que passava a jovem estava mais desanimada, apesar de não desgrudar do celular. Uma colega dela conseguiu um estágio por meio salário mínimo mais vale transporte. Mas ela ainda não, apesar de sua fluência verbal, sua simpatia e gigante desejo/necessidade de um emprego.

Na observação participante, o envolvimento com os atores do campo de pesquisa vai tomando dimensões maiores do que se pensa, ao menos foi isso que aconteceu conosco. Nesse sentido, participei de vários encontros com os professores e reunião de pais. O tema: os jovens e suas juventudes. Em ambas as ocasiões, além das produtivas interações, foi interessante conhecer o conceito que ambos os grupos tinham dos jovens, filhos e alunos, respectivamente, quase sempre diferentes e distanciados dos conceitos que os próprios jovens têm de si. Foi possível perceber em alguns casos um verdadeiro fosso entre o mundo juvenil e familiar ou escolar.

4.7 ENTREVISTA: ESCUTA CONTEXTUALIZADA E O DIÁLOGO

[...] Pois eu preciso de sua fala para escrever a minha, de uma situação para a outra eu me vi passando da experiência para o encontro e do contato para a relação (BRANDÃO, 2003, p. 208).

Nas diferentes situações de pesquisa, em ambiente escolar ou não, procurei dar centralidade à fala dos jovens na perspectiva de uma escuta sensível³³, que, segundo Barbier (1993), busca reconhecer a pessoa “em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora” (p. 209). Contudo, adotar a escuta como estratégia de pesquisa não significou um escutar por escutar, mas um problematizar³⁴, que várias vezes se converteu em diálogo. Manifestando sentir-se bem em poder falar de/em/para si, vários pediam para retornar à sala do Serviço de Orientação Educacional onde muitas entrevistas individuais foram realizadas.

Sobre essa atitude de abertura que faz a diferença numa investigação, o autor diz que a primeira pesquisa é esta:

Não apenas escutar bem como uma “técnica”, mas deixar-se ouvir como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um “objeto de pesquisa”, mas estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente: as suas palavras e os seus silêncios (BRANDÃO, 2003, p. 208).

O autor insiste para com a atitude de despojar-se de todo o conhecimento prévio, de todo juízo que classifica antecipadamente para realizar uma escuta que se aproxime o máximo do conteúdo que o sujeito tem a dizer.

Sobre a possibilidade de a entrevista tornar-se ou não um diálogo³⁵, Brandão (2003), afirma que por melhor que sejam os trabalhos científicos (quer em pressupostos, quer em métodos), de pouco valem se não forem, “antes, durante e depois de seu acontecimento, uma experiência de um assumido, sério e fecundo diálogo. Num diálogo aberto a outras pessoas, realizado com outras pessoas, e

³³ “É preciso saber apreciar o ‘lugar’ diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar-lhe a palavra. Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica que fixa cada um em seu lugar e o impede de se abrir para outros modos de existência diversos daqueles que são impostos pelo papel e pelo status. Mais ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu lugar, procuremos reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e imaginação criadora” (BARBIER, 1993, p. 209).

³⁴ Para Freire (1996), problematizar significa poder interrogar e interrogar-se a cerca do objeto, além de contextualizar e dialogar com ele. É no e pela ação dialógica que problematizamos algo. Problematiza quem se arrisca a pensar o novo e o diferente. Aquele que não só pela criticidade problematiza, mas também pela imaginação e pelo sonho.

³⁵ “Uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano. Diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque têm com quem contribuir. Somente quem é criativo tem o que propor e contrapor. Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o outro e com ele se compõe ou se defronta. Isso supera a pesquisa como simples descoberta, que termina na análise teórica. Como diálogo, a comunicação e a socialização do saber é parte integrante da sua produção, sem falar na ligação estrutural e histórica entre a teoria e a prática” (DEMO, 2003, p. 37).

entre outras pessoas, como projeto, como processo e como produto” (p. 25). Nessa perspectiva, a entrevista precisa ser *vivida* de modo que o diálogo não aconteça apenas durante o seu desenrolar, mas no decorrer de todo o processo investigativo, que, segundo o autor se constitui num trabalho “a várias mãos”.

Ouvir os jovens na perspectiva da escuta sensível não significou descuidar da contextualização de tais sujeitos; indispensável para os conhecermos e compreendê-los, pois não se trata de uma escuta psicanalítica, mas de uma escuta crítica que não se opõe ao sensível. Portanto, busquei ter presente o entorno onde estavam inseridos.

Em que bairro, com que formação familiar, com que história, com que representação escolar, em que cultura, raça, religião e aspirações construíram a si e seus significados. Outro elemento foi buscar saber onde eles viveram a infância, se na cidade onde agora vivem e estudam, ou no interior, de onde muitos vieram. Essa informação (re)configura o grupo juvenil, pois vários deles se mudaram há pouco tempo para a cidade. O motivo? Não dava mais para viver na/da roça. Sentindo-se como “peixe fora d’água”, como estranhos e “meio perdidos” falavam da adaptação ao novo ambiente como uma experiência difícil. Assim, diferentes circunstâncias históricas, culturais e familiares constroem diferentes juventudes, sintoma de uma sociedade que, mesmo não se reconhecendo nelas, é sua legítima progenitora.

Becker (1999) chama a atenção para as circunstâncias em que são realizadas as entrevistas, pois, dependendo das condições, de forma especial da temporalidade³⁶, podem ser alterados o conteúdo e os resultados. Por isso, os dados coletados em épocas diferentes refletem realidades diferentes. Onde e em que circunstância vive o autor daquelas palavras? Em companhia de quem esse jovem construiu os conceitos, quem esteve e está com ele ou não está? E, de modo especial, como vive a *sua* juventude? Enfim, a situação real do sujeito que está em condição juvenil.

Analisar, portanto, seria construir laços, enlaçar, lançar tentáculos para melhor compreender o fato, as circunstâncias, as pessoas e suas relações. Para isso a investigação, em sua fase de análise dos dados, não poderia reduzir ou recortar a experiência, distanciando-a do seu contexto, mas, antes, investir na reconstrução dos laços com base nos quais os significados se tecem e se manifestam.

³⁶ O autor se refere a quando a entrevista é realizada, pois se for num período que antecede as férias ou próximo de uma disputa esportiva, isso fará diferença no conteúdo da mesma.

4.8 A ANÁLISE DOS DADOS E A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS

Tendo presente que a finalidade da análise dos dados é “estabelecer uma compreensão dos dados coletados; responder questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 1994, p. 69), buscamos realizar a análise dos dados situando as falas dos sujeitos no contexto onde vivem, procurando realizar conexão entre o particular e o geral, pois é próprio da abordagem qualitativa não admitir visões isoladas, parceladas e estanques.

Outro modo de analisar os dados foi a utilização de categorias cuja visibilidade se deu na coleta. Várias foram as categorias que emergiram, entre as quais destacamos: escola, aluno, trabalho, família, futuro, amizades e a campeã delas: “ser alguém na vida”. Esta, de diferentes maneiras, apareceu em quase todas as entrevistas e na maior parte dos questionários como resposta à questão aberta sobre o sentido da escola/estudo em suas vidas. Alguns foram mais incisivos dizendo: “Sem estudo a gente não é ninguém”.

Levo em conta nesse momento de análise as sempre atuais considerações de Bardin (1977) relativas ao tornar-se desconfiado perante os pressupostos lutando contra as evidências do saber subjetivo. “Ter uma atitude de vigilância crítica aceitando o caráter provisório das hipóteses e despistando as primeiras impressões” (p. 28). Mas para não cair em ciladas é bom ter presente as advertências de Minayo (1994) quanto aos obstáculos que interferem para uma análise eficiente.

O primeiro refere-se à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como transparentes ou pensar que a realidade dos dados está nítida a seus olhos. Quanto maior for a familiaridade que o pesquisador tem em relação ao que está pesquisando, maior poderá ser a ilusão, o que pode levar a uma simplificação e a conclusões superficiais e equivocadas. O segundo obstáculo diz respeito ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de se esquecer dos significados presentes em seus dados. A metodologia estaria no foco central da pesquisa. O terceiro obstáculo refere-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que emergem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos, o que pode produzir um distanciamento entre a fundamentação teórica e a empiria. Ter presente tais

armadilhas no percurso investigativo do qual nada sabemos é fundamental numa investigação de estilo qualitativo como a que me proponho.

O questionário, composto por questões objetivas e subjetivas possibilitou o acesso a um conteúdo variado expresso em tabelas ou descritivamente. É necessário esclarecer que as respostas objetivas, apresentadas em forma de tabelas e percentuais, não foram tomadas, analisadas e compreendidas isoladamente, mas, sempre, em relação às respostas obtidas pelas questões abertas, portanto nunca descontextualizadas.

Quanto à descrição das entrevistas orais com dez jovens com os quais conversei procurei manter as palavras ou expressões que viessem a ajudar na compreensão daquilo que os/as jovens diziam. Algumas delas como “cara”, “meu” para referir-se geralmente a outros jovens; “tá loco”, “tá pirado”. Expressões são muito utilizadas pelos jovens, entrecortando quase todas as frases, geralmente, formadas por verbo e complementos indeterminados, por exemplo: “pegaram o cara”, “ferraram o cara”, “o cara pegô o carinha”. Trata-se de expressões do cotidiano de muitos jovens que, mais que uma simples linguagem refletem uma realidade e uma cultura juvenil já referida tanto por Garcia Canclini (2002) como por Pais (2006), como os fatos relatados em formas de clip, onde não há início, desenvolvimento e fim, mas cada fragmento comunica o todo.

Pude perceber essa forma de falar reveladora do viver dos jovens em diferentes momentos também nas entrevistas, embora com mais cuidado, pois desejavam ser o mais claro possível em seus depoimentos.

Não ajudaria transcrever expressões como “já viu, né”, mas faz sentido o uso reiterado de verbos como “sacou” e “pegou” que, ao meu ver, são reveladores da necessidade de muitos jovens de serem compreendidos, particularmente na sala de aula. Exemplo disso é a frase dita geralmente após uma aula: “Não peguei nada”. Contudo, utilizei, em algumas situações palavras que, se subtraídas, empobreceriam e até modificariam o conteúdo do texto. Relativamente a isso, Weber (1996) diz que não há uma regra e tudo depende da realidade e do tipo de investigação, mas, acredito que, principalmente, depende das características dos sujeitos com quem realizamos a entrevista. Mais que o rigor da escrita é importante conseguirmos sentir um pouco daquele mundo que pretendemos relatar/socializar. No varrer o texto pode acontecer de varreremos junto o seu autor.

4.9 “EU TAMBÉM QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA”: A MÚTUA ESCOLHA DOS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são jovens que freqüentam o ensino médio em duas escolas públicas da cidade de Passo Fundo, RS, uma num bairro e outra numa avenida. A idade deles vai de 14 a 20 anos. Quanto à etnia, a maioria declarou-se branco, poucos declararam-se negros, vários disseram ser morenos e alguns adjetivaram a morenidade escrevendo moreno claro.

O critério para participar da pesquisa foi ser aluno regular do ensino médio em qualquer turno ou série das duas escolas escolhidas. Didaticamente, apresento as etapas que a pesquisa seguiu, com a ressalva de que, ao contrário do que parece, não foi linear, mas uma etapa enredada na outra, implicando-se e explicando-se mutuamente.

Primeira etapa: Aplicação do questionário aos 132 jovens alunos de ambas as escolas e estar freqüentando as aulas do ensino médio em qualquer um dos turnos (manhã, tarde ou noite). Na escola do Bairro 60 jovens responderam aos questionários. Na escola da Avenida 72 jovens dispuseram-se a responder ao questionário. Aleatoriamente tivemos um número maior de respondentes das terceiras séries, talvez pelo visível desejo de deixarem suas sugestões registradas antes de saírem da escola.

Segunda etapa: Observação participante. Na escola da Avenida os focos espaciais foram determinados a partir de alguns mirantes (hall de entrada, pátio, corredores, escadarias externas da escola e praça). Na escola do Bairro a atenção ficou mais restrita a uma³⁷ turma de terceiro ano, escolhida por acumular mais vivências escolares. Nesta turma houve mais interação que observação, pois o grupo mostrava-se desejoso em falar. Gravamos o depoimento de cada um dos alunos, os quais demonstraram satisfação em participar da entrevista coletiva.

Terceira etapa: As entrevistas individuais com jovens das duas escolas aconteceram simultaneamente à observação participante. Quem participou? Estudantes que responderam do questionário e manifestaram interesse em conversar mais sobre o tema. Após o preenchimento do questionário, geralmente ficávamos conversando com a classe toda sobre alguns pontos levantados pelos

³⁷ No final do ano as duas turmas do terceiro passaram a formar uma turma apenas.

próprios alunos, já que a escola nos concedia um período inteiro (50 min) para aquele trabalho.

4.9.1 A Mútua Escolha dos Sujeitos

A escolha das turmas onde o questionário seria aplicado foi aleatória, pois geralmente ocupávamos os períodos que ficaram vagos. A receptividade variou de turma para turma; algumas mais receptivas e outras menos, mas sempre ficou claro que era um convite. Houve casos de jovens que não responderam ao questionário na sala de aula, mas no recreio me procuraram dizendo: “eu quero participar, também”. O Alan, por exemplo, hoje universitário, quando vinha para a aula de reforço, no turno da tarde, dava uma chegadinha na sala do SOE, às vezes para contar que havia se saído bem na prova, outras vezes só para dar um *oi* e perguntar como estava indo o meu livro.

Realizamos alguns encontros com os jovens denominados aqui como “conversas em grupo”, porque não houve intenção de caracterizá-los como grupo focal, mas de socializar alguns temas levantados por eles. O grupo do turno da noite chegou a ter seis encontros e o diurno cinco. Seguimos o mesmo critério da entrevista: convite a quem manifestava interesse. Uma das *meninas* que nunca faltava aos encontros desafiou o grupo a expandir a atividade transformando-a num grande debate que envolvesse toda a escola.

Registramos o pedido apoiado por todos os que naquela noite fria conversavam sobre suas vidas enquanto tomavam o congregador cafezinho. Naquela ocasião me perguntei sobre de onde viriam afirmações que situavam os jovens como apáticos politicamente, não participativos, acomodados e até alienados. E de que jovens estariam falando aqueles que assim os rotulam e classificam? Pois ouvi muitos relatos de participação juvenil, seja no CTG, no grupo de jovens, nas igrejas, nos grupos de futebol, nas associação de bairro e em tantos outros.

4.9.2 A Diversidade dos Sujeitos

Assim, os sujeitos da pesquisa formam um grupo multicultural que reúne: o jovem rural que começa a trabalhar desde os dez anos de idade e que não tem hora para terminar o trabalho da agricultura familiar; o jovem cujo exigente trabalho é cuidar da plantação de rosas como vários do seu bairro (Roselândia); alguns poucos que usufruem o tempo juvenil ao estilo da moratória social; o jovem que se autodenominava “papeleiro” e que luta para manter-se como aluno do ensino médio na escola da Avenida; as muitas jovens que trabalham/moram em casa de famílias cuidando de crianças para poder estudar; os tantos jovens que trabalham como empacotadores em mercados, as meninas telefonistas ou secretárias em consultórios (estas configurando um grupo que visivelmente buscava/cobrava mais conhecimento da escola), dentre outros, além dos moto-boys que correm (sem carteira de trabalho) contra o tempo para ganhar a vida. Muitos se “formaram”. Alguns reprovaram (mais os da primeira série), outros estão na universidade, um deles freqüentando o curso de Matemática “justo eu que tinha problema com ela” dizia-me Alan, aquele rapaz orgulhoso com a aprovação e que dividia seu tempo entre a escola e a oficina mecânica.

A imagem da investigação como mosaico é sugerida Becker (1999, p. 104) na qual cada peça contribui para a compreensão do todo; dos pedaços “alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam o contorno do objeto, mas nenhuma peça tem função maior a cumprir”. Trago com este estudo algumas peças (não estáticas, mas plásticas) com a pretensão de que se conjuguem entre si e possam ajudar na visibilização dos rostos juvenis que ocupam a escola.

4.9.3 Os Co-Autores Deste Estudo

No relato dos jovens e no decorrer de todos os registros do estudo utilizei diferentes formas de identificação, sempre tentando resguardar os co-autores da investigação. Os nomes, a pedido dos próprios jovens, foram mantidos, bem como a idade, série, escola e turno. Contudo, em situações que pudessem comprometer

algum deles e delas fiz omissão do nome, mantendo apenas a idade e, se necessário, o ano escolar em que se encontra. Há vários depoimentos em que mantenho apenas a idade por considerar que outros dados não seriam necessários à compreensão. Outrossim, retomo alguns depoimentos em contextos diferentes, pois a intensidade nelas presente se presta à diferentes análises. Weber (1996), referindo-se à sua dissertação, diz utilizar-se de duas formas de identificação: nomeando os depoentes quando se trata de suas histórias de vida e utilizando o critério função quando se trata de situações que envolvam colegas.

LIZIANE (17): Estudante da escola do Bairro, terceiro ano, turno da manhã, tem 17 anos. Tem vários trabalhos, mas não tem carteira assinada em nenhum deles. É de origem italiana, tem cabelos longos e os olhos azuis e mora com o pai que planta em terra arrendada; a mãe tira o leite para ela entregar e uma irmã que trabalha na cidade deixa o bebê para a Liziane cuidar. Reprovou no primeiro ano do ensino médio em outra escola, mas, assim como sua colega Mariléia, não se arrepende de ter usado o tempo da escola para passear um pouco. Nada mais que isto: “Aliviar a cabeça, se distrair, comer um sorvete no shopping, pois fazer as contas do quanto cada freguês tem de pagar no final do mês, isso é que dá mais trabalho”, diz ela. Perspectivas: cursar técnico em enfermagem, casar, ter filhos, pois “pra quem já cuida dos filhos dos outros desde criança, cuidar dos meus vai ser moleza. Bem dizer, eu já sou mãe; só que é do filho dos outros”.

O conteúdo das entrevistas com a Liziane foi utilizado em diferentes discussões no nosso estudo por revelar um mundo juvenil pouco conhecido, que fica no limite entre o rural e urbano fazendo com que a jovem, ao mesmo tempo que cuida das vacas e entrega leite, atende uma minicreche na casa onde mora com seus pais e, esporadicamente, ajuda em festas infantis. A intensidade e a qualidade das experiências da jovem levaram-me a voltar seguidamente a ela. Demonstrou-se orgulhosa em participar das entrevistas e pediu que fosse identificada pelo seu próprio nome.

No almoço de integração ela não esteve presente, mas as colegas falaram de sua alegria pelo noivado acontecido há pouco. Vender produtos de beleza nas residências é mais um dos trabalhos que ela incorporou nesse momento em que se prepara para o casamento.

Com o desejo de saber sobre sua vida e seus projetos liguei para a casa dela mas ela já estava descansando, nada mais justo que quem entrega leite também se

entregue ao descanso. Eram 21h 48 min de um dia quente de novembro que precedia as provas escolares, as quais que definiriam quem poderia fazer a formatura, cuja festa já estava marcada, e quem teria de adiar esse projeto para o próximo ano.

MARILÉIA (17): Estudante da escola do Bairro, terceiro ano, turno da manhã, tem 17 anos, trabalha no turno da tarde e aos finais de semana. Reprovou no primeiro ano do ensino médio juntamente com sua colega Liziane, e relata o fato como uma experiência significativa, pois, não fosse assim, não teriam outra maneira de passear no centro da cidade, ver vitrines das lojas e a rádio da qual é fiel ouvinte no turno da tarde. De cor parda, olhos vivos e sorriso largo, prende os cabelos cacheados à tarde, mas “*de manhã para ir à aula eu deixo solto. [...]*”. Perspectivas: cursar o técnico em enfermagem. Espera, aos 18 anos, conquistar a liberdade para sair à noite, atualmente negada pela fidelidade do pai à religião. Colega, amiga e vizinha da Liziane, Mariléia tem trajetória muito semelhante à da amiga. As duas vieram juntas para a entrevista numa sala da escola; por vezes falavam juntas uma completando o que a outra dizia ou evocando um fato esquecido. Lembraram a divertida infância marcada por trabalho, especialmente do rotineiro trabalho (que não poupava nem mesmo o Natal) de levar as vacas para o pasto e as divertidas/criativas brincadeiras que faziam nesse trajeto. Mais que o rigoroso frio que enfrentavam, elas recordam – ou preferem recordar – as travessuras realizadas. Mariléia, também muito ajudou na construção do presente texto com sua fala espontânea, que parece vir da alma. Com orgulho se diz: “*sou a mais estudada da família*”, embora tenha um irmão que freqüente a EJA, mas, segundo ela, este estudo é mais fraco. No entanto, a menos de dois meses da conclusão do curso a jovem que se orgulhava de ser estudante abandonou o projeto da escolarização. O grupo mais atingido pelo abandono escolar caracterizado pelo estigma do endereço, da etnia, de do subemprego, da baixa escolaridade dos pais e pertencer ao setor social e econômico mais empobrecido agora tem um nome, um rosto e uma história escolar, interrompida, confirmando a tendência assinalada pelos estudos, dentre os quais os de Dávila (2006); Soto e León (2005) Pérez Islas (2001), Spósito e Galvão (2004).

Telefonei para Mariléia para dizer do quanto fizera falta na confraternização e para saber como ela estava. “*As colegas me disseram que a senhora pediu por mim*”, disse a jovem, cujo cotidiano não é mais a escola, os colegas, as brincadeiras, as gostosas risadas, mas a rotina de cuidar de duas crianças (seus sobrinhos) no

período da manhã, liberando seus pais para o trabalho. “*Desisti para não passar pela vergonha de reprovar*” disse ela, garantindo que no próximo ano voltará, pois obteve um bom resultado no Enem (52%), apesar de dizer “*não consegui segurar a matéria na cabeça*”. Mas voltará com 19 anos feitos e, se tudo correr bem, concluirá o ensino médio com vinte anos, defasagem que tem um preço não apenas social, cultural e econômico, mas, sobretudo pessoal, já que afeta em cheio a auto-imagem do estudante. Deixamos marcado um encontro: “*Agora pode ser pela manhã, já que eu não tenho aula*” disse a, agora ex-aluna com um inegável tom de decepção.

MAURÍCIO (16): Estudante da escola do Bairro, terceiro ano, turno da manhã, tem 16 anos. Trabalha descarregando carvão, ocasionalmente. Nunca reprovou. À tarde faz curso técnico em informática num centro público de ensino técnico. Perspectivas: trabalhar, “*ter o meu dinheiro*”. É muito referido no texto por representar aquela parcela de jovens do sexo masculino que estão na espreita de um trabalho, qualquer um, desde que seja honesto, completa o garoto de porte pequeno, quase franzino, cujos ombros suportam dois a três sacos de carvão. Ninguém diria, ao ver aquele jovem na sala de aula que ele tem tanta força, mas seu ligeiro olhar e o pé de vento não deixam dúvidas sobre o seu desejo de trabalhar nem que seja por “*cinquentinha*”. Não gosta de férias, como gostar de férias “*que não tem nada pra fazer e ainda nem tem aula pra gente se encontrar com a turma, brincar, se divertir e rir pra caramba?*”, diz o jovem quase menino. Família reduzida em relação aos demais (pais, ele e um irmão) ambos os pais trabalham na cidade. Orgulha-se de nunca ter “*rodado*” e sonha em fazer um curso técnico. É ele quem, ao arrumar o cabelo no espelho de um carro é alvo da reação preconceituosa de adultos. Indignado com o fato, refere-se a isso várias vezes.

JUAREZ (17): Estudante da escola do Bairro, terceiro ano, turno da manhã, tem 17 anos. Trabalha na lavoura de seus pais desde os dez anos. Nunca reprovou, embora no ano passado tenha faltado muita aula para cuidar por longo tempo de seu pai hospitalizado e ainda cuida diuturnamente do pai doente. Perspectivas: dividido entre ir para o exército ou ficar em casa para ajudar. Tem na escola um certo oásis em sua vida marcada por precoces responsabilidades. “*Aqui eu brinco, dô risada; converso e esqueço da dureza da vida; pelo menos no turno da manhã*”. “*Não escolho trabalho*”, diz o jovem possante de olhos azuis cuja liderança na sala de aula é natural. Jovem na idade, mas adulto nas experiências, principalmente nas de cuidado com a vida. Talvez daí advenha a perspectiva de trabalhar em hospital,

como auxiliar de enfermagem, já que com a enfermidade tão presente em sua vida acabou aprendendo/ dominando saberes dessa área.

Agora, com o falecimento do pai, teria o jovem os mesmos projetos? Enquanto ele assava o churrasco para os colegas disse-me que havia mudado de idéia e que pretendia ser cabeleireiro. *“Lá no meu bairro não tem alguém que faça um bom corte; e isso dá dinheiro; é só se dedicar e pôr um preço baixo que o cara se arruma pra já. Vou começar com o curso do Senac, depois vou me especializando”*, diz ele animado com o novo projeto.

JORGE (16): Estudante da escola do Bairro, terceiro ano, turno da manhã, tem 16 anos. Os colegas se referem a ele como estudioso e comportado. Perspectiva: fazer um cursinho preparatório para Enem. Pretende fazer algum concurso de nível médio. Relata animado: *“Agora no final dos estudos descobri as amizades. Minha juventude é nota mil!”*. No momento do diálogo coletivo em sala de aula os colegas contaram que o Jorge “não existia” no primeiro e segundo ano do ensino médio. Era quietinho e só estudava. Agora, como ele mesmo diz, descobriu as amizades, lamentando o final do curso. Com sorriso ainda tímido fala de si sob o olhar de aceitação dos colegas que comemoram esse novo modo de ser do colega que encontrou na sociabilidade, nas amizades, nas brincadeiras nos intervalos e nas piadinhas em sala de aula outro sentido da escola, além do já bem conhecido por ele: o de estudar e de ter bom desempenho. *“Eu queria mesmo é ter descoberto essas amizades no começo. É que sou um pouco tímido e ficava na minha”*, conta ele. Esteve na entrevista junto com Juarez e Maurício, cada um com uma realidade bem diferente, uma da outra, mas parte dela produzidas num mesmo nicho: o bairro e a escola. Jorge ainda não trabalha e não está procurando emprego (até o dia em que conversamos). Sabe que tem condições para enfrentar um concurso de nível médio e seu projeto é esse. Se der, um dia irá para a universidade. Enquanto isso não chega, o jovem de letra caprichada vai curtindo as amizades que descobriu tão de repente.

Jorge foi aprovado, como desejava, no vestibular para o curso de Direito numa instituição privada de ensino superior. Encontrei-o no dia em que estava preparando os papéis para a matrícula e dele ouvi: *“Para que tanto sofrimento com a matemática se o meu negócio é lei?”*

EMANOELLE (16): Estudante do segundo ano do noturno, escola da avenida, começou a trabalhar ainda menina, ajudando a sua mãe em faxinas. Essa experiência, segundo ela, a fez aluna dedicada, pois vê nisso a saída para se afastar

do trabalho que restou à sua mãe – apesar de ter estudo. Faz parte de um grupo de dança num CTG da cidade e se orgulha de ter sido escolhida como primeira prenda, título máximo entre as moças daquele grupo. Entre um empréstimo e outro, a família (ela e a mãe) vai dando conta dos desafios, principalmente do material escolar no início de cada ano. Hoje trabalha como estagiária na Embrapa, Passo Fundo, trabalho do qual ela se orgulha. Perspectiva: estudar e trabalhar, ingressar numa faculdade.

ALEX (19): Estudante do segundo ano noturno na escola da Avenida; iniciou como auxiliar de pintor, mas teve dificuldades para conseguir outros trabalhos por causa da tatuagem que tem. Atualmente trabalha como estagiário na Embrapa, Passo Fundo. Reprovação e abandono da escolarização marcam sua vida escolar. Mas a marca maior é o seu retorno, eivado de desejo, ao mundo escolar. E nesse retorno encontra o outro significativo na pessoa de um professor de história, de uma orientadora educacional, motivos suficientes para levar adiante seu projeto, agora robustecido. Perspectiva: fazer Curso de história; trabalhar e estudar; ser professor. Esperei com certa ansiedade o listão dos aprovados no vestibular para ver se encontrava o nome do Alex, mas não o encontrei. Aprovado com certeza ele seria. Mas por que não teria feito a prova? O mais provável é o valor da matrícula e das mensalidades, que não cabem no salário do já ex-estudante. Ele aparecerá neste estudo muitas vezes pela singularidade de sua trajetória escolar e, sobretudo, por ser alguém que sobreviveu às muitas e diferentes formas de exclusão na vida e na escola. Omito parte de seus relatos porque eles se encontram detalhadamente no decorrer do texto.

LEANDRO (17): Estudante do primeiro ano, turno da tarde, da escola da Avenida, trabalha com seu pai na coleta de papel e em biscates. Declara-se pardo, freqüenta igreja do bairro e já se considera feliz por ter chegado à escola da Avenida. “*Poder dizer que estudo ali, (mostrando para o imponente prédio da escola) já é uma vitória*”. Essa afirmação toma sentido ao sabermos que ambos os pais não passaram pela escola; o irmão mais velho, por apresentar um grau alto de deficiência mental freqüenta a Apae e o irmão menor, permanece no ensino fundamental após várias reprovações. Leandro que entra no ensino médio com a idade em que a maioria dos estudantes dele sai, também teve reprovações, assim como seu irmão está tendo, mas conseguiu ingressar nesse significativo grau de escolaridade. Perspectivas: Seguir a carreira militar. Esse é o projeto que mobiliza Leandro. A não alfabetização dos pais nas letras e nos números não impediu a mãe de nutrir seu filho com sonhos,

o primeiro e o principal deles: o de estudar. Eu utilizo repetidas vezes neste texto a expressão “*estuda meu fio*” dirigida ao filho que reunia em si a esperança da lutadora família. Com o dinheiro do projeto Bolsa Escola e dos biscates, a família de Leandro sobrevive, ou melhor, subvive, na esperança de a escola realizar algum milagre para que ao menos ele – via carreira militar – possa ter uma vida “*menos sofrida que nós que não temos estudo*”. Leandro não conseguiu ir para o segundo ano do ensino médio; reprovou mais uma vez. O ânimo de estudar já não é mais o mesmo e, a necessidade de ajudar em casa também aumentou. Trocou de turno, foi estudar a noite; geralmente a última etapa antes de desistir sumariamente da escolarização.

LUANA (16): Estudante do segundo ano do turno da manhã na escola da Avenida. Líder, falante, com excelente dicção e expressão verbal, assume os problemas das componentes do grupo, não medindo esforços para ajudar a quem precisa. Sente na carne o preconceito do endereço e, consciente disso, já utilizou endereços de colegas na ficha de emprego, mas não resolveu. Para preservá-la utilizo um codinome: Luana (Ana Lu, de forma inversa). Exerce no grupo um papel quase adulto: dá conselhos, escuta atentamente, acolhe, orienta e: “*não deixo fazer burrada*”. Não se mata estudando, mas diz “*não sou burra em rodar*”, e no final do ano sempre dá um jeito de passar. Diz que a praça tem uma magia que as atrai e que lá se sentem protegidas. Nesse local de magia entrevistei Luana, que só parou de falar quando a fita do gravador acabou. Falava sob os atentos e confirmadores olhares das colegas. Falava quase que em nome das colegas, especialmente daquelas poucas que diziam não gostar /não saber falar. Falou do planeta maltratado, da água e da poluição, da incompreensão dos adultos para com os jovens e da difícil convivência na família (comum a quase todas), da dificuldade de conseguir emprego e da solidariedade praticada entre elas. Seu nome não aparece muito, mas vários de seus depoimentos que volto seguidamente a ouvir estão presentes na análise, pois a voz firme e, ao mesmo tempo, afetiva daquela jovem permanece em meus ouvidos e, provavelmente, traduz o viver de muitas outras que, como ela, precisam suportar certas condições até que consigam um espaço no almejado mundo do trabalho. Foi o celular dela que tocou estridente no pátio da escola. Vibramos todas que com ela estávamos, pois sabíamos do que se tratava. Mas o seu/nosso entusiasmo durou pouco; após a entrevista não mais “*ligaram*” para ela que continua procurando emprego.

Luana é uma das poucas estudantes que continua na escola e, como uma das líderes do grupo da praça era/é alvo de certos estigmas, razão pela qual apresento seus depoimentos geralmente identificados pela idade, sexo e ano escolar.

MIGUEL (18): Estudante do segundo ano; turno da noite; escola do Bairro, mas vai à aula somente quando consegue – geralmente duas vezes por semana. Durante o dia todo trabalha como auxiliar de pedreiro. Aguarda ser chamado ao Serviço Militar, por isso não está procurando um trabalho melhor. Vive com a mãe e dois irmãos. Estes não chegaram ao Ensino Médio como ele e trabalham no rigor de um abatedouro de frangos da região. “Depois do quartel quero continuar os estudos” diz ele que já vivenciou no ano passado a mesma experiência de abandono escolar. Apesar das dificuldades que o trabalho-sobrevivência lhe impõe, ele mantém ainda viva a esperança de “se formar” no Ensino Médio e ter o seu diploma. Não consegui mais contato com o trabalhador-estudante. Na obra em que trabalhava não está mais e o chefe nada sabe sobre ex-empregado que há pouco trabalhava com ele. Como foi possível ver, se quer sabem o sobrenome desses jovens que geralmente trabalham por empreitada e não tem carteira assinada. Dele se sabe pouco, praticamente o que registrei aqui, mas das observações que de longe realizei, é possível agregar elementos importantes a sua curta fala. As mãos que talvez não fossem ágeis para a escrita eram hábeis para fazer a massa e alcançá-la ao pedreiro adulto que visivelmente o tratava com pouca consideração, como um “joão-faz-tudo”.

SEGUNDA PARTE
RELATOS E RETRATOS DE UMA FORMA DE VIVER
A EXPERIÊNCIA JUVENIL



5 OS JOVENS: QUAIS JOVENS? GÊNERO, IDADE, COR E ENDEREÇO

Quem são os jovens? Como vivem? Quantos formam parte da população economicamente ativa? Estas são algumas das interrogações que se coloca quando se busca conhecer e entender a relevância da população jovem (NAVARRETE LÓPEZ, 2000, p. 3).

Para Navarrete López (2000) a importância numérica por si só se constitui numa razão contundente para o estudo dos sujeitos jovens, pois se trata de uma população que nas últimas décadas, além dos não poucos desafios, também logrou grandes benefícios. Os jovens, de modo geral, contam com mais oportunidade de ingressar e continuar a escolaridade que as gerações passadas e o seu nível de escolaridade é maior; têm mais possibilidade de tomar suas próprias decisões que tiveram seus pais e avós, portanto, um grau maior de liberdade. Por outra parte, herdaram um mundo complexo, cujas exigências para aceder ao mundo do trabalho se fazem maiores a cada dia, não sendo mais suficientes a escolarização e o diploma para o jovem – especialmente aqueles dos setores populares. Assim, sob fortes restrições econômicas se vêem obrigados a cada vez mais cedo buscar trabalho prejudicando ou abandonando os estudos, o que compromete ainda mais a sua já frágil inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, os jovens com idade entre 16 e 18 anos (excetuando-se os vários casos de reprovação que elevam a idade) nasceram e viveram até agora num mundo marcado por intensas mudanças, o que os caracteriza não apenas por uma mudança de época, mas por uma época e um contexto de constantes mudanças, fazendo desses jovens um tipo muito singular de ser estudante. São estudantes como nunca alguém o foi; diferentes de tudo o que se possa imaginar como estudante e, deles próprios na medida constroem a sua e, somente sua, trajetória escolar. Nem melhores, nem piores que os estudantes de outras épocas, nem melhores nem piores que estudantes de outras etapas de escolarização; nem heróis, nem vítimas, apesar do contexto “sísifo” que lhes cabe viver, mas diferentes na destemida forma de se fazerem pessoas.

Neste estudo que buscou conhecer os jovens estudantes do ensino médio não tanto na perspectiva numérica (quantos entram quantos saem), mas como constroem suas trajetórias e como se mantêm nessa desafiante etapa de escolarização que os divide entre o trabalho (real ou desejado) e o estudo. Saber quem são esses jovens “não é apenas uma necessidade, mas um dever para uma

educação que pretenda reconhecê-los como protagonistas. Não conhecer os estudantes, muitas vezes – e apesar das melhores intenções – se torna impossível conseguir um adequado trabalho com eles” (BAEZA, 2005, p. 2).

Nossa amostra ficou constituída por 132 estudantes representando cada ano escolar em ambos os turnos, sendo que na escola da Avenida o grupo do terceiro ano foi maior por própria iniciativa dos estudantes. Esta realidade contribuiu muito, pois tais jovens por estarem na escola há três ou até quatro anos (estes por terem repetido algum ano) teriam mais bagagem escolar para socializar. As percepções dos estudantes que estão ingressando e daqueles que estão saindo são muito diferentes, diferença que também se constata entre os ingressantes do noturno e do diurno.

Tal como na pesquisa de Spósito e Galvão (2004), nesta pesquisa também constatamos que há, de modo geral, uma adesão dos alunos à escola, mas que essa adesão declina conforme o ano de escolaridade. Contudo, esse declínio apresenta uma ambigüidade: um sentimento de perda e do enfrentamento com o mundo do trabalho, cuja melhora buscam com a conclusão dos estudos. Ambigüidade que parece referir-se a duas lacunas: a da perda da escola e a consciência que dela saem sem as ferramentas necessárias para enfrentar a desigual concorrência, responsável por certo vazio que pesa em sua bagagem. Os resultados aqui apresentados expressam parte do mundo escolar dos estudantes do ensino médio, independentemente de ano e turno.

No ensino noturno se concentram os jovens com mais idade, portanto, com distorção entre idade/série. Na escola da Avenida, os estudantes que tiveram uma ou mais reprovações totalizaram um percentual de 45,8% (a maioria pertencente ao ensino noturno). Os que nunca tiveram reprovação totalizaram 48,6% e os que pararam de estudar diante da iminência de reprovação foram 5,5%, percentual que somado aos 45,8% que já reprovaram alguma vez, somarão 51,3%, superando, assim, o total daqueles que nunca reprovaram.

Na escola do Bairro a maioria dos estudantes pertencia ao turno diurno, realidade que se apresentou de forma diferente: os que haviam tido alguma experiência de reprovação escolar somam 33,3% dos estudantes e os que nunca reprovaram, 66,6%. Contudo, aqueles que reprovaram tiveram, geralmente, mais de uma reprovação, acontecidas, na maioria dos casos, no primeiro ano do ensino médio, o que nos remete ao visível descompasso existente entre os dois graus de ensino.

5.1 GÊNERO: ENTRE AS HETEROGENEIDADES E AS DESIGUALDADES

A juventude depende, também, do gênero, do corpo processado pela sociedade e da cultura. A condição de juventude se oferece de maneira diferente para o homem e para a mulher. O amor e o sexo têm sido historicamente articulados e institucionalizados pelas culturas, tendo presente o horizonte temporal que os ritmos do corpo impõem e recordam (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 27).

Para esses autores, em nossa sociedade o tempo transcorre para a maioria das mulheres de forma diferente que para a maioria dos homens. A maternidade implica um preço diferente, que altera, não somente o corpo, mas também afeta a condição sociocultural da juvenilização. Embora a classe social determine significativas diferenças entre as mulheres, a juventude desta será radicalmente diferente da juventude vivida pelos homens.

A idade menor e o sexo feminino são duas variáveis que se conjugam na escola do Bairro além do trabalho, geralmente informal e de um turno. Na escola da Avenida a representação maior dos estudantes do noturno levou a incidência de estudantes do sexo masculino se apresentasse maior, mas, se considerássemos apenas o turno diurno, os estudantes do sexo feminino são a maioria. Isso vem comprovar a tendência de rapazes deixarem mais cedo a vida escolar para entrar no mundo do trabalho.

A medida que os estudantes do diurno (a partir do segundo ano) vão conseguindo emprego em horário integral, migram para o ensino noturno, na tentativa de levar adiante os dois projetos: estudo e trabalho. Mas esse fenômeno é muito comum no primeiro ano do ensino médio, em cujo decorrer migram para o ensino noturno da mesma escola e, deste, para a educação de jovens e adultos antes de desistirem por completo. Esta última modalidade tem sido para os estudantes trabalhadores uma alternativa possível de conclusão da escolaridade.

5.2 MARCO TEMPORAL: A IDADE DOS JOVENS

Tabela 1 – Idade dos jovens, por escola: Escola do bairro

Idade	(%)
14 anos	3,3%
15 anos	16,6%
16 anos	31,6%
17 anos	26,6%
18 anos	18,3%
19 anos ou mais	3,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 2 – Idade dos jovens, por escola: Escola da avenida

Idade	(%)
15 anos	9,7%
16 anos	16,7%
17 anos	36,1%
18 anos	22,2%
19 anos ou mais	15,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tendo presente que idade não faz o jovem e, que ter nascido na mesma época não significa ter a mesma juventude, tomamos aqui a idade como um elemento relativo a ser analisado como um dentre outros tantos fatores, pois as poucas jovens de 14 anos que estudam na escola do Bairro são investidas de uma experiência que as coloca próximas à vida adulta. Nesse sentido, mais do que ter uma época de nascimento em comum, ser jovem é compartilhar uma história.

A geração não é uma simples coincidência na data de nascimento, senão uma verdadeira irmandade frente aos estímulos de uma época, uma diacronia compartilhada, uma simultaneidade em processos que implica uma cadeia de acontecimentos dos quais se pode dar conta em primeira pessoa, como ator direto, como testemunha ou ao menos como contemporâneo (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 26).

Nessa perspectiva, cada geração pode ser considerada como pertencente a uma cultura diferente, na medida em que incorpora na sua socialização novos códigos, novas linguagens, novos modos de ser e de viver. Mas a condição juvenil não se apresenta em é vivida da mesma maneira pelos sujeitos que compartilham

do mesmo tempo e que têm a mesma idade. Por essa e outras razões, a idade é um, e apenas um, dos tantos fios que tecem as juventudes.

Em nosso estudo a maioria (58,2%) dos estudantes da escola do Bairro tem 16 e 17 anos; já na escola da Avenida a maioria (58,3%) tem 17 e 18 anos. Os 15,3% dos estudantes com 19 anos ou mais representam atraso escolar, seja por reprovação, seja por terem interrompido a escolaridade. Na escola do bairro esse percentual é de apenas 3,3% e uma das razões para o baixo percentual é a pouca representatividade dos estudantes do noturno. Os parâmetros etários não podem ser tomados descontextualizados, pois

[...] ser jovem é uma condição social com qualidades específicas e que se manifesta de diferentes maneiras, segundo características históricas e sociais. No aspecto da categoria etária, ainda que se incorra em imprecisões – pois em algum nível toda categorização é, obrigatoriamente, imprecisa e injusta – é considerado jovem no Brasil o cidadão ou cidadã com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos (NOVAES, 2006, p. 5).³⁸

Tais cidadãos começam a ocupar a escola de ensino médio que promete, entre outras coisas preparar para o trabalho. Com essa expectativa muitos jovens a buscaram. Para Spósito e Galvão (2004) a acelerada urbanização do país, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho e a educação como um direito de crianças e jovens são fatores que pressionaram a escola a abrir-se para um público para quem até então ela se constituía numa realidade distante e, às vezes, quase impossível. Para as autoras, esse processo não se constituiu apenas desde fora da escola pela pressão sociopolítica, mas, também, por um forte movimento interno da escola, resultante dos níveis básicos, cujas barreiras, agora mais porosas, permitem que cheguem a níveis escolares mais altos. Essas pressões de dupla via são responsáveis por um outro quadro escolar, resultante do crescimento das vagas no ensino médio e, também, a progressiva universalização do ensino fundamental. Esse quadro redesenha o perfil dos estudantes que chegam

³⁸ Convencionalmente tem-se utilizado a faixa etária entre 12 - 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre 15 e 29 anos de idade, dividindo-se por sua vez em três subgrupos etários: 15-19 anos, de 20 a 24 anos e de 25 a 29 anos. Inclusive para o caso de designar o período juvenil, em determinados contextos e por uso de instrumentais associados, este se amplia para baixo ou para cima, podendo estender-se entre uma faixa máxima desde os 12 aos 35 anos, como se constata em algumas formulações de políticas públicas dirigidas ao setor juvenil. Os referenciais de idade em outros países: Entre 7-18 anos em El Salvador; entre 12 e 26 em Colômbia; entre 12 e 35 em Costa Rica; entre 12 e 29 no México; entre 14 e 30 na Argentina; entre 15 e 24 na Bolívia, Equador, Peru, República Dominicana. Entre 15 e 25 na Guatemala e Portugal. Entre 15 e 29 no Chile, Cuba, Espanha, Panamá, Paraguai. Entre 18 e 30 anos na Nicarágua. Em Honduras a população jovem corresponde aos menores de 25 anos (LEÓN, 2005, p. 13).

mais cedo ao ensino pós-obrigatório independentemente da escola, como podemos perceber no quadro representativo da população alvo desta pesquisa, que concentra: na escola do Bairro nos 16 anos (mas com a presença de jovens com 14 anos); na escola da Avenida, nos 17 anos e com um percentual expressivo de 15,3%, correspondente àqueles e àquelas que têm 19 anos ou mais.

Conforme dados do IBGE/PNAD (2000), o crescimento da população escolar se comparada a de 1995 foi de 7,7 % no ensino fundamental; e de 65,1% no ensino médio. O ensino superior registra um índice de 88,7% de crescimento, mesmo assim, as distorções entre idade e série dos alunos perduram, denunciando o distanciamento entre a quantidade e a qualidade, que é uma das grandes causas de tal desnível.

Em nossa amostra contatamos um percentual de 50% dos estudantes com história de reprovação, portanto em defasagem de idade em relação à série em que estavam. Contudo, para Spósito e Galvão (2004), as distorções em relação ao ensino médio estão na seguinte proporção: de 7,6 milhões de estudantes, 3,9 milhões estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos. Contudo Spósito e Galvão (2004, p. 347):

Essa tardia ampliação de direitos se faz num contexto de uma sociedade muito desigual, com índices alarmantes de pobreza e violência e em que a falta de oportunidade de formação para os jovens em geral é um fato facilmente comprovado pela precariedade das condições de vida de grande parte da população brasileira.

Essa realidade foi explicitada em nosso estudo, entre outros fatores, pela migração de estudantes do ensino privado para o ensino público, mudança que as famílias tentam evitar ao máximo considerando as reiteradas greves e a consciência da defasagem deste em relação ao privado. Isso retrata, portanto, um empobrecimento de parte daquelas famílias que mantinham seus filhos na escola privada.

No ensino médio convivem jovens com apenas 14 anos de idade até 20 anos ou mais. Na escola do Bairro a presença da estudante com 24 anos (incomum no ensino diurno) revela reprovações, evasões, mas acima de tudo, o reconhecimento de que sem estudo fica mais difícil perfurar as barreiras de preconceito, principalmente quando se é mulher, negra e com limitadas condições socioeconômicas. Na sua classe, composta por 18 jovens a jovem se sente aceita

na sua forma discreta e quase tímida de ser, cujos expressivos olhos falam mais alto do que sua voz, de tom quase inaudível.

5.3 COR/RAÇA: COMO OS JOVENS SE DECLARAM

“Ser mulher, negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de viver a juventude” (NOVAES, 2006, p. 106). A respeito disso pude fazer interessantes observações em ambas as escolas. Conforme Abramovay (2003), no Brasil a população que se declara branca constitui 53,8%, os que se declaram pretos representam um percentual de 6,2%; amarelos 0,5%; pardos 39,1% e indígenas, 0,4%.

Os processos de exclusão gestados no interior da escola parecem atingir mais agudamente os estudantes que os processos mais amplos da sociedade, pois o atingem em sua subjetividade e, geralmente, em presença de seus pares, cujas marcas negativas os acompanham pela a vida afora. Ao relatar experiências escolares negativas “observou-se que, vindos de famílias de baixo poder aquisitivo e com forte presença de negros entre seus ascendentes, a maior parte desses jovens tem na experiência da discriminação uma forte marca associada ao ambiente escolar. Em várias de suas lembranças foram vítimas de preconceito racial e/ou de classe” (CORTI, 2001, p. 16). Isso leva o estudante a ter uma imagem de escola como ambiente hostil e discriminador.

Tabela 3 – Jovens quanto à cor, por escola: Escola do bairro

Cor	(%)
Branco	45,0%
Moreno/Pardo	36,6%
Negro	6,6%
Não declarou	11,6%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 4 – Jovens quanto à cor, por escola: Escola da avenida

Cor	(%)
Branco	68,0%
Moreno/Pardo	21,0%
Negro	5,5%
Não declarou	5,5%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Para Abramovay (2003), a proporção de estudantes que se auto-identifica como de cor branca é maior do que a de professores que identificam seus alunos como brancos e, em alguns lugares, a distância entre a autopercepção do aluno e a definição dada a esse pelo professor é bastante ampla. Diz a autora:

Conforme Abramovay (2003, p. 71)

Por um lado, os alunos tendem a se branquear, por outro, os professores pesquisados tendem a “mestiçar” os alunos. Na maioria das cidades analisadas, a proporção de alunos considerados mestiços pelos professores é muito mais alta que aquela de alunos que assim se identificam. Por exemplo, nas escolas do Rio de Janeiro, segundo os professores pesquisados, cerca de 73,4% dos alunos seriam mestiços. Mas, grande parte dos alunos não concorda com tal definição e se vê pertencente a outra categoria racial. Nessa cidade, a proporção de alunos que se considera mestiça é de apenas 26,7%.

No quesito do questionário onde os estudantes deveriam se autodefinir em termos de cor ou raça os sujeitos da pesquisa perguntavam: “Prô, o que é para escrever aqui?” Outros complementavam: “Não sei de que cor eu sou!”. Ou ainda: “Meu pai é de origem negra, mas minha mãe é italiana. O que eu escrevo aqui?”

Essa questão gerou inquietação nas turmas, embora a maior expressão acontecesse nas classes de primeiros anos, diminuindo sensivelmente nos demais anos. Alguns viravam para trás e faziam uma brincadeira com o colega mais moreno dizendo: “Aquele ali é o Muçum”, que sinaliza para possíveis problemas de reprodução de estereótipos numa sociedade não acostumada a ter entre os estudantes do ensino médio uma crescente representação de jovens negros e afro-descendentes. Assim, entre a *gozação* e a dúvida em relação à identidade étnica apareceram diversas respostas, dentre as quais a de uma jovem estudante na escola da Avenida, que se declarou morena, mas fez a seguinte observação ao lado: “morena-clara”.

Vários jovens da escola da Avenida deixaram esse item em branco, o que não é de estranhar num universo escolar em que o percentual de negros está na média de 5%, no turno diurno esse índice é bem menor. Entre os jovens da escola do Bairro não houve problema em relação ao item nem se evidenciaram brincadeiras a respeito. Os muitos jovens pardos convivem com os brancos (aqui em menor número) numa relação em que a tonalidade da face, das mãos e do cabelo parece não interferir no tom da alegria deles e delas.

Embora as meninas negras estivessem sentadas uma ao lado da outra, como que para se apoiar e se proteger, era visível a integração dos estudantes da classe

de terceiro ano, onde foi possível aprofundar a discussão após o questionário. É a turma do Maurício, do Jorge, do Juarez, da Mariléia e da Liziane, nossos entrevistados da escola do Bairro.

Na primeira vez que entrei na turma chamou-me atenção um grupo formado por duas meninas negras e uma jovem afro-descendente, uma delas a jovem franzina que nem parecia ter os 24 anos de idade. Terminado o trabalho em grupo: outros pertencimentos. Agora conversavam brincavam, planejavam a formatura, discutindo como seria a camiseta da turma que naquele dia tinham mandado fazer. Parecia mesmo que as diferenças haviam se diluído, mesmo que apenas durante aqueles períodos de aula.

Foram 11,6% do total dos estudantes da escola do Bairro que não declararam sua cor/raça. Se a esse percentual somarmos 36,6% morenos/pardos e 6,6% declarados negros, teremos 54,8% de não brancos, dado que reflete a realidade étnica de grande parte do bairro. Contudo, sobre o preconceito em relação a essa condição, foi registrado mais na escola da Avenida onde os jovens de cor branca se constituem na minoria.

Nos quadros de formatura expostos pelos corredores da escola da Avenida chama atenção a diminuta presença dos jovens negros. Em alguns aparecia a foto visivelmente alegre de um jovem negro, mas na maioria não os há. Onde estariam eles? Por que são tão poucos nos simbólicos quadros expostos aos olhares dos muitos que por ali transitam diuturnamente? Eles não teriam ingressado na escola média ou não teriam conseguido chegar ao final do curso? A dúvida sobre seus percursos escolares persiste tal como a dúvida dos vários morenos que preferiram não responder a essa inquietante questão que os coloca, ainda, sob a égide do preconceito. Tal como aqueles jovens que preferem não declarar endereço num ato de proteção pessoal, talvez esses jovens tenham optado por não responder.

O preconceito em relação à cor se constitui em mais um desafio que os jovens pobres têm de enfrentar na busca de trabalho.

No meu caso é o preconceito com a minha cor e, além disso, a minha idade. Enquanto outras jovens têm um problema para enfrentar, eu tenho dois. O preconceito em relação à cor é forte, principalmente, na busca de emprego. Eu já senti isso na carne (15 ANOS, SEXO FEM., SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

A jovem de origem afro-descendente, que desde os 14 trabalha como faxineira e hoje é estudante do segundo ano diurno na escola do Bairro, faz parte do crescente grupo juvenil de “buscadores de emprego”. Os jovens negros (tanto as moças como os rapazes) também relatam como um dos maiores desafios o preconceito em relação à cor e à idade.

Seria essa realidade um destino? Ou podemos nos juntar àqueles/aquelas que acreditam que “a comunidade e a escola podem pensar um projeto que aproxime diferentes universos de saberes num projeto de esperança que inclua a todos” (MOLL, 2000a, p. 184).

5.4 ENDEREÇO: A ESTREITA RUA DE ACESSO À CIDADANIA

Tabela 5 – Local de moradia dos jovens, por escola: Escola do bairro

Local/Zona	(%)
Zona Urbana	60,0%
Zona Rural	31,6%
Não declarou	8,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 6 – Local de moradia dos jovens, por escola: Escola da avenida

Local	(%)
Cruzeiro / Sta.Maria / São Luiz / Lucas / Matos / Ricci	70,8%
Outros bairros (8)	16,6%
Zona rural	12,5%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Os grupos de estudantes da escola da Avenida provêm de 14 bairros, alguns bem distantes da escola. Alguns estudantes às vezes faltam por não ter vale-transporte, informação lida por alguns professores como descomprometimento escolar. Há um grupo que vem diariamente de localidades rurais próximas (São Miguel, Vila Rosso, São Valentim, São Roque, dentre outras). Os estudantes da escola do Bairro, como moram nas redondezas, vêm a pé, exceto aqueles da zona rural, que utilizam o transporte escolar público. Há, contudo, estudantes que não

declararam onde moram, assim como o seu endereço quando buscam um emprego, pois o preconceito em relação a alguns bairros muitas vezes interfere negativamente no processo.

5.4.1 A Discriminação por Endereço

Eu coloquei o endereço da minha amiga na ficha de seleção para emprego. Já aconteceu comigo de nem poder preencher a ficha quando eu falei o endereço. Outras amigas já enfrentaram o mesmo problema na hora de procurar trabalho. Às vezes nem como diarista a gente consegue, porque não querem pagar o vale-transporte (LUANA, 16 ANOS, SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

A discriminação por endereço é apresentada por Pérez Islas (2001), Soto e León (2005), Abramovay (2003) e Novaes (2006), dentre outros, como um dentre outros preconceitos³⁹ a que a maioria da juventude brasileira sofre. Nossa pesquisa, realizada em cidade pequena se comparada a São Paulo, também evidenciou esse preconceito, que se torna mais nítido na busca pelo mercado de trabalho. “O endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos” (NOVAES, 2006, p. 106), tornando-se, dessa forma, mais um critério de seleção.

Assim como alguns jovens deste estudo omitiram o bairro onde moram, muitos daquela pesquisa encontram estratégias para ocultar o lugar onde vivem lançando mão de endereços de parentes para fazer frente à discriminação, que limita muito as possibilidades de trabalho dos jovens.

Para Soto e León (2005), o espaço sociogeográfico tem relação com a qualidade do processo educativo, especialmente se tratar de estabelecimento rural e urbano. Essa constatação – real ou imaginária – se faz presente também entre os nossos sujeitos da pesquisa, contudo não foi possível perceber grandes diferenças entre as duas instituições escolares com as quais trabalhamos. Em alguns aspectos a escola do Bairro, por ter um universo menor de alunos, consegue manter uma relação mais próxima, afetiva e, por isso mesmo, mais educativa com os estudantes.

³⁹ Segundo a autora a esse se agregam os seguintes preconceitos constatados em sua pesquisa: discriminação de classe; discriminação de gênero e discriminação de cor (NOVAES, 2006, p. 106).

5.4.2 Discriminação por Escola

Assim como o local de moradia, o local onde o jovem estuda faz muita diferença e define muitas vezes o futuro profissional do estudante, como foi o caso de Alex e Emanuelle, que tiveram a oportunidade de realizar estágio remunerado na Embrapa, o que lhes confere um diferencial no currículo. Assim como essa empresa há outras que realizam parcerias exclusivamente com algumas escolas. Portanto, ser estudante da escola, dizer que estuda na escola “x” confere um status, principalmente para quem já não tem a seu favor um endereço. Talvez por isso vários estudantes venham de tão longe para incluírem-se como alunos nessa escola, que no imaginário pode se constituir numa promessa de trabalho.

Ao ver a concentração dos jovens em frente à escola, eu me perguntava se o gosto pela avenida, pela rua, pelo espaço público, tão comum entre os jovens, não seria expressão de desejo de neutralizar seus locais de moradia, pois naqueles momentos todos parecem ter apenas um endereço – aqueles em que estão praticando ou vivendo a larga calçada em frente à escola, as escadarias e a acolhedora praça – e, se as muitas marcas deixadas no tronco das árvores não estariam dando um recado sobre a invisibilidade que estão vivendo no espaço escolar.

6 FAMÍLIA: ESCOLARIDADE DOS PAIS

Tabela 7 – Escolaridade da mãe, por escola: Escola do bairro

Escolaridade	(%)
Menor que o ensino médio	58,3%
Ensino médio ou mais	36,6%
Não declarou	5,0%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 8 – Escolaridade da mãe, por escola: Escola da avenida

Escolaridade	(%)
Menor que o ensino médio	61,1%
Ensino médio ou mais	38,9%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007; Passo Fundo RS*

Tabela 9 – Escolaridade do pai, por escola: Escola do bairro

Escolaridade	(%)
Menor que o ensino médio	76,6%
Ensino médio ou mais	16,6%
Não declarou	6,6%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 10 – Escolaridade do pai, por escola: Escola da avenida

Escolaridade	(%)
Menor que o ensino médio	68,1%
Ensino médio ou mais	23,6%
Não declarou	8,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007; Passo Fundo, RS*

Para Soto e León (2005) conhecer o nível de escolaridade dos pais dos alunos se constitui num importante elemento em direção ao conhecimento e a compreensão das estudantes secundários, pois as diferenças na sua escolaridade tendem a estabelecer distinções entre os próprios estudantes na vida escolar, na aprendizagem, nas suas possibilidades e, principalmente, nas suas trajetórias de vida, tendo em vista o peso que tem o capital escolar na sociedade contemporânea. Essa se constituiu numa das constatações que emergiram da ampla investigação realizada pelos autores em escolas chilenas. Nessa perspectiva, a escolarização determina as possibilidades e trajetórias dos jovens, de modo que “as trajetórias são diferentes para os membros de classes diferentes e similares para os que compartilham a mesma condição” (p. 39).

Entretanto, mais que uma condição estrutural inflexível, a aquisição de cultura expressa uma mentalidade, uma disposição, um interesse que se associa ao tipo de cultura do grupo a que pertence, mas também responde a disposições individuais. E como não somos simples produto do social, há quem consiga se distanciar e de superar suas origens culturais por suas próprias ações e por razões diversas. Um exemplo disso é Leandro que está tentando manter-se no ensino médio. Ele, entre todos os familiares, é o que mais estudo tem, os pais ambos não são alfabetizados. Contudo, a mãe, em nome de um trabalho leve e limpo e de uma vida menos sofrida, dá sustentação ao desejo de estudar demonstrado pelo filho. Mesmo não tendo logrado aprovação no primeiro ano do

ensino médio, quando estreou em uma nova e desafiante etapa, ele seguiu a escolarização, que sabe, fará a diferença em sua vida.

Na trajetória resiliente de Leandro vejo elementos do estudo de Lahire (1997) e de Soto e León (2005) que reconhecem as condições socioculturais como limitantes, mas não como determinantes. Assim:

Se por um lado o desenvolvimento freqüente de práticas de consumo cultural não são independentes do grupo de origem, (aqui representado pelo nível de escolaridade dos pais) sua influência não é suficientemente forte para se falar numa “condição condicionante”. O cruzamento de ambas variáveis resulta que efetivamente nos grupos com pais com mais alta escolaridade são maiores as percentagens de casos que se situam na categoria de alto consumo cultural. Há grupos dentro do grupo de pais de baixa escolaridade que mantiveram uma relação mais estreita com a cultura que o restante do mesmo grupo (SOTO; LEÓN, 2005, p. 41).⁴⁰

Assim como nosso estudo, no qual a escolaridade da mãe apresenta índice superior a do pai, tanto na escola do Bairro como da Avenida, aquele estudo constatou índice superior na escolaridade materna (20,2%) e inferior na escolaridade paterna (19,2%). Em relação à mãe os jovens demonstraram saber até que série ela estudou, o mesmo não acontecendo em relação à escolaridade do pai, sendo que alguns deixaram em branco esse item.

A incidência maior na escolarização feminina está relacionada, entre outras causas, à educação como principal ferramenta para a integração efetiva das mulheres ao mundo do trabalho e à moderna estrutura familiar, no qual é arrimo da família. Concorre para isso a oferta de estudos, especialmente na modalidade de EJA.

Os índices menores de escolarização tanto do pai quanto da mãe dos jovens na escola do Bairro, apesar da distância em relação à cidade e, conseqüentemente, do trabalho, não chegam a ser expressivos (menos de 10%) em relação ao grupo relativo à escola da Avenida. Chama atenção a proximidade dos índices de escolaridade das mães dos dois grupos tanto no quesito *menos que o ensino médio* (61,1% e 58,3%) como no quesito Ensino Médio ou mais: 36,6% na escola do Bairro e 38,9% na escola da Avenida.

⁴⁰ Si, por um lado, el desarrollo frecuente de prácticas de consumo cultural no es independiente Del grupo de origen-que em esse caso e representado com el nivel de escolaridad de los padres-, su influencia no es lo suficientemente fuerte como para hablar de una condición condicionante. Al cruzar ambas variables, resulta que en los grupos con los padres de más alta escolaridad son mayores los porcentuales de casos que se ubicam en la categoría de alto consumo cultural. Hay grupos dentro de los grupos con padres de baja escolaridad que han mantenido una relación más estrecha con la cultura que el resto de su mismo grupo.

Reconhecemos com os autores, a influência da escolaridade dos pais sobre as possibilidades na trajetória escolar do jovem, no “consumo cultural⁴¹”, nas ferramentas de modernização, no trajeto escolar e no rendimento escolar, mas reconhecendo também que:

[...] mais que os anos de escolaridade dos pais, é o contexto discursivo que se constrói no interior do grupo familiar o aspecto mais relevante. O **que se diz na família sobre a educação** representa uma das principais fontes de onde os jovens elaboram sua relação com os estudos (SOTO; LEÓN, 2005, p. 54, Grifo nosso).

A menor escolaridade dos pais dos estudantes da escola do Bairro não se traduz em uma menor participação na escola; pelo contrário, os pais de tais jovens têm um alto nível de participação escolar, seja na eleição de diretores, seja em outras atividades. O mesmo não se evidencia na escola da Avenida, talvez porque seja apenas de nível médio e muitas vezes os próprios estudantes não informem os pais das reuniões a eles destinadas.

Com Abramovay (2003) acredito que a tendência de os alunos da rede pública chegarem à escola, em tese, com uma bagagem cultural menor reforça a importância do papel da escola pública como um espaço para o desenvolvimento do potencial desses jovens, superando as desvantagens no nível familiar, que, embora tenham grande influência, não são determinantes, podendo ser superadas pela ação educativa do professor. Não se trata, contudo do mito da carência sociocultural, mas de considerar os diferentes e desiguais pontos de partidas, muitas vezes desconhecidos ou ignorados pela e na escola.

6.1 ESCOLARIDADE: PESSOAS NA FAMÍLIA COM “MAIS ESTUDO”

Nas famílias dos estudantes da escola do Bairro as pessoas que superam esses jovens em escolaridade perfazem um total de 38,3%, ao passo que na escola da Avenida são 59,7% dos estudantes cujos familiares possuem maior grau de estudo que o deles.

⁴¹ Consumo cultural, segundo os autores, é “uma serie de practicas que inyectan cultura; y que el concepto de cultura lo restringimos al de cultura dominante bajo el supuesto que es el grado de integración a estos moldes lo que indica si se participa o no, y en que grado, de los universos simbolicos dominantes” (SOTO; LEÓN, 2005, p. 40).

Os estudantes da escola da Avenida convivem em suas famílias com pessoas com mais estudo que eles e vários são filhos de professores. Os familiares desses jovens, em sua maioria, possuem o segundo grau, alguns animados com a aprovação no vestibular chegaram a iniciar o ensino superior, mas nem sempre lhes dão continuidade pelo alto custo financeiro que isso representa na vida de um trabalhador, a começar pelo deslocamento, geralmente necessitando tomar dois ônibus.

Uma jovem diz que apesar da mãe ter segundo grau completo, não encontra trabalho; por isso continua em seu antigo trabalho de diarista. “*Para ser diarista não precisa estudar tanto*”, diz a jovem, que sabe não poder contar somente com o conhecimento que a escola dá. Contudo, pais com baixa escolarização não significa baixo investimento nos estudos dos filhos. Essa lógica muitas vezes utilizada pela escola para justificar fracasso escolar dos estudantes de setores populares não serve mais, pois vários casos em nosso estudo mostraram que pais semialfabetizados estão investindo no estudo dos filhos, talvez por saberem que é a única instituição pública com quem possam ainda contar.

Nisso, talvez, estaria baseada a atitude da família de Leandro, que, apesar de contar com os poucos recursos advindos do Bolsa-Família e da coleta de papel, não deixa de dar o melhor que pode para o filho, inclusive liberando-o do trabalho para que possa participar dos trabalhos de grupo na escola. Tudo indica que, em nome desse apoio quase irrestrito em relação ao estudo do jovem, os pais fizeram a aquisição de um *kit* que, segundo o vendedor, “*tinha toda matéria para passar na prova do exército*”, segundo o relato do jovem. Esse material foi adquirido apesar do alto preço, pois Leandro deseja seguir a carreira militar.

Charlot (1996) referentemente à sua pesquisa com estudantes franceses afirma que os discursos dos jovens mostram que as famílias populares, inclusive as de imigrantes, dão uma importância real ao sucesso escolar dos filhos.

Sabemos que essas crianças e jovens não cursam voluntariamente a escola e que, com frequência, suas famílias são tecnicamente despreparadas para ajudar os filhos para fazer os deveres, Mas é **a força de uma demanda inscrita na rede das relações familiares**, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola (p. 57, Grifo nosso).

Aquele estudo conclui que a atitude mais eficaz segundo os próprios estudantes pertencentes a famílias de classes populares que obtém sucesso na escola é a da confiança e “orgulho” dos resultados do aluno. Isso também é

comprovado no estudo de Lahire (1997) que trata do sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável.

Mesmo assim, deparamo-nos, pois, com a ambigüidade das duas situações: a da mãe daquela jovem que, mesmo com o segundo grau completo, não consegue sair do *lugar* de diarista e a do jovem cuja freqüência ao Ensino Médio possibilitará a ele um lugar melhor daquele em que se encontra hoje. Diferentes demandas, diferentes percursos e diferentes destinos convivem num mesmo tempo espaço escolar, apesar do ensino aplainador que ignora tais diferenças.

Na minha família tem o meu irmão que terminou o ensino médio, mas eu não considero que ele tenha mais estudo que eu. Ele fez o Supletivo. Eu sei que o meu estudo é mais forte que o dele e sou eu a mais estudada da minha família. E quero continuar estudando, se Deus quiser (MARILÉIA, 17 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

Os estudantes da escola do Bairro são, portanto, os que apresentam maior escolaridade em relação aos membros de suas famílias, o que vem comprovar o acesso e permanência na escola por parte dos setores populares que há alguns anos não passavam do ensino fundamental. Contudo, tal acesso e permanência não são garantia de qualidade e de trabalho.

Ainda sobre a escolaridade dos pais, é possível afirmar que entre os jovens desempregados ou procurando emprego há uma tendência de a escolaridade dos pais ser igual ou inferior ao ensino fundamental, muitos deles não passando da quinta série. Outra característica é a incidência de reprovação na vida escolar desses jovens.

Pode-se perceber uma relação entre a escolaridade da mãe e os projetos dos estudantes. Um dos exemplos é o caso de uma estudante (17 anos) do terceiro ano noturno da escola da Avenida que trabalha como secretária numa empresa de materiais de construção: *“Pretendo fazer um curso superior, me formar, seguir uma profissão que eu goste, e me realizar profissionalmente”*.

Essa jovem, cuja mãe tem pós-graduação, parece ter bem definida a sua trajetória a partir do ensino médio: cursar e concluir a faculdade. Outro aspecto desse depoimento remete à profissão: “que eu goste” e “me realize” critérios que nem sempre podem ser levados em conta pela maioria dos jovens, cuja urgência de emprego não lhes permite tal escolha. Para D’Ávila (1996) os condicionantes familiares, sociais e pessoais não apenas influenciam na tomada de decisões que

traçam as trajetórias de vida juvenil, mas, sobretudo, vão determinando o modo como cada sujeito se desenvolve em cada uma das etapas de seus projetos, avançando ou, como muitos, mudando e/ou adequando seus projetos às reais condições de vida. Exemplo, dentre outros, é o caso de Alex, cujo projeto era ingressar na licenciatura de História; de o Juarez que trocou o curso de enfermagem pelo de cabeleireiro, e o de Mariléia que não conseguiu sustentar seu projeto por mais dois meses, pois um projeto não se cria nem se efetiva sozinho. E aos condicionantes familiares, sociais e pessoais referidos pelo autor eu acrescentaria um condicionante muito forte: a própria escola, ou mais especificamente o relacionamento professor-estudante. Por isso concordo com o autor quando diz que no âmbito escolar, os jovens devem enfrentar um leque de estratégias/attitudes com vistas a um egresso exitoso que lhes permita concretizar seus projetos.

Estas atitudes estão influenciadas, pelo conjunto de idéias e representações que o estudante e seu entorno tem acerca da educação, junto aos condicionantes objetivos que vão delimitando esse campo de ação e a geração dessas interpretações e atitudes. [...] O rendimento também é influenciado pelo capital cultural herdado – o que não só molda o ponto de partida, senão continua influenciando - fundamentalmente pelo nível educacional da mãe. Os dados indicam que a **escolaridade da mãe tem uma relação direta com o rendimento dos estudantes** (D'ÁVILA, 1996, p. 154, Grifo nosso).

Sem, entretanto, invalidar a importância da escolaridade da mãe, acredito que os significados acerca da escolaridade e do aprendizado que circulam no ambiente familiar do estudante teriam uma influência maior que a própria escolaridade materna. Tal significado traduzido em diferentes linguagens, tende a imprimir sentido na trajetória escolar de muitos jovens. A mãe do Leandro, embora não alfabetizada, conseguiu transmitir aos filhos o significado do estudo, expresso de muitas formas pelo jovem. Assim, ao contrário de teses que enfatizam o baixo nível de aspiração social das famílias das camadas desfavorecidas, esses jovens e seus pais atribuem uma grande importância à escolarização, que, de algum modo, amplia-lhes as diminutas possibilidades socioeconômicas em que vivem. Isso não nega a força dos condicionantes, que cobram do jovem das classes populares um esforço gigantesco para se manterem na condição de estudante.

6.2 FAMÍLIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

A família constitui para os jovens a instituição a quem atribuem maior consideração e importância, independentemente do conceito ou de configuração que ela tenha. Juntamente com as amizades, é tida pelos jovens deste estudo como referência, apoio, segurança e, sobretudo, ajuda nas dificuldades. Isso não variou em relação à escola do Bairro e à da Avenida em relação ao sexo, à ocupação ou série. Há uma tendência entre aqueles que moram sozinho ou com parentes (avós ou irmãos) de supervalorizar a família cuja razão pode estar na falta ou no difícil processo de adaptação de quem deixou a *sua* comunidade no interior.

Expressões como “é com quem posso contar em qualquer situação, boa ou ruim”, “é onde eu posso ser eu, de verdade”, “apesar dos nossos pegos, eu não me imagino sem ela” “é onde me dou conta que não estou sozinho no mundo”, dentre outras, nos mostram o significado da família na vida dos jovens, mesmo com a presença de problemas vividos em relação a ela, com conflitos e as rotineiras “brincas” referidas por eles. Contudo, tais conflitos não chegam a superar a solidariedade entre os membros e a minimizar o vínculo afetivo, principalmente com a mãe. Esta é, em qualquer caso e situação, tida como a pessoa mais importante e a quem recorrem quando têm problemas. Alguns pluralizaram a resposta dizendo: mãe e namorada/o.

Expressões como “não dá nada” para expressarem que os conflitos familiares não chegam a interferir de forma drástica na vida da maioria desses jovens, pois têm a seu favor a condição de estudante, o que relativiza muitas vezes as cobranças familiares. No entanto, isso toma outras proporções quando se trata de reprovação real ou ameaçada que se constitui, segundo os jovens, na maior causa dos conflitos familiares minimizados muitas vezes por uma nota alta na prova.

A inserção do jovem no mercado de trabalho um dos mais frequentes motivos de conflitos entre pais e filhos, tanto nas famílias mais pobres quanto nas famílias de classe média. Hoje, nas relações familiares, a incerteza quanto à inserção no mundo do trabalho tem um peso semelhante ao que a questão sexual, sobretudo para as mulheres, teve nas gerações passadas. Os conflitos que aumentam em casa são aqueles relacionados à área do trabalho, no presente ou no futuro. Dispensas constantes e contratos de trabalho de curta duração acontecem tanto nos supermercados como nas agências de publicidade (NOVAES, 2006, p. 109).

Para Madeira (1986), quando a família emerge pela ótica do jovem, a dimensão do conflito aflora. O conflito e a solidariedade convivem nas famílias, “mas tudo indica que dependendo do ator social que se tome como referencial cada uma dessas dimensões tende a assumir um papel, um volume e uma natureza diferente” (p. 28). A orientação religiosa de tais atores faz diferença na forma como os conflitos são concebidos, enfrentados e resolvidos. A não permissão dos pais para sair à noite não se constitui problema para uma das jovens entrevistadas que participa ativamente de grupos ligados à igreja da qual a família faz parte. E esse não é um caso isolado; foram muitos os casos de jovens, de ambos os sexos, que assim se manifestaram.

Um fator que tem contribuído para minimizar os conflitos familiares tem sido a participação dos jovens (ambos os sexos) nas atividades domésticas. Mesmo que às vezes restrita, a contribuição do jovem nas lidas da casa funciona a favor de um clima familiar positivo. A grande parte dos rapazes dizem que ajudam em casa em atividades como arrumar sua cama, enxugar a louça, varrer o pátio, mas a resposta mais comum é “ajudo em tudo, quando posso”. Embora seja mais ocasional do que sistemática e às vezes para negociar algum dinheiro para a festa do final de semana, a participação juvenil na família é uma realidade entre os sujeitos da pesquisa. Essa participação, contudo, varia muito de família para família tomando em cada caso dimensões e motivações diferentes. “*Minha mãe trabalha direto. Eu dou uma força pra ela. Assim eu ajudo ela e ela me ajuda quando eu preciso*” diz Maurício, visivelmente orgulhoso de sua ajuda em casa, que quase sempre lhe rende algum dinheiro, principalmente quando não vem o caminhão de carvão.

O estudo de Dayrel (2003, p. 17) também reconhece a família como significativa para os jovens, independentemente de sua configuração: “No nível de aproximação que conseguimos estabelecer [...] foi possível constatar a existência de conflitos familiares, mas em nenhum momento esse quadro conflitivo colocou em questão a família como o espaço de experiências estruturantes”.

Essas experiências familiares colocam em questão uma imagem muito difundida sobre as famílias das camadas populares vista na perspectiva estruturação/desestruturação. Esse modelo de família nuclear, constituída por pai, mãe e irmãos, é uma, e apenas uma dentre as diferentes formas de organização familiar que em ambos os estudos aparece. Embora dentre os jovens da escola do Bairro a realidade familiar seja representada pela família nuclear, os jovens da

escola da Avenida apresentam uma realidade familiar diversificada e o modelo nuclear é menor, embora ultrapassando também aos 50%. Muitas famílias, portanto, não contam com a presença do pai, “e o que parece definir o grau de estruturação familiar é a qualidade das relações que se estabelecem no núcleo doméstico e as redes sociais com as quais podem contar” (DAYREL, 2003, p. 17). A vida doméstica e familiar aparece como lugar de segurança (real ou imaginária), paz, de proteção, ainda que, por vezes, lugar de dominação, autoridade e controle.

6.2.1 A Mãe Como Referência, Motivação e Carinho

Também com os jovens do nosso estudo a mãe desempenha um papel fundamental e é referência de carinho, de autoridade e de valores. Todos os jovens incluem a mãe em seus projetos de diferentes maneiras, mas o mais comum é o de retribuir o seu sacrifício possibilitando-lhe uma vida melhor “menos sofrida”. Quase todos os jovens da pesquisa citaram a mãe como a pessoa mais significativa excetuando-se os/as estudantes com filhos. A tendência da positividade da família entre os jovens parece não alterar com as diferentes dinâmicas familiares cujos problemas não chegam a enfraquecer os laços (sanguíneos ou não). Conflitos e afetos coabitam nas famílias dos jovens negando uma certa visão de que a família (particularmente as pobres) está em crise. Apesar dos não poucos desafios que enfrentam, percebemos uma convivência solidária, generosa e afetiva. Um jovem de 16 anos que trabalha seis horas por dia e estuda à noite, mora com a mãe cuja escolaridade é terceira série do ensino fundamental. Sobre as motivações para estudar diz o seguinte: “*Eu estudo para dar orgulho para minha mãe*”. Na perspectiva da diversidade das organizações familiares vai o depoimento da jovem:

A pessoa mais importante na minha vida é minha avó. Fui criada por ela. E ela diz sempre para mim: “estuda para ser alguém na vida” (18 ANOS, SEXO FEM., SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Alguns se referem à família

- como apoio: “É com quem posso contar sempre”;
- como referência de afeto: “Eles têm muito carinho por mim”;

- como retribuição: “Minha mãe sofreu muito para me criar”.
- como incentivo para enfrentar as dificuldades e seguir os estudos: “A minha família é quem me estimula para seguir em frente”.

É onde encontro forças nas dificuldades. Quando eu “aprontei”, eles (referindo-se a sua família) não viraram as costas para mim. A minha mãe me deu força. Foi uma lição na minha vida. Agora eu dei um rumo na minha vida; estou até estudando mais. Estou surpreso comigo mesmo! (17 ANOS, SEXO MASCULINO, TURNO NOTURNO. ESCOLA DA AVENIDA, TRABALHA OFICINA MECÂNICA DURANTE O DIA).

Para manter seus filhos na escola, as famílias, geralmente as mães, não têm poupado esforços, muitas vezes associando a carga do repetitivo e esgotante trabalho doméstico ao emprego fora de casa para financiar os projetos de vida de seus filhos, sobretudo das filhas para que elas não passem as dificuldades que suas mães passaram e conquistem certa autonomia profissional e financeira.

6.2.2 Jovem-Mãe-Estudante

Em ambas as escolas houve a incidência de apenas 5% de jovens com experiência de maternidade/paternidade (todos pertencentes à escola da Avenida e estudando à noite). Não porque não haja gravidez, mas porque, quando existe, geralmente a estudante abandona os estudos, temporária ou sumariamente. Algumas jovens conseguem retornar à escola, como foi o caso de uma estudante do segundo ano noturno (18 anos), que conta com a ajuda da mãe, mas muitas vezes precisa sair da aula em razão de doença de sua filha, como aconteceu no dia da aplicação do questionário. Assim, dividida entre o bebê e as aulas de física, química, literatura, entre os mapas, as regras ortográficas e as concordâncias verbais, a jovem mãe estudante tenta equacionar os problemas e conjugar as diferentes vidas, de aluna e mãe. Ao já esperado sinal do celular ela pede para se retirar dizendo: “É minha mãe; minha filhinha está doente”.

Entre afetos e dasafetos podemos dizer, com Sarti (2004) que a família é o lugar onde se constroem a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. Nela se aprende a ordenar e a dar sentido às experiências vividas, sem os quais as relações se esfacelam pela perda ou inexistência de sentido.

A família, seja qual for a sua composição e sua organização, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer prolonga-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família (p. 120).

Não podemos, entretanto, negar a força do cotidiano escolar na potencialização das vivências familiares ou no enfraquecimento dela. Se o berço da auto-estima é a família, é no coletivo escolar que (bem ou mal) mais de 90% das crianças e jovens realizam os estudos fundamentais e pouco mais da metade desse percentual permanece no ensino médio.

6.3 FAMÍLIA: COM QUEM MORAM OS JOVENS

Tabela 11 – Com quem moram os jovens, por escola: Escola da avenida

Companhia	(%)
Com os pais e irmãos	61,1%
Com a mãe	23,6%
Com marido	4,1%
Só com irmãos	4,1%
Com avós	2,7%
Sozinho	2,7%
Com namorado	1,4%

Fonte: Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS

Tabela 12 – Com quem moram os jovens, por escola: Escola do bairro

Companhia	(%)
Com os pais e irmãos	83,3%
Com a mãe e irmãos	11,6%
Com avós	5,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS

É expressivo o número de estudantes que vivem com a sua família nuclear chegando a 83,3% na escola do Bairro e 61,1% na escola da Avenida, mas é crescente o número daqueles que moram somente com a mãe e irmãos (23,6% e

11,6%), respectivamente, com o grupo dos estudantes do Bairro representando o dobro dos jovens da escola da Avenida.

Entretanto, não podemos negar a pluralidade familiar apresentada pelo universo dos estudantes da Avenida, resultante das efêmeras e fluidas relações, próprias da contemporaneidade, constituindo-se, assim, a partir de novos arranjos, mas não deixando de ser referência afetiva para quase todos os jovens. A escola do Bairro há uma tendência de características rurais onde é preservada a figura da família nuclear, embora, muitas vezes, isso aconteça por falta de condições econômicas, como é o caso de alguns jovens que, se pudessem, sairiam da casa dos pais.

Essas novas configurações familiares se fazem visíveis em nosso estudo e, também em Carrochano (2004) no qual quase a metade das famílias é pluriparental destacando-se o grupo em que os jovens moram com parentes, expressando a realidade daqueles que buscam os centros urbanos para estudar e trabalhar, mas a família, geralmente nuclear, permanece no “interior”. Esse arquipélago familiar está a exigir uma atenção especial das políticas públicas por se tratar, geralmente, de grupo com poucas condições econômicas (mãe e filhos) e fragilizado pela distância afetiva e cultural. Um jovem da escola da Avenida relatou no grupo a saudade que sentia dos pais que moram longe e a dificuldade para vencer as barreiras culturais e lingüísticas que o identificavam em alguma medida como estrangeiro no grupo. Morando com a avó e um tio o dedicado estudante esperava ansioso o final do ano letivo para retornar à “sua” terra. Como o caso desse jovem, muitos dos que buscam a cidade para trabalhar e, se der, também estudar, enfrentam situações semelhantes.

Quando Spósito (1994) sinaliza o deslocamento da sociabilidade juvenil da casa para a rua, não está, contudo, negando os vínculos com as pessoas que moram nessa casa (família). Desta forma ela se constitui em referência para a quase totalidade dos jovens da nossa pesquisa, às vezes até para a ela se opor, pois, como diz Martins (1996) “a vida doméstica e familiar aparece nos sonhos como um lugar de segurança, de paz, de proteção, ainda que lugar de dominação, autoridade e controle – um lugar uterino” (p. 32).

6.4 DEIXAR A FAMÍLIA DE ORIGEM: DESEJO OU CONTINGÊNCIA?

Deixar a família de origem não se constitui em aspiração para a maioria dos estudantes, e os que deixariam, caso pudessem, são os estudantes da escola da Avenida que freqüentam o ensino noturno, em sua quase totalidade.

Embora com a predominância da família nuclear, não podemos desconsiderar as demais formas de viver/morar na cidade expressas pelos estudantes da escola da Avenida, que retratam diferentes inserções familiares, particularmente daqueles que, migrando da zona rural – para trabalhar e estudar – moram com os irmãos ou sozinhos, perfazendo 6,9% dos estudantes. Isso coloca o Ensino Médio frente a uma realidade múltipla desde a estruturação familiar até as formas de vivências afetivas.

Quem mora com os pais, se pudesse, mudaria ou esperaria?

O resultado foi o seguinte: 73,3% dos jovens responderam que esperariam e 26,6% disseram que mudariam, o que evidencia que os jovens estão postergando a saída da casa dos pais, realidade essa que não é isolada, mas tem a ver com o ingresso no mundo do trabalho, também este postergado, principalmente para os jovens cujas famílias podem arcar com tal ônus. Aqueles que preferem esperar para sair da casa dos pais (a maioria) pretendem realizar tal projeto quando as condições financeiras o permitirem; quando tiverem mais segurança no trabalho. O grupo daqueles que, se pudessem, mudariam, só não deixam a casa dos pais porque não tem condições financeiras para isso. Também a pesquisa realizada com estudantes secundaristas chilenos comprova isso:

A idade para migrar ou deixar o ninho guarda, de fato, uma forte correspondência com a idade de ingresso no mundo do trabalho. Um e outro fato também mantém um grau de relação com a idade para o casamento e a formação da família, porém, não tão estreita a ponto de sustentar que a busca de independência e trabalho se associe sempre à formação da própria família (SOTO; LEÓN, 2005, p. 71).⁴²

Embora nem sempre o trabalho e a independência levam à constituição de uma família, o mais comum é que esses três elementos venham interligados constituindo-se em verdadeiros marcos, ritualizando, assim, a passagem para a vida adulta.

⁴² La edad para emigrar o dejar el nido guarda, de hecho, una fuerte correspondencia con la edad de ingreso en el mundo de trabajo. Uno y otro hito también mantienen un grado de relación con la edad para el matrimonio y la conformación de familia, pero no lo demasiado estrecha como para sostener que la búsqueda de independencia y trabajo se asocia siempre a la formación de familia propia.

Na pesquisa realizada por Soto e León (2005), nos modelos familiares predomina a imagem que se ajusta ao modelo nuclear e cerca de 44% dos jovens pensam em formar uma família com filhos. Contudo, há uma porção relativamente importante de casos que estão optando por outros modos de vida, com companheiro/a, porém sem ter filhos, ou, ainda, por uma vida declaradamente individual, vivendo sozinhos. Igualmente ao nascimento do primeiro filho, há uma tendência de postergar o matrimônio. Entre os que desejam postergar o casamento e viver sozinhos, as mulheres se destacam na pesquisa.

6.5 A CONSTRUÇÃO DA SUA PRÓPRIA FAMÍLIA E OS NÃO POUCOS DESAFIOS

A passagem para a vida não é uma porta pela qual se passa de uma vez por todas, mas se afigura mais a um terreno em que o jovem avança “pé-ante-pé” para fazer o seu reconhecimento antes de lá se instalar. Sestroso pelas informações vindas desse terreno pelas fracas referências adultas, não é de estranhar que os jovens evitem esse “espaço” que parece vir roubar sua juventude. Assim, o jovem vai se fazendo adulto em partes, não em bloco e, de súbito como aconteceu com seus pais. Não é de estranhar, também a afirmação de um jovem em relação ao maior desafio que enfrenta na sua juventude: “o medo de envelhecer”.

Para Galland (2003), o ritual que sinaliza a entrada na vida adulta seria o nascimento do primeiro filho, que se constitui numa mudança decisiva na vida do jovem, o qual é confrontado com responsabilidades irreversíveis que transformam profundamente seu *status*, o que explicando como esse evento é cada vez mais tardio. Se fosse considerado apenas esse fator, teríamos de reconhecer que os jovens estudantes do nosso estudo não estariam vivendo um mundo adulto, como muitos deles se reconhecem. Neste caso, mesmo não tendo a experiência da maternidade/paternidade, os jovens têm sobre si a responsabilidade e o trabalho, embora nem sempre a liberdade geralmente relacionada a tais elementos.

Liziane, jovem estudante da escola do Bairro, é um exemplo disso. Trabalhando desde antes dos dez anos e com a responsabilidade de, além da entrega do leite fazer também a cobrança mensal de todos os clientes e paralelo a isso cuidar de crianças, diz que já se sente “meio adulta”. Ela acrescenta: “Quando

eu tiver o meu próprio filho vai ser moleza, porque eu já cuido dos filhos dos outros há muito tempo"! Assim se expressa a jovem que planeja casar no próximo ano quando já estará "formada". No caso desta trabalhadora-estudante, o final dos estudos que coincidirá com o casamento não marca a entrada no mundo do trabalho, mas a redução dele. Isso não se constitui num caso isolado ou numa exceção, mas numa realidade vivenciada por várias moças da escola do Bairro.

Para realizar tal análise, não podemos tomar um fator isolado como o nascimento do primeiro filho, mas associar isso a outros dois fatores profundamente relacionados com este que são: assumir a identidade em relação ao trabalho e a saída da casa dos pais, o que lhe confere uma certa independência. Mas isso não dá garantias de que não voltem, pois "a incerteza no mundo do trabalho acentua a indeterminação da passagem do jovem para a vida adulta que permanece morando na família de origem mesmo após ter constituído um casal e já ter filhos" (CARRANO, 2003, p. 20).

O que se considerava como parâmetros para o ingresso do jovem na sociedade que era o ingresso na vida profissional, o matrimônio e a saída da família de origem, não vale mais, aos menos quando se pensa os três quesitos de forma conjugada. Tais fenômenos não se dão em bloco, os três de uma só vez, mas seguem o ritmo da vida de cada jovem. Há quem primeiro se estabeleça num trabalho para, depois, organizar a sua situação conjugal, mas há muitos que vivenciam essas situações paralelamente e há, ainda, aqueles (e não são poucos) que se deparam com a maternidade/paternidade antes mesmo de vislumbrarem um trabalho. Portanto, a perspectiva linear que previa o ingresso na vida profissional, o matrimônio e a saída da família de origem, como fatores que sinalizam para o ingresso na vida adulta, precisa ser (re)configurada conforme a mutante realidade juvenil. A passagem da vida juvenil não é linear ou uniforme, mas constituída por processos "francamente heterogêneos e marcados por apreciáveis descontinuidades e rupturas" (PAIS, 1993, p. 73).

O mais comum é que a família constituída pelo jovem permaneça um certo tempo sob "as asas" dos pais até que possa voar sozinha. Relatos de jovens na presente pesquisa dizem da dificuldade dessa passagem, principalmente para quem ainda está estudando, o que os obriga a dividir o já restrito espaço na família de origem (muitas vezes pequeno), subtraindo a autonomia que a vida em espaço que não é seu lhes impõem.

6.5.1 Família: tornar-se adulto

A intensidade das experiências da adolescência depende do modo pelo qual a sociedade promove o ingresso na condição adulta, através de padrões institucionalizados, cerimônias, ritos e rituais, preparo intelectual e emocional socialmente fundamentados. Quando uma sociedade não provê esse adequado preparo, formas equivalentes de comportamento florescem espontaneamente entre os adolescentes, reforçadas pela própria estrutura dos grupos por eles constituídos (FORACCHI, 1972, p. 24).

Com base nisso é possível afirmar que certos comportamentos juvenis seriam anúncios de um novo modo de ser e de viver e que os rituais de passagem à vida adulta são determinantes na constituição do sujeito, no entanto o modo de vida atual os tirou de cena.

Na ausência desses rituais de ingresso não estariam os jovens construindo estranhas formas de demonstrar sua força, coragem, ousadia, ou os seus temores e, assim, dizer que estão prontos para viver numa perspectiva adulta já que a maioria deles convive com o trabalho desde criança. “Para algumas coisas nós somos adultos, para outras somos tratados como crianças”, dizia-me uma jovem que divide o tempo entre o trabalho de diarista e o de estudante. Da noite para o dia essa jovem passou a ser adulta sem ter claro para si o que significava isso. “Quando a gente se torna adulto? Quando a gente começa a trabalhar para ajudar a família. A gente nem se dá conta e já é adulto. O cara vira adulto na marra ou se ‘ferra!’”.

Nas sociedades tradicionais conforme Fabbrini e Melucci (1991) cabia à família, aos pais, e à comunidade responder a pergunta “quem sou?”, que se tornava crítica na passagem da infância para a adolescência. Os adultos encarregavam-se de responder pela criança quem era ela, de falar do seu *pertencimento* a um grupo e a uma certa cultura; falavam dos costumes, das regras de comportamento, das leis e das sanções. Chegava um momento em que as crianças se convertiam em membros efetivos da comunidade, momento no qual completavam a passagem da infância à adolescência e adquiriam, assim, uma identidade após enfrentar provas e ritos, denominados “ritos de passagem ou iniciação”.

A superação dessas provas diferentes para os homens e para mulheres, capacitava os jovens a declarar: “sou membro desse coletivo”, “pertencço a esse grupo”, “sou tal pessoa”. Os meninos tinham de enfrentar provas duras, às vezes

dolorosas: eram mandadas aos bosques, tinham que aprender a utilizar armas, a reconhecer animais e plantas, sentir medo, experimentar as dificuldades de sobrevivência. As meninas, por sua vez, tinham de se familiarizar com os segredos da gestação da vida, e, uma vez demonstrado a si mesmo e aos demais que eram capazes de viver como indivíduos e como membros de um grupo, eram, então aceitas na comunidade. Isso era possível no mundo relativamente estável de uma sociedade primitiva.

Tornar-se adulto significa poder responder de qualquer modo a pergunta: Quem sou? E, na falta de referências exteriores, de normas e ritos na nossa sociedade, a pergunta é delegada aos jovens. Mas como o jovem poderá responder a tal pergunta sem que os adultos tenham lhe falado do lugar que ocupariam na sociedade? Sem que os adultos lhe inspirassem o desejo de ser um deles? Quem ajudará o jovem a descobrir/construir o seu papel nesse cenário de rumos equivocados?

“A iniciação nos tira do sonho infantil da onipotência e nos confronta com a poderosa experiência da dor e do sofrimento, inclusive com a possibilidade da morte” (MELUCCI, 2001, p. 138), experiências estas desconhecidas para os jovens de hoje, que, muitas vezes cria perigosas situações para mostrar sua força e destemor. Nessa perspectiva, é possível dizer que com ritual de iniciação o jovem se depara com seus temores, com seus fantasmas, com seus “demônios”, mas, também, com a sua força vulcânica, muitas vezes desconhecida por ele. Tais ritos nos tiram da ilusão da completude vivenciada na infância e nos põem a caminhar, agora com os nossos pés, sentindo as dores, mas também os prazeres do andar sozinho. Há um agri-doce sabor em desafiar-se, em tomar-se nas mãos, sendo, de si, o melhor companheiro.

Mas a ausência ou a escassa mediação nesse trânsito torna essa passagem mais sofrida para a maioria dos jovens, especialmente aqueles dos setores populares, pois muitos constroem sozinhos o íngreme caminho do privado ao público, não podendo contar, com a família, também ela fragilizada. Por essas razões, os sujeitos da pesquisa querem contar com o decisivo apoio da escola na inserção no universo do trabalho, esse indispensável passaporte para vida adulta.

Calligaris (2000) diz que, por mais duras que as provas de iniciação possam ser, serão sempre mais suportáveis do que a indefinida moratória moderna. Há, portanto, um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos para adotar os

ideais da comunidade. No entanto, aos olhos adultos, o adolescente ainda não está preparado, ainda não é suficiente maduro, suficientemente capaz, decidido e mais outras tantas insuficiências construídas para que ele não “tome” o lugar do qual o adulto nem sempre se apossa. Pensando nisso, vale a pena lembrar que: “[...] em épocas nas quais a moratória não era imposta jovens de 15 anos já levavam exércitos à batalha, comandavam navios ou simplesmente tocavam negócios com competência” (p. 16).

Assim, é possível afirmar que nas sociedades tradicionais, de uma forma ou outra, os rituais sempre estiveram presentes, deixando explícito aos jovens o que eles deveriam fazer ou não fazer para se tornar adultos, cuja identidade não lhes deixava dúvidas e, por isso mesmo, atraía os olhares juvenis. Nessa direção, vários autores como Feixas (2004), Fabbrini e Melucci (1991), Melucci (2001, 2004), Galland (2003), Kehl (2004), Caccia-Bava (2004), dentre outros, com seus estudos a cerca da juventude sinalizam a ausência de rituais como uma das lacunas que dificultam a construção da identidade juvenil. A antropóloga brasileira Sarti (2004) perfila-se dentre aqueles que dão relevância ao tema. Para ela, pela ausência de rituais de passagem, isto é, de experiências socialmente compartilhadas que permitem simbolizar coletivamente o período da juventude como um momento de mudança, o jovem vive seu lugar como o da contestação, como um “outro” lado, em contraposição ao mundo adulto.

A vivência da investigação nos mostrou duas tendências juvenis em relação ao mundo adulto: a primeira relativa aos jovens que entram diretamente no trabalho necessitando, na maioria das vezes, deixar a escola, fazendo disso o curto trajeto para a vida adulta; a segunda é a de evitar ao máximo a entrada nesse, pouco atrativo, mundo adulto. A primeira tendência é representada pelos jovens dos setores populares, cujo trabalho, mais que uma opção, é imperativo de sobrevivência, ao passo que a segunda diz respeito às minorias juvenis que resistem em se tornar adultos, já que estes, de modo geral, não se constituem em referência para eles.

7 O LAZER DAQUELES JOVENS

Para mim a escola é, bem dizer um lazer. Não que eu leve na brincadeira os meus estudos. É lazer porque encontro os amigos todos os dias. A gente conversa, brinca... À vezes incomodamos um pouco os professores. Agora no terceiro ano é ainda melhor. A gente tem mais liberdade, os professores tratam a gente diferente, são mais parceiros. Mas nós fazemos por merecer. A turma está integrada; dá pena de terminar...A minha história é parecida com a da Liziane. Até reprovamos juntas no primeiro ano. Eu curto muito a escola. Não sei como vai ser no ano que vem quando não encontrar mais a turma. Como meu pai não deixa eu e minhas irmãs sair à noite, tenho que aproveitar tudo o que posso na escola. Isso não me incomoda porque tem os congressos da igreja onde eu encontro uma turma legal. Sou doméstica e não tenho vergonha do meu trabalho. Vergonha é não trabalhar. No meu trabalho, enquanto faço o serviço escuto música a tarde inteira. Eu só escuto a Diário FM, é muito legal. No ano que vem vou tentar fazer o Curso Técnico em Enfermagem e se puder participar de algum grupo de assistência a idosos (MARILÉIA, 17 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

Conforme Brenner, Dayrel e Carrano (2005) é principalmente no lazer e no tempo livre que os jovens constroem seus modos de ser, que os diferenciam dos adultos, e na convivência em grupos (que possibilita relações de confiança) que os jovens realizam a aprendizagem das relações sociais, espelho para a construção de identidades coletivas e individuais. Nesse sentido,

[...] é preciso considerar o lazer como tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais. Assim considerado, o lazer pode ser espaço de aprendizagem das relações sociais em contexto de liberdade de experimentação. A ocupação do tempo livre pelos jovens pressupõe a satisfação de necessidades materiais objetivas e a existência de tempo liberado das obrigações cotidianas e de conteúdos culturais que organizem e dêem sentido à experiência desse tempo (p. 176).

Nesse sentido, a experiência de lazer se constituiria na aprendizagem de conhecer-se no/através do grupo dos pares (distante do mundo adulto), que diz a ele quem ele é, ou melhor, quem ele está sendo. O jovem que nos corredores da escola da Avenida tinha com seus colegas algumas brincadeiras dissonantes aprendeu com seus pares ao dizer: “Eu me toquei que não estava agradando e mudei”. Assim, podemos dizer com esses autores que nos espaços de lazer, os jovens podem encontrar as possibilidades de experimentação de sua individualidade e das múltiplas identidades necessárias ao convívio nas suas várias esferas de inserção

social e “as diferentes práticas de experiência coletiva em espaços sociais públicos de cultura e lazer podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios onde se processam experiências e se produzem subjetividades” (p. 177).

Não apenas para Mariléia, mas para muitos de seus colegas, a escola se constitui num espaço de lazer pelo encontro com os amigos e colegas, pelas brincadeiras realizadas em cumplicidade, pelos namoros, pelas conversas e confidências, às vezes, em plena aula porque a urgência do assunto não pode esperar o intervalo. As férias são um verdadeiro tédio, dizem alguns. Para esses jovens há na escola espaço-tempo para a fruição, para o prazer e para ser jovem, contudo tais espaços não são dados nem explícitos, mas forjados por aqueles jovens que já realizaram a aprendizagem adaptativa, ou melhor, o ofício de aluno.

Para além da escola, entretanto, há um mundo de lazer oferecido especialmente ao segmento juvenil. Embora a maioria dos jovens da escola pública e em especial a do Bairro não tenham acesso a tais instâncias de lazer, os/as jovens inventam e inventam-se em situações de lazer, pois qualquer situação pode se constituir em divertimento, sobretudo quando os alunos estão enturmados.

7.1 TIPOS DE LAZER

Para os estudantes de ambas as escolas a principal fonte de divertimento é a música, seja na dança, seja apenas escutando; quer em bailes ou baladas, a dança aliada à festa foi citada por quase todos os jovens como o lazer preferido.

Mas nada disso teria sentido se não estivesse com a minha turma. Com a turma, qualquer coisa vira divertimento. Na volta da escola, então, é aquela zoeira. Tem dia que a gente ri à toa (16 ANOS, SEXO MASCULINO, SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Estar com o grupo de amigos em tempo real (a forma virtual está presente entre os estudantes da escola da Avenida, mesmo assim, não chega a 30%) é fundamental para que a festa aconteça, independentemente do espaço. Tanto faz se é na pracinha do Bairro, num posto de combustível, na garagem de uma casa, no salão recreativo da igreja ou no preferido espaço de muitos jovens: a rua. Estar entre amigos; sair com os amigos; circular com os amigos são expressões correntes entre

nossos sujeitos. Expressões que falam do percurso, não da meta, percurso que se constitui na própria meta. O verbo sair não exige, nesse caso, um complemento. Não é preciso saber para onde, pois é no caminho que isso será decidido. A TV também aparece como lazer de quase todos, mas ouvir rádio, principalmente durante o dia, é uma prática comum nas famílias do bairro e adotada, geralmente, pelas moças enquanto fazem o serviço doméstico. Várias interagem com locutores de programas interativos oferecendo músicas aos amigos ou parentes. Passear no *shopping* é citado por alguns jovens, mas não se constitui uma prática comum entre esse grupo de jovens, cuja festa acontece, quase sempre, aos sábados à noite. Os encontros/congressos de jovens ligados a algumas religiões (Evangélica, Luterana, Batista e Católica) figuram como lazer de vários estudantes de ambas as escolas.

7.2 O QUE INCLUIRIAM EM SEU LAZER?

Ao perguntarmos aos jovens sobre, “se pudesse, o que incluiria em seu lazer”, obtivemos as seguintes respostas, dentre outras:

- viagens, passeios, trilhas ecológicas
- poder praticar esporte
- cinema
- aprender a tocar um instrumento musical
- participar de uma banda
- poder descansar mais
- um trabalho

Vários disseram que não precisariam acrescentar nada em seu lazer, pois para se divertir bastava estar com os amigos. “A gente se diverte até com os professores” diz um jovem entre os solidários risos da turma. Contudo, chama atenção a resposta dada por um rapaz da escola do Bairro de que o seu lazer seria “ter um trabalho” no momento. Não queria melhor coisa.

Mas o desejo de viajar é “palpável” no grupo dos estudantes. Algumas turmas conseguem organizar uma viagem que une cultura e lazer, geralmente para o Museu de Tecnologia da PUC em Porto Alegre. Trilhas ecológicas é uma opção citada por

vários deles e delas parecendo se constituir num projeto que congregue diferentes juventudes. A existência de áreas de ecoturismo na região pode aguçar tal desejo, principalmente após relato de alguns que realizaram a aventura de algumas trilhas.

Participar de uma banda e aprender tocar um instrumento é desejo de quase todos. São raros os que não se interessam por isso. Tanto as moças quanto os rapazes de diferentes idades, embora mais comum entre os estudantes do primeiro e segundo ano, dizem que, se pudessem, incluiriam em seu lazer aprender a tocar um instrumento musical, muitos deles e delas com vistas a formar uma banda. O instrumento preferido foi bateria, seguido de baixo, guitarra e violão. Cinema foi citado por alguns poucos caracterizados por ser de ambos os sexos, ter mais idade, estar trabalhando, pais com escolaridade média e com projeto de seguir os estudos. Podemos dizer que o cinema como lazer ainda é algo distante dos jovens, assim como a leitura de entretenimento citada apenas por apenas dois, dos 132 jovens: Alex cujos livros preferidos são de cunho religioso, filosófico históricos com os quais convive diariamente em seu trabalho de auxiliar de Bibliotecário, e uma moça que prefere ler romances. Os demais jovens dizem ler só o solicitado em aula e, no jornal, a página esportiva e/ou policial (geralmente os rapazes) e o horóscopo (geralmente as moças).

Quanto à prática de esportes, é desejo que indistintamente de sexo, cor, ano de escolaridade, está presente entre os jovens, mas muitas vezes não passa de desejo, embora seja “dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais como direito de cada um” (BRASIL, 1988). Além disso, mais do que um preceito constitucional, o acesso ao esporte é um direito a ser garantido a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de cor, raça, etnia, sexo, idade ou condição social. A materialização da inclusão social pelo esporte, assegurando o acesso da juventude deve ocorrer através de projetos sociais que ofereçam uma ampla gama de manifestações esportivas, sempre à luz dos preceitos fundamentais de “cidadania”, “diversidade” e “inclusão” (NOVAES, 2006).

7.3 O QUE LIMITA O LAZER DOS/DAS JOVENS?

Dentre as causas que limitam o lazer dos jovens estudantes destacam-se: a falta de dinheiro, a falta de tempo, o trabalho e impedimento dos pais, que atinge mais os jovens.

Quem está trabalhando conta com algum dinheiro para o seu lazer, mas, muitas vezes enfrenta a falta de tempo e o cansaço. O impedimento dos pais para as festas noturnas, motivo de não poucos atritos familiares, é pelo temor da violência. Contudo, segundo eles/elas, há sempre uma maneira de se “desdobrar” os pais. Isto é, convencer, negociar, ou burlar no caso de não conseguir por outras vias.

A falta de dinheiro é resolvida das formas mais criativas possíveis. Presenciei um grupinho na praça passar o boné entre os participantes do grupo e entre moedas e vale- transporte juntavam a quantia que necessitavam. Também as roupas para a balada não são problema para as meninas que criam *looks* originais a partir de peças que circulam entre elas. A chapinha no cabelo e a maquiagem quase sempre são obras suas, constituindo-se, numa importante etapa da festa.

Portanto, embora limitantes, tais fatores não conseguem impedir as criativas formas construídas por eles e elas para dar vazão aos desafios de suas vidas juvenis como é o caso do time de futebol do bairro que faz verdadeiros milagres não só no campo improvisado, mas fora dele, na aquisição de materiais. As festas da escola, principalmente as juninas se constituem em momentos especiais de lazer não só para os jovens, mas para toda a comunidade.

Lazer, neste sentido, pode ser considerado um espaço-tempo de deixar a vida fluir com toda a sua intensidade; experiência que, quase sempre inclui o grupo, essa força sem a qual os jovens dizem não poder viver. Desse modo, “apesar da influência dos meios de comunicação social, da indústria cultural, esses jovens recriam, nos limites do bairro e de suas condições materiais, no seu cotidiano, formas de lazer que garantem a sua identidade de jovem” (MARQUES, 1997, p. 74).

8 PARTICIPAÇÃO JUVENIL

A política tem uma função e deve começar dentro da escola. Voto nulo, eu acho que não adianta. Vocês adultos lutaram para o direito ao voto. Como vamos honrar a memória dessas pessoas que lutaram para conquistar algo (ALEX).

Os jovens não estão paralisados [...] A mobilização por esse tipo de metas delimitadas e claras com distintos objetivos é mais atrativa, não compromete a totalidade do indivíduo, gera laços mais fáceis de romper, mais frouxos, uma luta que não abarca a vida toda. Os políticos de carreira são percebidos como raposas velhas em busca de uma presa ingênua e, na percepção dos jovens, é preciso estar sempre atento e rápido para a fuga (CHMIEL, 2000, p. 98).

Krischke (2005), ao analisar os dados da pesquisa sobre a juventude brasileira que tratam da cultura política e participação democrática, diz que apresenta “índices elevados de participação política dos jovens, tanto em suas formas de ação convencional como nas não-convencionais” (p. 348). Também Souto (2006) considera significativa a atual participação juvenil de 28%. Para a socióloga brasileira, esse percentual é valioso se comparado à participação dos adultos que é de 19%. No Fórum Social Mundial foi apresentado que existe uma semelhança sobre na participação dos jovens na América Latina, isto é, um quarto deles tem algum tipo de engajamento político.

Essa experiência educativa de participar na/da comunidade merece, portanto, atenção especial daqueles que desejam conhecer e aprender com e dos jovens, pois não é incomum um/uma jovem ter um comportamento pacato em aula e, exercer liderança na comunidade. Na realidade investigada as moças líderes atuam na catequese de crianças, nos grupos de liturgias, nos festejos do Dia do Idoso e, muitas vezes, na pastoral familiar, demonstrando que a liderança dos jovens não é restrita ao setor juvenil.

Nesse sentido, tanto Spósito (2000) quanto Castro chamam atenção para as novas formas de organização e caminhos construídos pelos jovens que são tidos como não participativos. “Temos que começar a olhar para o que a juventude vai trazer de novo em termos de formas de organização dos movimentos sociais” (2004, p. 2).

Para Abad (2006) a participação juvenil não resulta somente da vontade de participar dos jovens. Não basta analisar se o jovem participa ou não na/da sociedade; é preciso saber onde se situa esse jovem no complexo tecido social, pois a participação dos jovens não depende só de vontade e oportunidade, mas da posição deles na estrutura social e na relação com as “velhas gerações”.

A forma como as sociedades incorporam as novas gerações tem a ver, também, com as relações de poder entre gerações adultas e jovens: a participação juvenil não resulta somente de um encontro feliz entre a vontade de participar dos jovens e as oportunidades que lhes são abertas para fazê-lo, mas também de um complexo sistema de hábitos, regras, regulamentos, instituições e práticas destinadas a negociar os conflitos da reprodução das gerações. Isso nos remete a um aspecto fundamental da participação da juventude: a sua relação com a mudança social. A cultura muda quando muda o sujeito que é construído nela. Portanto, é relevante analisar a dimensão subjetiva da participação do jovem relacionando-a à questão das gerações (p. 57).

Nesse sentido, não seria pertinente esperar uma participação juvenil nos moldes de outros tempos. As amplas mudanças culturais das quais os jovens foram alvo são também, e principalmente, conseqüências de seus mutantes modo de ser e agir individual e coletivamente. Contudo, os espaços para tais mudanças são escavados pelos atores jovens, que pagam um preço alto por tal ousadia.

Com base nisso poderia ser pensado o percurso participativo do jovem Alex que encontrou no grupo religioso espaço de visibilização e tal experiência grupal fermentou-lhe o desejo de criar na escola espaços semelhantes, nos quais jovens como ele possam “mostrar o seu potencial”, como enfatiza em seu depoimento: mostrar que o jovem não é apenas um aluno.

Melucci (2001) ajuda-nos a esclarecer a questão da participação sinalizando para a mudança do ser e do fazer dos atores coletivos modernos. Para ele, estamos diante do desaparecimento da ação e dos sujeitos que coincidem com nossa idéia tradicional de movimento, mas não da ação coletiva. Diz o autor, que trata dos movimentos sociais nas sociedades complexas:

Penso que o que está desaparecendo é a modalidade de constituição dos atores coletivos que caracteriza a época moderna. Não nos encontramos diante da dissolução dos atores coletivos ou do desaparecimento dos conflitos, mas de uma mudança profunda de sua forma (p. 10).

Para o autor os movimentos são um sinal e não apenas produto da crise e os últimos efeitos de uma sociedade que morre. São, ao contrário, a mensagem daquilo que está nascendo. “Eles indicam uma transformação profunda na lógica e nos processos que guiam as sociedades complexas. Como os profetas ‘falam à frente’, anunciam aquilo que está se formando sem que ainda disso esteja clara a direção e lúcida a consciência” (MELUCCI 2001, p. 21). Os profetas aos quais o autor se refere não predizem o futuro, mas o próprio presente anunciando a mudança possível não para um futuro longínquo e incerto, mas para o presente da nossa vida.

Os aparentemente reduzidos movimentos sociais juvenis são eloqüentes se adotarmos essa perspectiva, pois não se trata de ausências, mas de uma transformação profunda do modelo que se esgotou, dando lugar a redes submersas de grupos, de pontos de encontro, de circuitos de solidariedade, que são os movimentos demandados pelas sociedades complexas.

Para o autor,

[...] a agregação tem caráter cultural e se situa no terreno da produção simbólica na vida cotidiana. Existe um inter-relacionamento crescente entre os problemas da identidade individual e a ação coletiva; a solidariedade do grupo não está separada da busca pessoal e das necessidades afetivas e comunicacionais dos membros, na sua existência cotidiana (MELUCCI, 2001, p. 97).

Nessa perspectiva são analisados os processos de participação/não-participação juvenil dos sujeitos da pesquisa. Talvez esteja sendo incubado o processo embrionário da rede, cujos elementos ao mesmo tempo estão ligados e são independentes, explicitando-se somente em ocasiões em que razões e desejos justifiquem uma mobilização coletiva.

Tabela 13 – Participação em algum grupo, por escola: Escola do bairro

Respostas	(%)
Sim	35,0%
Não	65,0%
Não respondeu	0%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 14 – Participação em algum grupo, por escola: Escola da avenida

Respostas	(%)
Sim	19,4%
Não	66,7%
Não respondeu	13,9%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Há uma tendência maior na participação em grupos entre os jovens estudantes da escola do Bairro. E aqueles que participam estão ligados, geralmente, a mais de um grupo. A tendência maior, contudo é participar de grupos ligados à Igreja onde dizem sentir-se bem pela possibilidade de se encontrar e, principalmente participar de congressos regionais que é segundo o depoimento das jovens verdadeiras festas. *“E legal. A gente conhece tanta gente nova, faz amizades, se diverte, viaja e ainda estuda o evangelho. É o meu lazer. E os pais não complicam com a gente”* (17 ANOS, SEXO FEM, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO). A participação em tais grupos tende a ser mais das moças do que dos rapazes na nossa amostra, isso em se tratando da Igreja Evangélica. Quanto àqueles que participam dos grupos de jovens ligados à igreja católica há presença

de rapazes que junto com as “meninas” são verdadeiros atores em cursos de liderança cristã.

A participação dos rapazes, contudo, tende a se dar mais no esporte, destacando-se o futebol como constatada por Sandoval (2000) em pesquisa com jovens chilenos em que organizações desportivas acolhem a maior participação dos jovens, sobretudo dos homens num percentual de 34%. A participação esportiva dos estudantes da escola da Avenida é de 35,7%; e o da escola do Bairro é de 28,5%, lembrando que isso se refere a grupos mais ou menos organizados.

A participação nos Centros de Tradições Gaúchas congrega tanto moças como rapazes de ambas as escolas. O Festival Internacional do Folclore, que acontece na cidade a cada dois anos constitui-se em importante espaço para os jovens protagonizarem sua cultura, e subirem ao palco sob os aplausos do público. Embora seja um percentual pequeno, os e as jovens que participam desses grupos mostram-se muito satisfeitos, como é o caso de uma de nossas entrevistadas: Emanuelle.

A participação dos jovens deste estudo, portanto, ficou restrita a esses grupos, mas a maioria não participa de nenhuma espécie de grupo. Vários jovens (a maioria rapazes) da escola da Avenida que não responderam a esse item do questionário participam de grupos cuja identidade não quiseram revelar.

Para seus integrantes, os grupos tornam-se instâncias onde são reconhecidos mutuamente na condição de sujeitos autônomos e nas quais constroem experiências riquíssimas, repletas de descobertas e aprendizados. Por esse motivo, os grupos juvenis podem também ser vistos como espaços educativos mas com uma diferença importante, já que neles os jovens podem ser verdadeiramente atores na elaboração e implementação de suas práticas. Tais grupos, no entanto, são marcados, na maioria das vezes, por uma grande fluidez, instabilidade e informalidade. Têm, assim, poucas possibilidades de desenvolver ações prolongadas (CORTI, 2001, p. 9).

Um exemplo dessa mobilidade e fluidez dos grupos juvenis é o caso do grupo das *ladys* que não mais conta com a mesma coesão do ano passado. Uma das jovens começou um estágio, duas delas concluíram o ensino médio, uma mudou de cidade e outra deixou o grupo. Dessa mesma forma, outros grupos se desarticulam, formando novos pertencimentos, pois a participação juvenil deste tempo se desdobra em diferentes facetas, embora estejam elegendo a causa do cuidado com o planeta como a principal delas.

Reguillo (2003), em pesquisa realizada com os jovens mexicanos observou que os jovens são propensos a aderir muito mais às causas do que às organizações,

o que também constatamos neste estudo e parece ser uma característica que vem se generalizando. Os jovens estão mais dispostos a aderir às causas ecológicas, indígenas ou movimentos urbanos, contudo, quando tais movimentos começam a se tornar mais sofisticados e tomar formas institucionais e institucionalizantes se tornam alvo de desconfiança como acontece com certas organizações comunitárias que, ao se burocratizar perdem muitos componentes jovens.

8.1 EM QUE GRUPOS PARTICIPAM?

Tabela 15 – Em que grupo os jovens participam, por escola: Escola do bairro

Grupo	(%)
Grupo de jovens diversas igreja	47,5%
Esportes (Vôlei, futebol)	28,5%
Grupo de CTG (Centro de Tradições Gaúchas)	24,0%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 16 – Em que grupo os jovens participam, por escola: Escola da avenida

Grupo	(%)
Grupo de jovens diversas igreja	42,9%
Esportes (Vôlei, futebol)	35,7%
Grupo de CTG (Centro de Tradições Gaúchas)	21,4%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Se, por um lado, constatamos um baixo índice de participação dos jovens (em ambos os grupos), por outro, é possível constatar a tendência desses jovens em participar de grupos cujo objeto seja o meio ambiente, a ecologia. Tais demandas desafiam para um novo olhar, mais ampliado sobre a participação juvenil. A questão não é tanto participar ou não, mas em que grupos ou a favor de que causas participar. E ainda, em que projetos os/as jovens se sentem representados.

As duas causas que representam desejo de participação juvenil são de ordem social e revelam uma preocupação com a vida e com a saúde do planeta. Revelam consciência dos desafios que a humanidade enfrenta e enfrentará em relação ao

meio ambiente. Isso vem refutar a afirmação daqueles que afirmam que o jovem não participa e nem pensa em causas mais amplas. Em ambos os grupos, os jovens que manifestaram desejo de participar de grupos cujas causas são assistenciais ou/ou ecológicas estão acima de 70%, na escola da Avenida passando de 80%. Nos outros grupos dança, futebol, CTG o percentual fica em torno de 20% na escola do Bairro e não chega a 15% na escola da Avenida.

Em nossa amostra, entre o real e o desejo de participação figuram a Igreja como espaço de protagonismo juvenil e a causa ambiental, que, embora não efetivada já está presente no imaginário juvenil como algo pelo qual valeria a pena lutar. Essa questão trouxe elementos importantes que nos faz ler de outra maneira os índices relativos à não participação juvenil.

Bautista-Martínez (1998) diz que outros tempos exigem-se outros movimentos. Assim, analisar os jovens de hoje com base em movimentos de ontem não é uma relação justa. É preciso verificar que movimentos os jovens estudantes secundários estão construindo no horizonte de suas juventudes. O autor relata que há dois anos o Centro de Estudos Sociais do Chile (CIDPA) realizou um diagnóstico da realidade juvenil com o qual constatou que nenhum jovem participava de nenhuma organização e que não o faziam porque nenhuma das instituições os representavam. Dois anos depois, conta o autor, mais de oitocentos mil jovens estão mobilizados no Chile participando do maior movimento secundarista da história nacional, que os representa. O movimento escolar também chamado “a revolução dos pingüins” demanda por um ensino público de qualidade e segue uma dinâmica diferente das organizações passadas, não mais piramidal, mas que busca incluir a voz de todos. Portanto, novos tempos, novos movimentos.

Outro estudo, dessa vez realizado pelo Instituto Português da Juventude (IPJ) revela que ainda uma esmagadora maioria (86,4%) dos jovens não tem qualquer participação em grupos cívicos, sociais e políticos. Dos 13,5% que afirmam pertencer a alguma associação, os partidos políticos são os mais mencionados (31,8%), seguindo-se as organizações culturais (20,9%), as desportivas (16,4%), as recreativas (15,5%), os grupos humanitários (11,8%) e religiosos (7,3%). Apenas 6,4% são membros de associação de estudantes.

Já os dados apresentados por Abramovay (2006), em relação aos tipos de associação à qual os jovens pertencem, revelam que 81,1% envolvem-se ou envolveram-se em associações de caráter religioso; 23,6% em associações do tipo

organizacional (esportiva, ecológica, cultural, artística e assistencial); 18,7% de caráter corporativo (trabalhista, estudantil) e 3,3%, em organizações partidárias. Porém, é importante notar que existe uma forte descrença entre os jovens em relação às instituições políticas tradicionais. Sobre a confiança nas instituições políticas, verifica-se que 84,6% dos jovens declararam não confiar nos partidos políticos; 76,7% afirmaram não confiar no Congresso Nacional, e 79,9% não confiam nas Assembléias Legislativas e Câmaras de Vereadores.

8.2 SE PUDESSE, QUE GRUPO ESCOLHERIA PARA PARTICIPAR?

Tabela 17 – Grupo que escolheria para participar, por escola: Escola do bairro

Grupo	(%)
Ecológico / proteção aos animais / meio ambiente	45,0%
Assistencial: crianças e idosos	28,3%
Centro de tradições gaúchas	11,6%
Futebol	5,0%
Música / dança	6,6%
Não declarou	3,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 18 – Grupo que escolheria para participar, por escola: Escola da avenida

Grupo	(%)
Ligado à ecologia: natureza, clima/água/proteção aos animais	62,5%
Assistência a crianças, idosos e dependentes químicos	23,6%
Centro de tradições gaúchas, música, dança	11,1%
Não declarou	2,8%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Se, por um lado a causa ambiental envolve os jovens e os motiva a participar, a causa política, de modo geral, os coloca distante de tudo o que se relacione a ela. A grande maioria dos estudantes de ambas as escolas (mais de 70%) se referiram à política como “ladroagem”, corrupção e outros adjetivos semelhantes. Parte do grupo

disse não querer se envolver ‘com isso’ e alguns se referiram à política como sendo “a nossa voz” e “por isso é algo da qual deveríamos participar”. Tal indignação da maioria dos jovens provavelmente esteja relacionada ao aumento de salário dos deputados divulgado pela imprensa na época da aplicação do questionário.

Para Sandoval (2000), parte importante do descontentamento e frustração da população juvenil frente à política, direcionadas aos partidos políticos, acontece pela despreocupação para com os jovens. A política-partidária não possui legitimidade alguma no interior do mundo juvenil.

A tendência da participação juvenil em instâncias ecológicas, culturais e assistenciais configura um novo quadro a partir do qual é possível dizer que não se trata de acomodação ou alienação dos jovens em relação a movimentos sociais, mas antes de inserções diferentes em movimentos diferentes e em tempos diferentes que configuram um outro jeito de participar. A participação dos jovens em organizações sociais, segundo Sandoval (2000, p. 147) é um aspecto chave de sua vida pública, e “a associatividade responde a diversas motivações e objetivos, porém, reflete uma vontade de uso do tempo livre de maneira integradora”.

As motivações dos atores jovens da nossa pesquisa parecem delinear um quadro que mais se aproxima de questões éticas, religiosas e culturais que político-partidárias. Por isso concordo com Reguillo (2003) quando diz que os jovens, situados à margem da sociedade – objetiva e simbolicamente - compartilham várias características que podem ser consideradas definidoras das culturas juvenis neste fim de século. Dentre elas:

- possuem uma consciência planetária. Nada do que se passa no mundo lhes é alheio, se mantêm conectados através de complexas redes de interação;
- priorizam os pequenos espaços da vida cotidiana;
- existe um respeito, quase religioso pelo indivíduo que se convertem no centro das práticas. Pode dizer-se que a escala é indivíduo-mundo e que o grupo de pares não é um fim em si mesmo, senão uma mediação que deve respeitar a heterogeneidade.
- seleção cuidadosa das causas sociais nas quais se envolvem;
- o bairro e o território deixaram de ser o epicentro do mundo.

Nosso estudo apresenta alguns pontos comuns e outros divergentes das características, que, segundo Reguillo (2003) definem a cultura juvenil do final do século. A consciência planetária é evidente e muito forte entre os jovens de ambos os grupos, contudo não há entre os estudantes a conexão referida porque ainda é um grupo muito pequeno que possui Internet residencial em casa.

Espero que todos se conscientizem porque o desmatamento e a poluição e o super aquecimento. Não podemos deixar para a geração futura esses problemas. Em vez de se envolver com a guerra porque os poderosos não se preocupam em melhorar o mundo (15 ANOS, SEXO MASCULINO, PRIMEIRO ANO TURNO DIURNO; ESCOLA DA AVENIDA);

Nós devemos salvar a Terra! É urgente que todos participem e tomem consciência que estamos matando o nosso planeta! (15 ANOS, SEXO FEM., PRIMEIRO ANO TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA);

Me preocupo com o meio ambiente, com a vida, onde o homem é o pior dos animais, porque é egoísta. É por egoísmo que a destruição dos rios e das florestas acontecem (16 ANOS, SEXO FEM., PRIMEIRO ANO, TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Quanto à eleição cuidadosa das causas sociais nas quais se envolvem ou pretendem se envolver os estudantes demonstra interesse em conhecer melhor a causa que pretendem se envolver. A consciência de que o bairro não se constitui no epicentro do mundo evidencia-se na consciência planetária cujo tema ocupa conversas não só dos estudantes entre si, mas nas famílias.

8.3 BAIRRO ONDE MORA: O QUE PREOCUPA OS JOVENS?

Os jovens estão mais dispostos hoje a participar de causas do que de organizações. Hoje em dia a TV faz a pergunta e a Internet responde (GARCIA CANCLINI, 2002, p. 4).

Sobre as preocupações dos jovens em relação ao bairro onde moram, os estudantes da escola do Bairro disseram que é a iluminação pública, transporte, e as condições das ruas, muitas sem asfaltamento.

A violência citada pela maioria dos estudantes tem relação com os demais fatores: iluminação pública e, principalmente, com o transporte coletivo urbano. Portanto, a violência não é mais circunscrita a grandes cidades, mas chega aos pequenos e distantes lugares como é o caso do bairro onde um dos grupos desse

estudo mora e estuda. Outra preocupação dos jovens é em relação ao serviço de saúde no bairro, ausente ou deficitário, além da ausência de uma estrutura mínima para lazer de modo que possam praticar esporte além de realizar atividades culturais e festas da comunidade.

As preocupações dos estudantes da escola da Avenida não são muito diferentes. Também eles sinalizam a violência e seus desdobramentos em assaltos, roubos e gangues, preocupação que muitas vezes, impede suas diversões noturnas e obriga alguns jovens a parar de estudar. A violência se constitui num dos principais motivos por que turmas do noturno são constituídas por rapazes, em sua maioria.

Não participar ou não saber dos problemas do bairro, entretanto, não significa estar desligado das questões de seu ambiente. As diferentes inserções vivenciadas pelos jovens deste estudo delinearão um panorama que revela os múltiplos pertencimentos, não excludentes entre si. Portanto, o mesmo jovem que participa do grupo de Danças Gaúchas, participa também do grupo de Jovens Cristãos de sua igreja e do time de futebol do bairro. Os múltiplos pertencimentos juvenis remete uma forma participativa para a qual os atores se movimentam entre diferentes grupos sem que isso se constitua em incoerência ou contradição.

9 SER JOVEM: AS MELHORES E PIORES COISAS

9.1 AS MELHORES COISAS

Tabela 19 – As melhores coisas da vida juvenil, por escola: Escola do bairro

Melhores	(%)
Ter um emprego/ trabalho/ liberdade / festas	78,3%
Poder estudar e praticar esportes	11,6%
Sonhar e achar que tudo é fácil	6,6%
Não tem “ruim”	3,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 20 – As melhores coisas da vida juvenil, por escola: Escola da avenida

Melhores	(%)
Pouca responsabilidade/ ter emprego/ festa/ curtição	81,9%
Força/vigor/saúde/disposição	8,3%
Tudo/quase tudo/não tem ruim	7,0%
Futebol	2,8%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

9.1.1 Ter Trabalho/Emprego/Liberdade

Os estudantes dos dois grupos apontam *ter trabalho* como uma das melhores coisas da vida do jovem, não só pelo dinheiro que lhes possibilita acesso a certos bens de consumo, muito significativos para eles, mas também pela auto-imagem positiva decorrente dessa condição, pois pelo trabalho o jovem adquire um certo respeito da família, além de maior liberdade. Portanto, ao destacar trabalho/emprego entre as melhores coisas do ser jovem não significa que os jovens gostem do trabalho em si, mas do que ele lhes possibilita: o respeito e a liberdade.

A expressão “curtir a vida” parece expressar tudo o que de bom esse tempo que não cobra tanta responsabilidade pode lhes oferecer. Ter liberdade, fazer festa e sair com amigos aparecem, também, entre as melhores coisas da vida para a maioria dos jovens, contudo cada um/uma vivencia isso de acordo com as condições social, cultural, econômica e religiosa a que está circunscrito. Desse modo, dizer “curtir a vida” não significa a mesma coisa para quem trabalha e quem não trabalha, para quem está comprometido com alguma religião ou não. Enquanto que, para alguns, entre as melhores coisas está o *sair* com os amigos, para outros é *estar* com os amigos, seja em frente a casa, seja na rua, ou escutando música no seu próprio quarto, este espaço que assim como a rua é revestido de magia. Todavia, independentemente do lugar, a companhia dos amigos é indispensável. As respostas dos jovens concentram-se em torno de três focos:

- 1) o primeiro está relacionado ao trabalho/emprego/remuneração.
- 2) o segundo está relacionado à liberdade que possibilita aproveitar a vida: divertir-se, dançar, sair, dançar, curtir, música, alegria, disposição, adrenalina, festas e aproveitar a vida.

- 3) o terceiro, mas de igual importância, dá centralidade aos relacionamentos pessoais: amizade, namoro, colegas, vínculos familiares e companheirismo.

As melhores coisas da vida juvenil para os sujeitos da pesquisa contemplam uma dimensão objetiva/produtiva (trabalho), uma dimensão lúdico-social (aproveitar a vida) e uma dimensão subjetiva/relacional (contempla a singularidade do sujeito e seus vínculos). Embora apresentadas separadamente, as três dimensões apresentam uma relação cíclica e interdependente. O trabalho possibilita mais liberdade (pela remuneração), e esta amplia os relacionamentos.

9.1.2 Poder Estudar e Conviver Diariamente Com Outros Jovens

Os jovens da escola do Bairro deram destaque à possibilidade de estudar e praticar esportes como sendo quase um privilégio a eles concedido, visão que transparece de diferentes formas. Para muitos deles e delas, cuja história de vida familiar é marcada pela luta por uma sobrevivência, a condição de estudante do ensino médio confere-lhes uma situação diferenciada perante os demais membros da família, cujo grau de escolarização está restrito ao ensino fundamental, geralmente incompleto.

Entretanto, o “poder estudar” na perspectiva daqueles jovens é mais que adquirir conhecimentos é conviver com os colegas, poder ficar sem trabalhar no turno escolar; é garantir um tempo para fazer algum tema ou negociar uma ida até a escola para realizar um trabalho na biblioteca. Ser estudante, particularmente para os jovens da escola do Bairro, significa usufruir certa liberdade e prorrogar, geralmente, a curta juventude.

Ao afirmar a positividade do estudo, afirmam também, e principalmente, o que essa vida de estudante lhes garante não no longínquo e obscuro amanhã, mas no hoje, que é a possibilidade de convivência diária entre os pares.

9.1.3 “Poder Sonhar e Achar Que Tudo é Fácil”

Mesmo sabendo que o sonho é apenas um sonho e pode vir ou não a se concretizar, os jovens reconhecem na juventude um tempo em que é permitido sonhar em oposição à vida adulta. Alguns preferem a expressão “viajar”, já que essa alternativa é para a grande maioria deles apenas um sonho.

No estudo de Dayrel (2003) a imagem de adulto que os jovens tem é negativa. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno além de assumir postura séria, diminuindo os espaços e tempos de encontro, abrindo mão da festa, da alegria e das emoções que vivenciam.

A escolarização é expressa pelos sujeitos da pesquisa como uma possibilidade de ampliação dos sonhos e projetos abrindo espaços para pensarem em outras alternativas de vida diferente daquelas vividas por seus pais.

Não significa que eles não nutram sonhos e desejos. Eles os têm, porém, com uma especificidade; quase sempre estão ligados a uma realização na esfera musical e na possibilidade de uma vida com mais conforto, principalmente para a mãe. Mas esses sonhos e desejos necessariamente não se concretizam em projetos de vida, e quando o fazem se mostram fluidos ou de curto alcance (DAYREL, 2003, p. 16).

Muitos jovens colocam entre seus sonhos o de tocar algum instrumento musical e, se pudesse, participar de alguma banda e essa tendência que não alterou em relação ao sexo, à idade, à escola e ao endereço. Mesmo os estudantes do noturno, cujo dia é tomado pelo trabalho também manifestaram tal desejo, o que nos faz crer que a música em suas diferentes versões faz parte do processo da identidade juvenil. Mesmo que seja quase irrealizável, é comum nutrirem esse “sonho”. Fabbrini e Melucci (1991) afirmam que a cultura das sociedades complexas contemporâneas tem necessidade de ritos de esperança e que todo mundo precisa de ideais de esperanças e paixão para viver, mas principalmente os jovens. Garcia Canclini (2002), nessa direção e com base numa análise do perfil socioeconômico da juventude nos países em desenvolvimento mostra como a indústria cultural e a mídia modificaram hábitos e fizeram “evaporar as utopias”, criando um distanciamento da história.

9.2 SER JOVEM: AS PIORES COISAS

Tabela 21 – As piores coisas da vida juvenil, por escola: Escola do bairro

Piores	(%)
Falta de emprego - ficar sem fazer nada - não ter idade para “pegar” serviço - não poder ter carteira de motorista	71,6%
Preconceito por ser jovem / idade	11,6%
Sempre leva a culpa	3,3%
Influência das drogas	6,6%
Ser obrigado a conviver com a violência	6,6%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 22 – As piores coisas da vida juvenil, por escola: Escola da avenida

Piores	(%)
Falta de emprego/ a procura de emprego/ o medo de perder o emprego/ a concorrência/ não poder se qualificar/ exigência cada vez maior	76,4%
Não ser reconhecido/não ser levado a sério pelos adultos/preconceito	12,5%
Não tem coisa ruim na juventude/é tudo de bom	5,5%
Assistir aula cansado	4,2%
Saber que um dia vai envelhecer	1,4%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

9.2.1 A Falta de Emprego

A falta de emprego é citada pelos estudantes de ambos os grupos, porém a tendência é maior entre os jovens da escola do Bairro onde a maioria não está trabalhando. “*Eu já estou com 16 anos, preciso trabalhar*” disse uma jovem do primeiro ano, parecendo se sentir atrasada em relação ingresso no mundo do trabalho. Embora o mundo do trabalho não apresente perspectivas de desenvolvimento pessoal e social, os jovens do nosso estudo, mesmo sabendo das condições limitadas e limitantes dos espaços laborais que restam aos jovens, eles desejam se incluir neles. “*Trabalhá é bala*”, diz Maurício entre sorrisos aguardando ansioso a chegada da carreta. Juntamente com o carvão ele carrega a esperança de

no próximo ano estar trabalhando todos os dias e com carteira assinada. Os dados (IBGE, 2000) que a cada duas pessoas desempregadas, uma tem menos de 24 anos de idade, assim que “falar em desemprego no país é falar de uma questão ligada à população jovem. Estamos vivendo uma grave crise de emprego, cujos principais efeitos recaem sobre a população jovem” (POCHMANN, 2006, p. 2) e alcança os estudantes diretamente os estudantes da escola do Bairro e responde por quase toda a evasão escolar, pois para esses jovens o trabalho não é escolha, mas uma questão de sobrevivência.

Não é o tipo de trabalho que preocupa o jovem, mas a ausência dele: o não-emprego e o desemprego. Neste sentido, “é o desemprego, ou a falta empregos, a faceta problemática do trabalho, sentida praticamente em igual medida por todos os jovens, independentemente de sua condição em face do mercado de trabalho” (GUIMARÃES, 2005, p. 160). Para a autora há uma consciência, muito claramente difundida entre os jovens, da insegurança e do risco causados pela distância do trabalho. Isso, de alguma forma atinge a quase todos os jovens (real ou potencialmente).

Guimarães (2005) juntamente com Frigotto (2004) defendem a idéia de que o trabalho juvenil, embora agregue outros sentidos, se constitui num imperativo de origem social e não em escolha. Para aquele autor a centralidade do trabalho para os jovens não advém do seu significado ético, mas resulta de sua urgência como problema. “Seria antes o de uma demanda a satisfazer que o de um valor a cultivar” (GUIMARÃES, 2005, p. 159).

9.2.2 Ficar Sem Fazer Nada

A expressão do jovem da escola do Bairro “*ficar sem fazer nada*” parece traduzir um sentimento vivido por não poucos jovens que, como ele, estão em busca de emprego.

[...] quando o desemprego e a crise proporcionam as vezes tempo livre aos jovens de classes populares, estas circunstâncias não conduzem a moratória social. Se acede a uma condição não desejada, a um tempo livre que se constitui através de frustração e desilusão. O tempo livre que emerge do desemprego forçado não é festivo, não é o tempo fluido dos setores médios e altos, está carregado de culpabilidade e impotência, de frustração e sofrimento (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 18).

Esse tempo livre assinalado pelo jovem como uma das piores coisas de sua juventude não é um tempo do qual possa usufruir com legitimidade, pois a necessidade do trabalho torna esse tempo no qual ele está preso quase insuportável. O tempo livre imposto aos estudantes com a paralisação dos professores e até mesmo as férias são referidas por muitos deles como entediante, ao contrário do tempo fugidio que caracteriza os momentos bons.

O tempo, quase insuportável do vazio, do não-emprego, da impossibilidade de se juntar àqueles que estudam, “pesa” nos ombros de muitos jovens, especialmente daqueles que não conseguem se incluir nos espaços escolares ou no mundo do trabalho e, nosso estudo comprovou isso. Esse tempo “livre” dos, ainda muitos, jovens excluídos do trabalho e da escola, não é nem livre nem leve. “*Eles dizem para a gente aguardar a resposta. Até hoje estou esperando. Cada dia que eu levanto fico pensando: Será que vão me chamar? E, nada...*”. Essa jovem de 17 anos que já não se dedica tanto nos estudos porque espera que a qualquer momento a chamem para ocupar um dos muitos lugares dos quais se inscreveu.

O tempo livre é também um atributo da vida social, é tempo social vinculado com o tempo de trabalho ou de estudo por ritmos e rituais que lhes outorgam permissividade e legitimidade. O tempo livre que emerge do desemprego forçado não é festivo, não é tempo fluido dos setores médios e altos, está carregado de culpabilidade e impotência, de frustração e sofrimento (MARGULIS; URRESTI, 2000, p. 18).⁴³

O tempo de muitos jovens dos setores populares não é o tempo da moratória social, do gozo e da capacitação profissional concedido a uma parte de jovem, mas é um tempo geralmente carregado de culpabilidade, de frustração e, muitas vezes, de vergonha, pois ele revela o degradante lugar da exclusão e da sobra. Esse indesejado lugar, muitos jovens conhecem bem, alguns de passagem outros por um tempo sem fim que, muitas vezes, traz a marca da rejeição.

Portanto, ficar “sem fazer nada”, por não ser uma opção dos jovens e, na maioria das vezes uma dupla punição; do próprio jovem e, não raro, da família que culpabiliza o/a jovem que não está trabalhando.

⁴³ El tiempo libre es también un atributo de la vida social, es tiempo social, vinculado con el tiempo de trabajo o de estudio por ritmos y rituales que les otorgan permissividad y legitimidad. El tiempo libre que emerge del paro forzado no es festivo, no es tiempo ligero de los sectores médios y altos, está cargado de culpabilidad e impotencia, de frustración y sufrimiento.

9.2.3 Não Ser Levado a Sério / Não Ser Respeitado/ Preconceito

A relativa ignorância dos adultos acerca da materialidade social e do simbolismo das práticas juvenis é fonte de mal entendidos, incompreensões e intolerância acerca das atitudes e dos silêncios dos jovens (REGUILLO, 1995, p. 5).

Dentre as piores coisas do ser jovem em ambos os grupos figuram a falta de emprego e outros aspectos dele decorrentes, como, não ter idade para pegar um serviço; não poder fazer a carteira de motorista; não poder se qualificar situações que fizeram Emanuelle lamentar ter 16 anos. Embora a juventude não seja definida pela idade esta se constitui em porta (aberta ou fechada) para o trabalho juvenil. Independentemente de intensas experiências que um jovem possa ter, quando esbarra no critério idade na busca por um emprego, tal bagagem não é considerada.

Minha esperança é um dia conseguir um emprego decente sem precisar ser humilhado por ser jovem e ainda ver o Brasil ser um país bom para se viver, entende? (16 ANOS, SEXO MASC, TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Essa declaração é de um jovem negro, estudante do primeiro ano do curso noturno que trabalha seis horas por dia e ganha menos de um salário mínimo. Ele começou a trabalhar com quinze anos como empacotador em supermercado e aponta como um dos principais problemas que enfrenta a falta de oportunidades para o jovem trabalhar. Pertence ao pequeno grupo de jovens que não se considera otimista e diz que já pensou em desistir de estudar, para o que apresenta a seguinte justificativa: *“A gente olha ao redor e vê desemprego até para aqueles que tem estudo; aí o cara desanima mesmo”*.

Outros depoimentos de sujeitos jovens que falam da invisibilidade em que estão imersos:

O mais difícil é o preconceito que o jovem tem de enfrentar, pois ele tem fama de rebelde (16 ANOS, FEM, SEGUNDO ANO, TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Preconceito, com certeza é a coisa mais difícil na minha vida. Pela idade, tamanho - sou baixinho- e falta de experiência (16, MASC, SEGUNDO ANO, TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Essas vozes que emergem da experiência cotidiana dos sujeitos jovens pedem passagem para se darem a conhecer e mostrar o seu verdadeiro rosto. Os jovens que apontam os preconceitos (idade, inexperiência) como as piores coisas de suas vidas se concentram mais no primeiro e segundo ano, no terceiro a incidência é bem menor revelando que, à medida que os jovens avançam na escolaridade e conseqüentemente na idade há a tendência de diminuir o preconceito em relação à idade. Contudo, não acontece o mesmo em relação à cor que, para Novaes (2006), constitui fator limitador e, não raras vezes impedidor de trabalho.

Não ser levado a sério/não ser reconhecido, situa-se entre os aspectos que mais incomodam o jovem – não raras vezes expresso com indignação pelos sujeitos da pesquisa, pois se refere diretamente a sua identidade, em franco processo de construção. Em qualquer situação, mas particularmente na escola, entre seus pares, o não-reconhecimento da capacidade juvenil facilmente se constitui em campo de conflito. “*A opinião da gente parece que não tem valor para alguns professores*” (16 ANOS, MASC. SEGUNDO ANO, DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Não ser levado a sério e não ser reconhecido pelo universo adulto explicitam o lugar de invisibilidade delegado aos jovens, que se fazem sujeitos a despeito dos olhares estrábicos com que são olhados.

9.2.4 Ser Obrigado a Conviver Com a Violência

Embora em proporções menores, também os nossos sujeitos da pesquisa convivem com muitas formas de violência no espaço público e, muitas vezes, no espaço familiar. Ambos os grupos de jovens não registram situações de violência física em âmbito escolar, contudo a violência simbólica é referida por vários deles que dizem ter *sentido na carne* algum tipo de humilhação de parte de alguns professores. Mas há um visível esforço de ambas as escolas na direção de aprimorar as regras de convivência construídas coletivamente com os alunos, o que, juntamente com outras medidas, contribuiu minimizar esse quadro.

A juventude se constitui como o segmento mais vulnerável à violência letal, visto que é no grupo de 15 a 25 anos que os homicídios atingem sua maior incidência e o momento crítico, no qual há maior risco de ser vítima de homicídio é

a idade de vinte anos, com uma elevada taxa de 69,1 homicídios em 100 mil jovens de vinte anos de idade Novaes (2006). Esse quadro não pode ser tomado isoladamente sem termos presente no que consiste a vulnerabilidade a que os atores jovens estão sujeitos.

A vulnerabilidade traduz a situação em que um conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados e insuficientes para lidar com o sistema de oportunidades oferecidos pela sociedade de modo a ascender a maiores níveis de bem estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 89).

Considerando tal conceito, a perspectiva simplista e descomprometida que relaciona o jovem às situações de violência e, não raras vezes, os envolve, ignora o contexto, que não assegura a esse ator social o mínimo de cidadania: escolarização e trabalho. A prática social de colocar os jovens como pivô do cenário violento é atravessada pela ação midiática que além de formar, reforça tal conceito.

Na perspectiva da metáfora de que se dizem violentas as águas do rio, mas não as margens que as contêm, a escola, assim como toda a sociedade, é também, em alguma medida, gestora (na maioria das vezes de forma sutil) dessa linguagem que certos jovens utilizam, cujo objeto de preocupação é, geralmente, o produto, e não o processo que o constituiu.

Olha só: eu e o meu colega tava lá ajeitando o boné no espelho do carro e os cara vieram lá. Acharam que nós queria robá. Eu fiquei muito pirado. Numa boa, nós só tava aproveitando o espelho. Isso revolta o cara. A gente estuda, trabalha, dá duro e olham o cara como se fosse marginal (MAURÍCIO, 16 ANOS, TURNO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

Para Reguillo (1995), a relativa ignorância dos adultos acerca da materialidade social e do simbolismo das práticas juvenis constitui-se em “fonte de mal entendidos, incompreensões e intolerância acerca das atitudes e dos silêncios dos jovens” (p. 5). Nesse contexto se inclui o depoimento do jovem cujo relato evoca situações semelhantes vivenciadas pelos colegas. De diferentes formas, quase todos já haviam experimentado algo semelhante. Nas palavras do Mauricio a revolta deu-se ao olhar incriminador com que foi olhado. Arrumar o boné na medida certa parece distante da compreensão do universo adulto. Um gesto estético de se preparar para um importante encontro, mas que é afetado pelo olhar preconceituoso de alguns deles.

9.2.5 “Não Tem Ruim na Juventude”

Embora poucos jovens tenham registrado no questionário que “não tem ruim” na sua juventude, vários outros compartilharam dessa idéia no diálogo com a turma. Esses jovens que não ignoram suas reais e muitas dificuldades reconhecem que há mais coisas boas que ruins em suas vidas de jovens. Um deles acrescentou que a disposição para brincar, para fazer uma piada, rir e zoar parece diminuir os problemas. Isso tem relação direta com a condição juvenil, com a idade e com a posição do jovem em relação ao adulto, referido por Margulis e Urresti (2000) como moratória vital, isto é, “a juventude pode ser pensada como um período da vida em que está em posição de um excedente temporal, de um crédito ou de um *plus*; algo que se tem guardado, que se pode dispor; capital temporal e sensação de imortalidade, tão própria dos jovens” (p. 20).

A definição de juventude incorpora essa faceta dura vinculada com o aspecto energético do corpo, com sua cronologia. Por outro lado, há um nível que podemos chamar significativo que se move no plano sócio cultural. Este manifesta alguns discursos sobre a juventude, a que chamamos culturalistas que restringem a condição de juventude aos setores médios e altos ao centrar sua definição exclusivamente nos elementos característicos o da moratória social; como se os setores pobres nunca chegassem a ser jovem (p. 21).

Os jovens que se manifestaram de forma tão positiva em relação às suas experiências juvenis têm diferentes situação social, embora todos pertençam à escola pública, o que não significa ter a mesma juventude. Portanto, não há como relacionar a positividade a um determinado grupo. O que foi possível constatar é que concorrem para essa percepção vários fatores.

9.2.6 “Assistir Aula Cansado”

Outro aspecto citado por alguns estudantes do “noturno” é o de assistir às aula cansado, realidade compartilhada também por outros estudantes. Contudo, o cansaço geralmente está relacionado a alguns tipos de aula, a metodologias monótonas, representadas pela expressão “assistir”. Há depoimentos de estudantes que dizem chegar à escola cansados mas acabam se envolvendo com as atividades e esquecem cansaço. Essa realidade está mais ligada à pessoa do professor do que

ao conteúdo da disciplina. Os jovens referem alguns professores que têm habilidade de envolver os alunos nas aulas às quais procuram nunca faltar. Um exemplo, dentre outros, é o caso da aula de literatura cujo professor consegue “fazer a gente gostar, pois ele relaciona a matéria com as coisas da vida da gente, do dia-a-dia: música, novela, cinema. Daí, já viu, não tem como não gostar; e é no último período (17 ANOS, SEXO FEM., SEGUNDO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA)”.

O depoimento da jovem que trabalha durante o dia traduz o pensamento de muitos jovens, confirmando que a desmotivação (muitas vezes atribuída somente aos alunos) e o cansaço estão relacionados, em grande parte, à metodologia das aulas.

9.2.7 Saber Que Vai Envelhecer

Para Pais (2006), “os jovens enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens” (p. 10). E deixar de ser jovem pode significar perder a vida da alegria, da festa, da responsabilidade relativa e aproximar-se da morte, a qual esta que está presente de alguma forma na violência urbana e nos riscos com que especialmente os jovens convivem. Assim Novaes (2006, p. 111):

Do ponto de vista histórico, os limites são testados justamente porque o jovem está, em termos biológicos, mais longe da morte. Esta geração teme a morte e convive com a morte prematura de seus pares. Nesse sentido, não deixa de ser também um paradoxo historicamente inédito: na geração em que se alarga, cronologicamente o tempo de “ser jovem” em relação às gerações anteriores da mesma sociedade moderna, amplia-se a expectativa de vida da população em geral, e, ao mesmo tempo, também se generaliza um sentimento de vulnerabilidade dos jovens frente à morte.

Na pesquisa realizada, o medo de morrer está presente na vida real ou no imaginário juvenil, quase sempre associando juventude à violência. O jovem que se refere ao envelhecer como uma das piores coisas da vida do jovem, tem vinte anos, trabalha durante o dia, estuda no turno da noite, mas quase nunca consegue chegar no horário da aula. Para ele o cansaço é um dos maiores desafios que enfrenta na escola. O estudante, que tem um filho diz, que, se pudesse, mudaria da casa da mãe com quem mora atualmente. Para esse jovem, trabalhador, evangélico, solteiro, pai, a experiência de ser estudante é muito mais que ser aluno, pois como ator social que é leva para dentro da escola sentimentos, relações e uma história, muitas vezes empanada pela condição de aluno.

Temer a morte, a violência; temer estar ficar “de fora”, seja do mercado de trabalho são medos reais do mundo em que vivemos, entretanto, temer o envelhecimento e, de certa forma, ficar adulto, é algo para ser analisado profundamente, pois que referências temos passado à juventude a esse respeito?

Talvez esteja no cerne disso a supervalorização da juvenilidade para onde as crianças tem pressa de chegar e de onde os adultos parecem não querer sair. Para Chmiel (2000) é notório que o “ser jovem” é em nosso tempo um valor positivo. Assim como em outros momentos e lugares se respeitava a paz, a experiência e a sabedoria dos anciãos ou a seriedade de um adulto, hoje se propõe como modelo para distintos grupos etários pautas que têm como referência a juventude. E se a referência é o universo juvenil, onde o jovem buscará motivações para deixar esse tempo supostamente paradisíaco?

Minha análise se concentra na palavra “saber”. Não é o envelhecer, em si, que se constitui problema, mas o saber que vai envelhecer. É ter consciência de que o tempo juvenil, mais dia, menos dia, passará; é reconhecer o limite e a finitude humana. É conviver com um fantasma: a consciência do envelhecer.

Parece que o problema está relacionado com um conceito pejorativo do envelhecer adotado por este modelo de sociedade, este responsável pelo desejo de uma parcela de jovens permanecer nesse “átrio” chamado de juventude. Mas, a meu juízo, há outro fator que influencia esse certo medo de envelhecer: *o modo de viver e conceber o tempo* nos seus diferentes desdobramentos. Propositamente, uso primeiro o verbo viver e, só depois, o conceber, porque acredito que os conc advenham das experiências e da ação consciente. Sobre o tempo humano, qu único que existe, dedico alguns parágrafos neste segundo bloco da tese.

10 “FICAR SEM FAZER NADA”: OS DIFERENTES E DESIGUAIS TEMPOS DOS JOVENS

10.1 METÁFORAS DO TEMPO: A ETERNA BUSCA DE EXPLICÁ-LO

Segundo lenda mitológica Urano era o mais velho de todos os deuses; Cibele, a terra, era sua companheira; Titã e Crono eram dois filhos dele. Titã, por ser mais o

velho, era o designado para comandar o mundo no futuro, mas Crono também desejava esse reinado e pediu ao irmão que o deixasse reinar em seu lugar. O irmão cedeu o direito de primogênito com a condição de que ele eliminasse todos os filhos do sexo masculino que nascessem de sua união com Réia para que, mais tarde, o comando do mundo viesse pertencer a ele. Crono aceitou o trato cruel e prestou juramento. Assim, cada vez que Réia dava à luz a um menino, ele o devorava.

No entanto, Réia conseguiu habilmente salvar três de seus filhos homens: Zeus, Posêidon e Hades. Cada vez que um deles nascia, ela substituíria o recém-nascido por uma pedra e a enfaixava como se fosse um bebê; oferecia-a ao esposo, que engolia a pedra sem pestanejar, para cumprir o juramento (STAHÉL, 2000, p. 124).

A temporalidade foi percebida na primeira medida humana do tempo: a lua e suas mutações. Todo simbolismo noturno deriva deste pré-sentimento de tempo: medo da água corrente, da água cuja profundidade ameaça com abismos, medo do sangue – que mantém a vida ou escapa por feridas, deixando espaço à morte, sangue que com seu fluxo periódico e constante, faz da mulher o primeiro relógio, ligado, no imaginário, à morte também mensal da lua.

10.2 O QUE ACONTECE SE NÃO HÁ POSSIBILIDADE DE SE PROJETER UM AMANHÃ?

Dizer futuro não significa a mesma coisa para diferentes atores sociais, especialmente em se tratando daqueles jovens que se encontram distantes da escola e do trabalho⁴⁴. Segundo Castro e Abramovay (2002) chegam a 40% do total dos jovens brasileiros aqueles cujo rendimento familiar é até meio salário mínimo mensal. Para os jovens que compõem essa parcela significativa da sociedade o tempo, particularmente o futuro, tem significados que pouco conhecemos. Contudo, com base na escuta de outros jovens de situações semelhantes, podemos inferir que se trata de uma cronologia não apenas diferente, mas desigual, que os coloca em compasso de espera em relação às possibilidades de ascensão.

⁴⁴ Na região metropolitana do Rio de Janeiro o percentual de jovens que não estudam nem trabalham é de 10% entre 15 e 16 anos; 12% entre 17 e 18 anos; sobe para 15% na faixa dos 19 e 20 anos; 14% entre 21 e 22 anos; tem o seu pico entre os jovens com 23 e 24 anos de idade: 16% (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 18).

Balardini (2000) pergunta: O que acontece se não há possibilidade de se projetar um amanhã? Muitos são os jovens que se referem ao futuro. Os jovens de hoje têm menos tempo de estranhamento e de exploração e mais exigências nas tomadas de decisões. Sua formação já é parte do futuro e, “ao que parece, teremos menos transição e mais permanência seja em como ‘juventude forçada’ dos setores populares, ou seja, como juventude estendida em sucessivos requisitos de formação” (p. 11).

O jovem é apresentado como um ser de um tempo inexistente. O passado não lhe pertence porque não estava lá, o presente não lhe pertence porque não está pronto e o futuro é um tempo que não se vive, somente se sonha, é um tempo utópico. Aí são colocados os jovens, e assim ficam eliminados do hoje, do aqui e agora. Nunca podem ser eles jovens no presente. O passado é território da juventude dos adultos de hoje. O presente é o tempo dos adultos de hoje. E o futuro é o país do nunca jamais. A espera é infinita, vã e ilusória (CHAVES, 2005, p. 15).

Nessa perspectiva é roubado o presente do jovem hipotecando o futuro e a promessa do tempo vindouro, no qual haverá completude, e o devir biocronológico os fará seres completos, por aquilo que os jovens deixaram de ser e, então, o tempo será o presente, mas o presente que nunca chega porque está sempre no amanhã.

Já Reguillo (2000) afirma que a consigna “não há futuro” está mudando para “não haverá futuro”; não haverá, a menos que possamos intervir a tempo como coincidem diferentes coletivos juvenis. Isso significa pensar e atuar no presente a partir de compromissos com o jovem mesmo, com seu grupo e com o mundo. A condicionalidade apresentada abre a possibilidade de construir-se um futuro, desde que o aqui e agora seja modificado. A participação dos sujeitos da pesquisa se perfila nesta direção, sobretudo em se tratando de causas ecológicas. Se não fizermos nada em favor da preservação do patrimônio ecológico, então, sim, não haverá futuro e, talvez, nem mesmo presente. Não constatei outra causa que os tenha envolvido mais que esta.

10.3 “NÃO SEI SE AMANHÃ ESTAREI VIVO”: A DESFUTURIZAÇÃO DA VIDA JUVENIL

A escola é importante para conseguir trabalho hoje. Para eu poder ajeitar a vida agora. O futuro eu não sei. Tá muito longe. Do jeito que as coisa vão a gente nem sabe se vai ta vivo. (17 ANOS, SEXO MASCULINO, SEGUNDO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

É animador esperar um futuro em que haja jovens artistas ou educadores, criadores publicitários ou alternativos que não considerem que a memória e o prazer sejam inimigos entre si (GARCIA CANCLINI, 2002, p. 5).

Para Gimeno Sacristán (2005), os indivíduos não podem sacrificar tudo o que significa o presente pelo futuro se essa renúncia não é compensada pela satisfação de outra necessidade superior. “Não se pode viver o presente somente como a *ante-sala* do futuro para o qual é preciso se preparar, renunciando às satisfações do momento. A escolaridade representa a promessa de futuro que exige renúncia no altar do futuro, mas terá dificuldades se não o fizer através de meios prazerosos”. (p. 207) Para o autor, pedirmos aos jovens que renunciem aos seus interesses imediatos, ou os adiem justifica-se por algo que valha a pena. Se eles têm de se esforçar, este esforço deve ter algum sentido.

Melucci (2001) faz referência ao presente, como um tempo de valor inestimável para as sociedades pós-industriais. A história não é orientada para fins últimos, mas para aquilo que ocorre agora. A partir disso, “a cultura juvenil exige da sociedade o valor do presente como única condição de mudança; exige que aquilo que vale se afirme no aqui e no agora; reivindica o direito à provisoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas” (p. 105).

O tempo juvenil não é uma flecha nem mesmo um círculo fechado em si mesmo, mas, antes, um espiral cujo retorno não significa um retroceder, pois nunca é o mesmo o ponto ao qual se retornou. O tempo múltiplo e descontínuo, “que implica na passagem de um universo a outro da experiência; de uma rede social a outra; da linguagem de códigos de um determinado território a espaços sociais semântica e, afetivamente distintos” (p. 61) é vivido particularmente pelos atores jovens, que se negam a pensar no longínquo e incerto futuro.

A desfuturação da vida dos jovens é uma tendência evidente em nosso estudo, sendo responsável por muitas desistências escolares. Aquele estudante que fez referência (no questionário) a jovens que, mesmo com estudo, estavam desempregados, portanto a escolarização e o conseqüente diploma não seriam garantia para a inserção no mundo do trabalho é um, dentre tantos exemplos. Sobre essa tendência à desfuturação, Pais (2006) é mais cauteloso, dizendo que entre alguns jovens surge uma forte orientação em relação ao presente; já o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em

relação a ele se desenham. Refere que os projetos do futuro estão ausentes e, se existem, são passageiros, pois, o que importa é o dia-a-dia. “Os jovens enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Mas muitos deles não sabem se esse futuro é próximo ou longínquo, nem tampouco que futuro os espera. Outros, chegados ao futuro, descobrem-no como um tempo de retorno, de *volvere*” (p. 10).

Há, entretanto, outra forma de analisar essa questão que argumenta que a despolitização, o “presentismo” e o baixo sentido histórico não são características apenas dos jovens nos dias de hoje, mas de toda a sociedade contemporânea.

As vezes se diz, com demasiada facilidade, que os jovens somente vivem o presente, que não têm memória, que não pensam no futuro. Os políticos vivem na conjuntura e não querem pensar em estruturas de média e longa duração. Porém ao mesmo tempo, a economia, sub-repticiamente, nos disciplina para que tenhamos uma vida estável: nos oferece pagar o automóvel em quarenta prestações e a casa em quinze anos, e estas formas de compromisso através do endividamento programado em cartões de crédito são formas de disciplinamento moral de estilo de vida. Trata-se de pensar como a sociedade está organizada de um modo estável (GARCIA CANCLINI, 2002, p. 5).⁴⁵

10.4 O TEMPO DE MAURÍCIO, INTERMINÁVEL NAS FÉRIAS, VELOZ NA CONVIVÊNCIA COM OS COLEGAS: O TEMPO E SEUS DIVERSOS MATIZES

Para Pais (1993), os cotidianos juvenis rodopiam entre tempos monocromáticos e tempos policromáticos. Os primeiros são de natureza institucional – escolar, profissional, familiar – e privilegiam os horários, a segmentação, a pontualidade. Os segundos são de natureza sociabilística e enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação e a convivialidade.

Com base nisso, posso dizer que muitos jovens tornam-se pálidos em certas aulas cujos códigos sinalizam para algumas cores apenas, nem sempre permitindo que a agenda da aprendizagem escolar seja tonalizada com os tons das diferentes culturas que freqüentam a escola. Percebo, contudo, um movimento nessa direção,

⁴⁵ A veces se dice, con demasiada facilidad, que “los jóvenes sólo viven el presente”, que “no tienen memoria”, que “no piensan en el futuro”. Los políticos viven en la coyuntura y no quieren pensar en estructuras de mediana y larga duración. Pero al mismo tiempo, la economía, subrepticiamente, nos disciplina para que tengamos una vida estable: nos ofrece pagar el auto en cuarenta cuotas y la casa en quince años, y estas formas de compromiso a través del endeudamiento programado de las tarjetas de crédito son formas de disciplinamiento moral del estilo de vida. Se trata de pensar cómo la sociedad está organizada de un modo estable.

comprovado por expressões como: “*Há aulas que eu não perco por nada*”; “*Tem aula que dá gosto do cara ir*”. Depoimentos como esses, por certo, aludem a tempos policromáticos, mas também existe, ainda, experiências escolares que mais parecem uma cena de vídeo em preto e branco e com os chuviscos próprios dos primeiros aparelhos de tv. Referindo-se a essa dinâmica cíclica tão comum na vida dos jovens de hoje, Pais analisa:

A geração yô-yô, pela sua natureza, é uma geração em que o tempo “flecha” se cruza com o tempo cíclico, tempo do eterno retorno. Os jovens desta geração tão rapidamente abandonam a escola, adquirem emprego e se casam – deixando de ser jovens e passando a adultos – quando, com a mesma rapidez, caem de novo no desemprego, voltam à condição de estudantes e se divorciam, redescobrimo a juventude (1993, p. 73).

Nessa perspectiva o tempo juvenil, com a mesma velocidade com que constrói um projeto, também o faz ruir, e com a mesma velocidade que constrói um sonho, também o deixa esvair-se para, em seguida, construir outro com sabor de eternidade, até que este também se esvai.

Escutando jovens nos seus diferentes modos de ser: aqueles que “gastam” seu tempo em movimentos religiosos; aqueles que preferem fazer da música o seu próprio tempo; aqueles cujo tempo é marcado pelo implacável relógio-ponto; aqueles outros cujo tempo é cadenciado por frações de cinqüenta minutos que se juntam e forma uma “carga-horária”, percebi o quanto o tempo adquire diferentes significados para os jovens. O tempo da praça, veloz e prazeroso; o tempo de certas aulas, pesado e lento; o tempo de espera dos resultados das avaliações de final de ano, marcado pela angústia, pois serão decisivos na vida de muitos jovens, e, principalmente, o tempo da espera de um emprego, cuja dimensão só tem quem por ela passa, como me contou a jovem que, ansiosa, aguardava a vaga numa loja de bijouterias.

Melucci (2004) faz distinção entre o tempo interior e o tempo social, este linear e uniforme, caracterizado pela continuidade e unicidade dos eventos que se sucedem um após o outro numa única direção e por isso mesmo, irreversíveis. Nessa perspectiva, é possível falar num antes e num depois, numa causa-efeito. O tempo social, portanto, “é uniforme e para cada tipo de evento existe uma cadência, um ritmo certo sobre o qual se fundam as expectativas e cuja conservação garante a ordem social” (p. 32).

O autor, contudo, dá destaque para o tempo interno que acompanha afetos e emoções e que vive *no* corpo. Este é múltiplo e descontínuo, pois na experiência subjetiva os tempos coexistem, entrecruzam-se, sobrepõem-se e movimentam-se em muitas direções. Assim, “o tempo interno é continuamente reversível. Aquilo que nos acontece hoje pode modificar o nosso passado, um evento que toca a pessoa amada pode reverter o juízo sobre o futuro; nada é dito de uma vez por todas” (p. 32). E isso se fundamenta no seguinte:

O tempo é uma experiência múltipla e descontínua e reúne o passado, presente e futuro; a memória e o projeto. Entrelaça a linha e o círculo e, às vezes, permite-nos aceder à espiral, naqueles momentos de graça em que nos é permitido retornar ao mesmo ponto num plano distinto. Nossa experiência do tempo é feita de velocidade e lentidão, de movimento e repouso, isto é, de alternância e ritmo. Combina a reversibilidade e irreversibilidade, pois vivemos ao mesmo tempo sobre a linha que flui e nos leva do nascimento ao crescimento, envelhecimento e à morte e no tempo que pode retornar percorrendo novamente o ciclo, porque é o tempo da alma (p. 36).

Na escola presenciei várias situações de conflito cuja causa se reportava aos diferentes tempos vividos pela instituição e pelos jovens. Parece, realmente, que o tempo que dirige a vida dos atores jovens é o tempo interno, o tempo da alma. As chegadas tarde, o ficar só mais um pouquinho na praça, a tentativa de “fuga” antes do final da aula, o prolongamento dos sempre curtos recreios, o demorar-se nos corredores criando e institucionalizando um intervalo (embora minúsculo) entre os períodos, são alguns dos exemplos da “briga” de muitos estudantes com os tempos escolares.

A esses, acrescento parte de uma observação realizada por ocasião da paralisação do magistério estadual no início do ano.

Era março, lá pela metade do mês. Todos os alunos tinham sido orientados que seriam informados do retorno às aulas. Mesmo assim, havia um grupo que ficava dia após dia nas imediações da escola. Alguns subiam a escada, batiam na porta e perguntavam ao pessoal da secretaria: “Quando vai começar a aula?” O fato não chamaria a atenção se alguns desses jovens, após iniciado o ano letivo, no mês de abril, ao invés de entrarem na escola, permaneciam na praça, chegando algumas vezes a perder a aula daquele dia. O fato, embora não tenham acontecido muitas vezes, foi motivo de registro de reflexão especial: Por que o mesmo jovem insistia para que as aulas iniciassem se, após terem iniciado ele resistiria em entrar no espaço escolar?

10.5 “ELES DIZEM QUE VÃO CHAMAR PARA A ENTREVISTA. ATÉ HOJE ESTOU ESPERANDO, E NADA...”: O INTERMINÁVEL TEMPO DA ESPERA POR UM TRABALHO

Moratória se constitui no pagamento de uma dívida cujo credor, nesse caso, o adulto, concede ao adolescente um tempo, em nossa sociedade indefinido, para se fazer também ele um adulto. Mas, para se preparar para assumir esse lugar é preciso saber o que é ser um adulto o que é um tanto obscuro na sociedade atual cujos rituais que selam a vida adulta são raros, esgarçados e frágeis. Então, como saber o que é preciso fazer para ser adulto e usufruir, da tão sonhada, autonomia?

Galland (2003), dentre outros chama atenção para a atualidade do fenômeno que é quase especificamente contemporâneo e é em tempos pós-modernos, que a moratória se instaura, se prolonga e se torna mais uma idade da vida. Já para MARGULIS e URRETI (2000) a moratória se constitui num tempo de tolerância em que os jovens são brindados para que possam viver suas juventudes intensamente sem precisar se preocupar com exigências advindas da família e do trabalho. O autor se refere como um tempo legítimo concedido ao jovem para que ele possa se dedicar aos estudos e a capacitação, postergando o matrimônio e obrigações correlatas.

Como vemos, é um outro modo de ver e interpretar o tempo juvenil. Enquanto que para um autor o tempo de espera seria um “castigo” justificando muitos atos de rebeldias pelo não reconhecimento de sua força (em todos os sentidos), para outro se constituiria em verdadeiro privilégio. Enquanto que para o primeiro seria uma “suspensão”, para o segundo seria um tempo de deleite e “curtição” para utilizar um termo que é muito caro aos jovens.

Seja de uma ou outra forma, ambas análises sinalizam para um tempo de espera, do qual se sabe quando começa, mas não quando termina, aliás, que varia muito conforme as condições econômicas, sociais, étnicas, migratórias, geográficas, culturais, escolares e com uma ênfase especial, as condições familiares, estas, se colocando como um dos fatores determinantes na duração da moratória e conseqüente maneira de viver a juventude. Tudo indica que a moratória, como gozo de um tempo presenteado ao jovem, tem nome e endereço e esses não são os jovens das classes populares. Contudo, não significa que os

jovens dos setores populares não vivam suas juventudes que muitas vezes o fazem com surpreendente criatividade.

Para Arango Cárdenas⁴⁶ (2005), o empobrecimento estrutural gerado pelos modelos econômicos afetou em cheio os jovens, que continuam assinalando de muitas maneiras que o projeto social privilegiado pela modernidade na América Latina tem se mostrado incapaz de realizar as promessas de um futuro inclusivo. A ênfase colocada no hoje descreve um presente que os meios de comunicação *fabricam* mediante uma atualidade produzida com relação ao mundo econômico. Os tempos para quem está inserido no mundo do trabalho e par aquele que ainda não conseguiu ultrapassar essa estreita porta, são diferentes e opostos.

Essa perspectiva que define o jovem com base em sua inserção ou não-inserção no aparato produtivo esconde a incapacidade estatal para solucionar problemas sociais e econômicos de longa data.

O que chamamos futuro ou sua negação é uma condição profunda e complexa. A situação de imprevisibilidade e incerteza dos jovens não são exclusivas deles; ao contrário são compartilhadas por todos. O modelo econômico que degrada a política social vê como uma condição de periculosidade ou ameaça os atos de sobrevivência de certos jovens, em especial de quem está sob a pobreza extrema. A temporalidade nessas condições adquire um valor negativo posto que representa o improdutivo, um tempo que não se articula diretamente nos circuitos da economia global (ARANGO CÁRDENAS, 2005, p. 56).

São atos esses cuja responsabilidade recai, quase que exclusivamente, sobre os jovens, como se não fossem (co)gestados pelo contexto social: são atos de sobrevivência (vistos como perigo/ameaça) que – apesar da bruta e brutal forma de expressão – podem ser, ainda, um sinal de vida. Contraditoriamente, a morte faz apelo à vida.

O incisivo questionamento de Arango Cárdenas (2005) sinaliza para os condicionantes a que os jovens pertencentes aos setores pobres estão assujeitados cujo, futuro se concentra, quase que exclusivamente, no “aqui e agora”, na (sobre) vivência. Pergunta o autor:

Como é que, em meio aos inquestionáveis progressos da humanidade, está aumentando a miséria dos pobres em proporção quase direta ao avanço da tecnologia, a ciência, a arte de governar, a arte e os outros tantos campos de atividade social? Que é preciso fazer para conseguir que também os pobres participem do progresso geral da humanidade (p. 56).

⁴⁶ Ana Maria Arango Cárdenas é antropóloga ligada à Universidade Central, Colômbia.

10.6 FUTURO E PORVIR: MAIS UMA PERSPECTIVA SOBRE A TEMPORALIDADE

Conforme Larossa (2001), futuro e porvir são duas palavras da língua portuguesa para nomear o tempo que vem, embora não digam a mesma coisa. Futuro se situa na direção daquilo que se pode antecipar, que se pode projetar, predizer ou prescrever; aquilo sobre o qual se podem ter expectativas razoáveis; aquilo que depende do nosso saber, do nosso poder e da nossa vontade.

Já porvir se trata de uma relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se podem ter expectativas; com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade.

Para o autor, quando dizemos de um jovem que ele tem um futuro, estamos dizendo que ele tem um projeto, sobre si, no futuro e que toma o presente como meio e instrumento para a consecução daquilo que antecipou. Explica o autor

O futuro é uma figura da continuidade do tempo e do caminho reto enquanto que o porvir é uma figura da descontinuidade do tempo e do aberto. Enquanto o futuro se conquista, o porvir se abre. Enquanto o futuro se anuncia ruidosamente, o porvir “vem com passos de pomba⁴⁷”. E enquanto o futuro nomeia a relação com o tempo de um sujeito ativo definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade – um sujeito que quer se manter no tempo. O porvir nomeia a relação com o tempo de um sujeito receptivo – de um sujeito que se constitui desde a ignorância, a impotência e o abandono, desde um sujeito, enfim, que assume a sua própria finitude, a sua mortalidade (2001, p. 286).

Nesse sentido, poderíamos dizer que essa parcela de jovens estaria muito mais próxima ao porvir do que do futuro. Futuro, este que parece não estar no horizonte de suas vidas, já que se trata de um tempo que se pode antecipar, que se pode projetar, predizer ou prescrever e está vinculado ao saber, ao poder e à vontade. Pois, como projetar algo se está imerso num presente roto?

Mais próximo a um porvir que chega aos passos de pomba, leve e curto, podendo a qualquer hora recuar e desfazer o passo dado; um porvir que está mais no hoje que no amanhã, pois o presente (embora frágil e fugaz) é tudo o que realmente tem aquele/aquela a quem não é dado o direito de ter futuro. Parece se situar no porvir, esse tempo indomável, que escapa ao nosso saber e ao nosso poder - feito mais de *zigue-zagues* que de linha reta - o tempo do jovem excluído da

⁴⁷ O autor atribui essa citação a Nietzsche.

escola e do trabalho. Mas como compreender isso se os adultos estamos em tempos diferentes?

Diz o autor que, se o futuro é o tempo da fabricação – e o que se fabrica é o que vai do possível ao real, quando a educação se relaciona com o futuro, com a fabricação do futuro, constitui-se em uma figura da continuidade do tempo, em uma figura de *chronos*. Se o porvir é o tempo do nascimento – e o que nasce vai do impossível ao verdadeiro – , quando a educação se relaciona com o porvir, constitui-se numa figura de descontinuidade do tempo e, nesse sentido, o compromisso da educação é com a pessoa, com o seu tempo não com um tempo, institucionalizado. “O paradoxo está em que o tempo humano é um tempo ao mesmo tempo contínuo e descontínuo. Por isso o paradoxo da educação é que ela tem a ver, Simultaneamente, com a continuidade e com a descontinuidade” (LAROSSA, 2001, p. 288).

11 O GRUPO DA PRAÇA E A CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES JUVENIS

A descontinuidade "autoriza" os compromissos efêmeros, a mudança de bandeiras e potencializa a capacidade de respostas na medida em que se reduz o conflito entre "habitar" uma identidade ou outra, entre defender uma "causa" ou outra. Mutantes do final do século, os jovens talvez não sabem o que querem, mas sabem muito bem o que não querem. (REGUILLO, 2003, p. 113).⁴⁸

Tanto para Melucci (2004), como para Canevacci (2002), dentre outros, identidade⁴⁹ não se constitui em algo dado e estático, mas num processo interconectivo e contínuo de construção de si. Garcia Canclini (2002) diz que os processos incessantes e variados de hibridização levam a relativizar a noção de identidade, pois “a ênfase na hibridização não apenas fecha a pretensão de estabelecer identidades puras ou autênticas, mas põe em evidência o risco de delimitar identidades. [...] Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições condutas) se tende a depreender essas práticas da história de mesclas em que eles se

⁴⁸ La discontinuidad “autoriza” los compromisos efímeros, el cambio de banderas, y potencia la capacidad de respuesta en la medida en que se reduce el conflicto entre “habitar” una identidad u otra, entre defender una “causa” o otra. Mutantes de fin de siglo, los jóvenes tal vez no saben qué es lo que quieren pero saben muy bien qué es lo que no quieren.

⁴⁹ “A partir dos últimos dez anos, uma corrente inovadora da antropologia cultural submeteu à crítica radical os conceitos tradicionalmente aceitos de ‘autenticidade’, ‘pureza’, ‘identidade’ e ‘origem’, todos vistos como unitários, compactos, estáveis e colocados no fundamento ‘da’ cultura” (CANEVACCI, 2002, p. 127).

formaram” (GARCIA CANCLINI, 2002, p. 11) e como conseqüência se absolutiza um modo de entender a identidade e se rechaçam maneiras de viver. Isso porque

[...] já não basta condizer que não há identidades caracterizadas por essências autocontidas e a-históricas e entendê-las como as maneiras em que as comunidades se imaginam e constroem relatos sobre sua origem e desenvolvimento. Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis se re-estruturam no meio de conjuntos inter-étnicos, transclassistas e transnacionais (p. 11).

Com um olhar mais direcionado para o indivíduo que se faz sujeito na/pela relação, Melucci (2004) refere-se à experiência da falta, que nos leva a questionamentos sobre nós mesmos: “Quando tentamos responder a esses questionamentos, tratamos de nossa identidade” (p. 44). Para o autor, três significados se destacam no conceito de identidade: Primeiro a existência de um sujeito; segundo a noção de unidade (delimitação desse sujeito em relação aos outros); terceiro a relação entre dois elementos que permitem o seu reconhecimento como idêntico, isto é, a capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido.

A identidade define a nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos. A possibilidade de distinguir-nos dos outros deve ser reconhecida por esses outros. Nossa unidade pessoal, que é produzida e mantida pela auto-identificação, encontra apoio no grupo ao qual pertencemos, na possibilidade de situar-nos dentro de um sistema de relações.

Portanto, a construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros como diz Melucci (2004)

Não podemos conceber a nossa identidade como uma coisa, como a unidade monolítica de um sujeito, pois é um sistema de relações e de representações. Respeitando os diferentes graus de complexidade, poderemos falar de muitas identidades que nos pertencem: a pessoal, a familiar, a social, e assim por diante [...] Não é mais viável pensar no sujeito como um ente dotado de um núcleo essencial, definido de modo metafísico, mas devemos redirecionar nossa atenção para os processos com os quais os indivíduos constroem a identidade. A identidade de um eu múltiplo torna-se identificação (p. 48). [...] para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de si mesmos (64-65).

11.1 MARCAR E AFIRMAR A SUA DIFERENÇA COMO ALGUÉM SINGULAR, ÚNICO

Com Canevacci (2002) é possível dizer que cada parte individual de uma cultura é explicável somente na sua interconexão funcional com todas as outras visto

que a parte sem o todo não existe e “é sempre e somente a totalidade que ilumina de sentido e de valor a parte” (p. 117). É, portanto, na relação que o individual se tece, tecendo também o coletivo; no entanto, um não se subsume no outro.

Um exemplo disso é o grupo de moças estudantes da escola da Avenida, formado por oito ou dez elementos (não é possível precisar o número exato pela mobilidade do mesmo). Sua marca como grupo: não usar nenhuma roupa de marca Garcia Canclini (2002), refere-se a comportamentos como estes de “desconexão”. Seu espaço: a praça em frente ao colégio, onde deixam registrados os seus nomes, seus símbolos, entalhados nos bancos ou nas árvores, fiéis testemunhas da vida juvenil ali compartilhada. Iguais em não usar marcas, diferentes em seus particulares, mas explícitos nos modos de ser. Autodenominando-se de *ladys* realizam a experiência grupal de forma intensa, encontrando-se não apenas nos dias de aula, mas todos os dias no mesmo local, qualificado por elas como um espaço de magia. Em torno de um banco reúnem-se para contar, cantar e, às vezes chorar a vida. *“Aqui todas sabem da vida da outra, e a gente sabe que pode contar com cada uma, para o que der e vier”*, disse uma das jovens, que por várias vezes socorreu-se nas amigas-colegas.

Vou te explicar o que significa esse grupo pra mim. Esse grupo é minha força. É tudo para mim. Nem sei explicar, mas não posso viver sem ele. Aqui eu me sinto igual às outras. Eu posso ser eu mesma porque tenho certeza que sou aceita. Elas são mais que irmãs para mim (17 ANOS, SEXO FEMININO, SEGUNDO ANO DO TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Ao interagir com elas, pude sentir e presenciar o amálgama identitário que as unia, essa força subjetiva concreta que as tornavam um grupo, com traços comuns, mas não iguais e alguns até opostos. Com diferentes experiências e histórias elas se conectavam (talvez esse grupo não exista mais) a partir de algo comum, com que cada uma podia experimentar-se no sentido de pertença sem diluir-se e no sentido – tão honrado por elas e por muitos jovens – da diferença, de ser original e único.

Para compreender essa e outras experiências juvenis, ajuda-nos Melucci (2004) dizendo que a identidade define a nossa capacidade de falar e de agir, diferenciando-nos dos outros e permanecendo nós mesmos. Mas a auto-identificação deve possuir um reconhecimento intersubjetivo para poder fundar a nossa identidade; a possibilidade de distinguir-se dos outros deve ser reconhecida

por estes outros. Portanto, é na relação de pertencimento do grupo que apoiamos a nossa construção individual, sem nela nos diluirmos. Nesse sentido, é impossível separar os aspectos individuais, relacionais e sociais da identidade, visto que na história individual a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito.

Reguillo (1995), adotando perspectiva semelhante a cerca da identidade apresenta três recortes. O primeiro refere-se ao espaço que se desdobra em duas dimensões: o espaço dado e o território como espaço construído. O espaço dado é representado pela cidade, que preexiste aos indivíduos; o território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis. O espaço torna-se, assim, uma extensão do próprio sujeito, numa verdadeira geografia da aterrissagem, onde se mesclam a identidade e a memória do grupo. É o que acontece com o grupo das *ladys* que fizeram da praça pública o seu território na medida em que a impregnaram de significados e sentidos, apropriando-se deles, fazendo-a sua. Lá cada coisa tem uma história vivida como grupo: um coração esculpido no tronco de uma árvore, letras, desenhos, sinais e, principalmente, datas. Era visível o prazer de retornarem com precisão a cada lugar onde deixaram registradas suas vidas e com um olhar de cumplicidade evocavam lembranças do acontecimento daquela data: o aniversário de uma delas, a briga com o namorado, o desentendimento em casa, o emprego frustrado, o desentendimento com um professor, o perigo de reprovação. Tudo era (com) partilhado e a história de cada uma era vivida e, muitas vezes, assumida por todas do grupo naquele espaço que faziam seus enquanto lá estavam e, quando não estavam, permaneciam os seus nomes no tronco das árvores como guardiões daquele território. Talvez aí resida a magia referida por uma das jovens.

O segundo recorte relaciona-se com a alteridade, a necessidade do outro para a constituição do *nós* do grupo. É a relação de pertencimento. O terceiro aspecto refere-se à necessidade de a identidade se mostrar para se manter. A cidade é transformada de espaço anônimo em território pelos jovens atores urbanos, que constroem laços objetiváveis, comemoram-se, celebram-se, inscrevem marcas exteriores em seus corpos para recordar quem são. Essas marcas se relacionam com os processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço.

A formação de grupos concretos que constroem identidades juvenis diferenciadas de acordo com símbolos e estilos de cada grupo em particular, parece

ser um traço marcante das vivências juvenis. Essa característica das juventudes vem sendo tomada como uma das provas da diversidade sociocultural contemporânea Groppo (2000). Também as meninas da praça teciam suas identidades individuais e coletivas com suas intensas relações calibradas no e pelo grupo.

12 JOVENS CORPOS, TEXTO DE MUITAS INSCRIÇÕES

O organismo se domestica, se acostuma, se medica; o corpo se ensaia, se equivoca, se corrige, aprende (PAÍN, 1985, p. 80).⁵⁰

“Perdi um emprego por causa da minha tatuagem” (16 ANOS, SEXO MASCULINO, SEGUNDO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

O jovem que relata ter perdido um emprego, um bom emprego, segundo ele por causa da tatuagem demonstra que o acesso ao mundo do trabalho passa pelo corpo, seja ele masculino ou feminino. Alguns trabalhos exigem músculos exuberantes; outros, ausência deles; outros sutilmente querem pele clara sem “mancha” (cicatriz ou tatuagem). Mais uma vez – particularmente entre os jovens de setores populares – a escolha passa, primeiramente pelo corpo como o foi em outros tempos.

É uma tatuagem – nem tão grande assim. Até meio escondida; aqui no braço. Com camisa nem aparece. Mas na ficha pedia se tinha tatuagem. Eu não podia mentir. Eu disse que tinha e me ferrei. Mas se o cara é dedicado e faz as coisas certas no trabalho isso não deveria impedir de “pegar” o serviço. Deu no que deu; perdi essa “boca” (ESTUDANTE DO SEXO MASCULINO, 17 ANOS, ESCOLA DA AVENIDA).

A pele, órgão que dá unidade ao corpo, que o integra e se constitui em fronteira entre o eu e o tu, entre o individual e o social se deixa fragmentar, expressando, talvez, os fragmentos de uma subjetividade que ele, mas não só ele, está imerso nos dias de hoje.

Cada corpo é um mosaico-patchwork de códigos que cada jovem leva dos infinitos cenários possíveis das culturas nativas. A semiótica do corpo constitui um novo cenário do conflito político. [...] Os códigos nativos viajam nas culturas do piercing, da tatuagem, dos sacrifícios, da construção da própria pele como segunda pele artificial e da sua interface com os vestidos como uma pele exterior (CANEVACCI, 2002, p. 123).

⁵⁰ El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende.

Há uma nova sensibilidade na pele; há novos erotismos de carne, diz o autor, que aponta para os sinais de aldeialização e tribalismo, de modo especial na cultura do “piercing”, da tatuagem, incorporada por significativa parcela dos jovens contemporâneos que testemunha a aldeialização da metrópole. Nos jovens corpos estariam escritas as estórias e os desejos juvenis em forma de dragões, serpentes, águias, símbolos identitários que rasgam a pele e penetram a carne, experiência bem conhecida de certas tribos que nos antecederam. Marcar a ferro e fogo para que não restem dúvidas sobre sua identidade parece ser um fator que conduziria uma parcela de jovens a adotar tal comportamento. Mas as verdadeiras razões só eles podem dizer; por isso, a afirmação que faço não passa de uma frágil hipótese na ânsia de explicar um comportamento que ainda não entendemos e, por vezes, é visto, como desviante, impróprio, indesejável, inadequado, indiscreto, inconveniente, intolerável e outros tantas negações representadas pelo prefixo “in”. Canevacci (2002, p. 126) diz o seguinte:

Os piercings oferecem um panorama de carne de metal gravada e perfurada e acentuam o prazer, um prazer perfurado pelos companheiros. A tatuagem usa a carne como papel, como texto para narrar estórias, para aumentar os sentidos dos prazeres visíveis e epidérmicos. Assim as escaras, cicatrizes iniciáticas que abrem a carne ou os beijos de fogo que a marcam para sempre.

As palavras reportam aos ritos que foram gradativamente sendo banidos da nossa sociedade. Na ausência deles parece que os jovens de hoje se incumbem de recriá-los à sua maneira, às vezes bizarras aos adultos olhares. Talvez as tatuagens, tais como escudos, seriam uma maneira de proteger/esconder os corpos que oscilam entre experiências adultas e infantis.

Não seriam as tatuagens desenhadas sobre o corpo um amuleto para dar coragem para seguir a “viagem” aos jovens?

Quero ficar no teu corpo feito tatuagem que é pra te dar coragem pra seguir viagem quando a noite vem. E também pra me perpetuar em tua escrava que você pega, esfrega, nega, mas não larga; Quero ser a cicatriz risonha e corrosiva marcada a frio, ferro e fogo, em carne viva. Corações de mãe, arpões, sereias e serpentes, que te rabiscam o corpo todo, mas não sentes. (HOLANDA, 2004).

Cicatriz é essa marca que não sai e que, uma vez feita, segue com aquele corpo até que se decomponha feito cinza. Corações de mãe juntamente com serpentes e arpões, são exóticas imagens preferidas por tantos jovens. Eles

parecem desejar se cobrirem com uma densa crosta que possa protegê-los do desconhecido, esse dragão voraz.

Os corpos, territórios juvenis de quem os jovens podem se dizer donos e podem dizer seus, são talhados e “(re)talhados” pelo primitivo método de tatuar; corpos que se fazem textos de uma inscrição dantesca, difícil de decifrar. Corpos que se fazem páginas de livro cuja história acontece em tempo real; corpos-pedra sobre os quais são escritas (es-cripta: cripta, lápide) suas palavras e o seu nome. Há que se transpor a pele, lisa ou rugosa, cor da noite, esbranquiçada, ou colorida. Há que se ultrapassar o limiar da epiderme e chegar ao âmago da carne viva, como diz a canção. E, assim, sentir-se vivo, inteiro aquele que se deixou marcar. Jovens-corpos que ensaiam, ao mesmo tempo que já vivem a dureza do “adulto viver” e que emprestam seus corpos para que neles seja escrita a sua biografia, sua história. Corpos-memória, corpos-escudo, que com seus monstros, de cinzéis desenhados, parecem afugentar os temores que o viver contém.

Para Paín (1985), o corpo não está dado, mas se constrói a partir dos significados, dos vínculos, das relações; nele habitam memórias, histórias, atores. É palco e também platéia que assiste ao espetáculo. Nos corpos estão inscritos os desejos, as escolhas, a possibilidade do sim, do não, porque estão sempre se redesenhando, se recompondo, se fazendo outros. Por isso, não há conhecimento que não tenha sido corpo um dia, pois conhecer significa “in-corporar”, tornar corpo, tornar seu.

Fazer do organismo um corpo, transformar os olhos em olhar, os ouvidos em escuta e os braços na ação de abraçar seriam algumas das formas de ir se tornando corpo e de aprender, pois, organismo não aprende, corpo-sujeito, sim. Porque não temos um corpo, somos um corpo.

Nesse sentido,

[...] o organismo fala da espécie, o corpo fala da pessoa. O corpo nasce entre corpos, sempre mais de um. O organismo nasce nas entranhas de outro organismo, e em muitos casos, apesar do corpo. O organismo guarda em sua memória a sabedoria de milhões de anos. O corpo está submetido e sustentado pela conjuntura cultural. O organismo tem memória genética, o corpo recordação de sua gênese. (CALMELS, 1997, p. 35).⁵¹

⁵¹ El organismo habla de la especie, el cuerpo habla de la persona. El cuerpo nace entre cuerpos, siempre más de uno. El organismo nace en las entrañas de otro organismo, y en muchos casos, a pesar del cuerpo. El organismo guarda en su memoria la sabiduría de millones de años. El cuerpo está sometido y sostenido por la coyuntura cultural. El organismo tiene memoria genética, el cuerpo recuerdo de su génesis.

A pele que cobre e encobre o corpo juvenil também está em total movimento e em constantes mutações e erupções, revelando um sujeito que pede visibilidade e um espaço para ser. “Senti na pele”; “queria ver se eles (professor) estivessem na minha pele pra ver o que eles fariam”, ou, ainda, “nossa relação é uma coisa de pele, química...” são algumas expressões, dentre outras utilizadas pelos jovens, quando querem falar de seu mundo interior. Seria ela o rosto da alma juvenil?

TERCEIRA PARTE
OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E
SEUS FRÁGEIS VÍNCULOS COM A ESCOLA E COM
O TRABALHO



13 ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO DE MÚLTIPLOS SENTIDOS

A escola está no centro das referências identificatórias do mundo moderno, independente de nossa adesão ou crítica (SPÓSITO, 2003, p. 4).

Uma convivência genuinamente democrática exige reconhecer aos coletivos implicados na educação, escutar a sua voz que se articula desde sentimentos e vivências comuns e que expressa toda uma variedade de matizes e traços a ser levado em conta na organização e gestão dos centros escolares. (BAUTISTA-MARTÍNEZ, 1998 p. 56).⁵²

Lendo Nietzsche aos 19 anos

Eu me chamo Alex. Sou cristão luterano, tenho 19 anos, trabalho durante o dia numa biblioteca o que me possibilita ler vários livros. À noite frequento o segundo ano do Ensino Médio.

A escola: Agora a escola tem sentido para mim. Antes não; eu não me ligava no estudo. Agora dá gosto em vir para a escola. E, não foi a escola que mudou, fui eu. Como te disse, eu estava desencaminhado: não prestava atenção nas aulas, não estudava, faltava aula e tudo... Mas não incomodava os professores nem causava problema na escola. No fundo eu era ruim pra mim mesmo. Não sei porque, mas não conseguia me concentrar nem me motivar para o estudo. Hoje fico pensando e não entendo porque eu não conseguia me enturmar. Ainda bem que eu voltei. Agora não quero parar. Vou fazer o curso de História, eu já te contei? Acho legal estudar a história do mundo, das pessoas... Os professores são os mesmos de antes e, agora, eu entendo a matéria, vou bem de notas. Na verdade eu fico triste só em pensar que logo vou ter de deixar a escola. Logo agora que eu peguei o gosto por aprender. Também curto os meus amigos, mas aqui a gente vem pra aprender.

Trabalho: Comecei a trabalhar aos 15 anos como auxiliar de pintor. Devido as más companhias me afastei da escola por três anos. Mas graças a Deus me recuperei e voltei a estudar. Me sentia excluído. Hoje me dedico a ajudar jovens que estão “desencaminhado”.

O professor de História: Pretendo fazer o curso de história. Ser professor de história. Tudo começou com um professor de história que eu tive. Ele me contagiou com seu entusiasmo. Ele era muito gente! A pessoa daquele professor foi marcante. Aprendi mais com aquilo que ele é do que com ele ensinava. Ele possibilitava o exercício da democracia. Ele dizia para os alunos: vamos nadar mais um pouco que a praia está logo ali. Olha quanto tempo ele ralou e nem ganha bem. E eu não gostava de história. Mas aquele professor dava aquelas aulas tão animado que passei a gostar, primeiro dele e depois do que ele ensinava.

Não ser levado a sério: A sociedade não reconhece o jovem como alguém de valor, alguém que sabe, alguém capaz de realizar. Não acredita nas idéias e projetos dos jovens. O fato de ter pouca idade não significa ter pouca capacidade. Às vezes temos mais condições que alguns adultos que pouco fazem para melhorar o mundo. Não todos, é claro. Não é considerado o potencial do jovem. O jovem tem potencial, por mais que não pareça.

Preconceitos: O pior na vida do jovem, ao meu ver, são os preconceitos.

⁵² Una convivencia escolar genuinamente democrática, exige reconocer a los colectivos implicados en la educación, escuchar su voz, que se articula desde sentimientos y vivencias comunes, y que expresa toda una variedad de matices y rasgos muy importante a tener en cuenta en la organización y gestión de los centros escolares.

Preconceito por ser jovem, por ter tal idade, por ser visto como incapaz, irresponsável, impulsivo. Talvez se os adultos ouvissem mais o jovem, eles mudariam de opinião e veriam muita gente séria dando duro e até sustentando família com bem pouca idade. Nesse sentido, às vezes, ser jovem é um peso. Eu por exemplo, me acho meio adulto, agora. Tempos atrás não.

Mas agora que eu tenho um trabalho legal e sei que sou valorizado pelo meu esforço e dedicação, me sinto adulto. Enfrentei também outro preconceito pela tatuagem que fiz tempos atrás.

Espiritualidade, religião: Outra coisa que é muito importante na minha vida é o grupo que eu faço parte na igreja Luterana. Sou cristão Luterano. Eu devo muito a esse grupo que me tirou do mau caminho. Tudo começou quando eu estava olhando uns cds e um jovem se aproximou de mim e começou falar de Jesus, de bondade e coisa assim...Desde lá eu faço parte desse grupo que me ajudou a ser outra pessoa. Eu mudei da noite para o dia. Hoje além de participar dos mutirões evangélicos do grupo da igreja, de atividades na escola. Coisa que antes eu não fazia.

Revivendo o grêmio estudantil: Junto com outros jovens estamos reorganizando o grêmio estudantil que estava desativado. Nossos projetos são: Campanhas, mostra de talentos, teatro, música, artes marciais, capoeira. Já passamos em todas as salas conversamos com as turmas. Vai ser muito legal voltar a ter o nosso grêmio outra vez.

A violência: A violência é geral. Não é só com o jovem. Nem é o jovem o culpado. A sociedade toda está envolvida. A falta de espiritualidade é uma das causas da violência.

A política: A política tem uma função e deve começar dentro da escola. Voto nulo, eu acho que não adianta. Vocês adultos lutaram para o direito ao voto. Como vamos honrar a memória dessas pessoas que lutaram para conquistar algo?

Ter alguém com quem e para quem falar: Houve gente que desistiu por causa de nota. O que desanima o jovem: às vezes a própria dinâmica da aula. Já vi casos de jovens que deixaram de estudar porque não tiveram alguém com quem falar, desabafar...

13.1 DA ESCOLA PARA JOVENS À ESCOLA DE JOVENS

Só posso imaginar uma sociedade que não se reduza a mercado, a um mercado mesquinho, na medida em que apareçam veículos que não se sintam obrigados a espetacularizar tudo e escolas que decidam ser algo mais que a Aula Magna (GARCIA CANCLINI, 2002, p. 4).

13.1.1 Novos Atores, Novos Desafios

Numa sociedade que vive profundos processos de transformação social e cultural e que põe em crise a vida dos indivíduos, o que pode e deve fazer a escola de hoje?

Ao analisar a escola pública como direito, temos presentes o seu desafios e sua impotência para enfrentá-los. Não ignorando a necessária e insubstituível parcela que lhe cabe, concordamos com Dayrel (2003) que a escola (bem como nenhuma outra instituição) sozinha e isoladamente, pouco poderá fazer, pois precisa contar com políticas públicas que apóiem e transcendam os seus limites. Política devem possibilitar o ingresso, a permanência qualitativa, a conclusão e a mediação ao universo do trabalho, como pedem os jovens sujeitos deste estudo. Um dos *desafios* dessa escola que atende os jovens de setores populares que a ela conseguem chegar é “criar modalidades de práticas educativas que a tornem menos excludente e mais capaz de proporcionar uma formação cultural e científica de teor democrático ao público jovem que a frequenta” (HADDAD, 2001, p. 2).

Há, também, outros desafios, talvez maiores que aqueles: as relações professor e alunos, o processo de ensino, a avaliação escolar e as decorrentes discrepâncias nas aprendizagens e, especialmente, a cultura escolar⁵³, esta ainda refratária ao novo universo juvenil que está chegando à escola de ensino médio. Ao deparar-se com essa cultura, tão diferente da sua, muitas vezes o jovem vê-se como estrangeiro e busca de diferentes maneiras (muitas vezes sem perceber) acelerar sua saída da escola.

Iniciamos a análise da instituição escolar priorizando o estudante como sujeito e razão de existir daquela. Ela só terá sentido social se conseguir possibilitar a construção de sentidos aos seus estudantes. É a estes sujeitos, e somente a eles/elas, a quem deve se dirigir o olhar do coletivo escolar. Além da extrema necessidade da centralidade do aluno como sujeito na/da instituição escolar há um segundo aspecto a ser analisado neste capítulo, que é a dupla exclusão a que muitos jovens, da escola pública estão sujeitos: aquela própria das instâncias sociais mais amplas que atinge os escolares, e aquela exercida no interior da instituição, no cotidiano escolar dos jovens e que atinge acintosamente os estudantes pobres.

Uma relação de amor e ódio parece ser o que os jovens nutrem pela escola que, apesar de impermeável em muitos aspectos, tem sentido e significado para a maioria dos estudantes, mas isso não os impede de fazer-lhe duras críticas. No cenário reducionista e padronizante incorporam-se cada vez mais atores que

⁵³ Embora apresentemos no singular, temos presente que a cultura escolar não é um bloco fechado e uniforme, mas, antes um conjunto de múltiplos matizes que na/pela interação modificam e são modificados.

protagonizam outros papéis, surpreendendo (às vezes assustando) a instituição, que não está preparada para compreender esses novos/diferentes alunos que pedem passagem, visibilidade e escuta: querem ser sujeitos. Eles pedem diálogo, (re)conhecimento, compreensão e bom ensino; pedem uma resposta, não só da escola, mas da sociedade, sobre os estreitos, e às vezes ausentes, espaços destinados aos jovens, especialmente no universo do trabalho. Ela se interessa, mas não compreende os jovens, dizem eles/elas em relação à escola.

Ter alguém com quem e para quem falar: Houve gente que desistiu por causa de nota. O que desanima o jovem: às vezes a própria dinâmica da aula. Já vi casos de colegas tanto do diurno como do noturno que deixaram de estudar porque não tiveram alguém com quem falar, desabafar...As vezes acontece do jovem não ter onde buscar apoio. A escola tinha que ajudar esses jovens senão eles se perdem por aí. É preciso ver o lado da pessoa também (ALEX).

13.1.2 A Multivozidade da Cultura Escolar

Há quem pelo conhecimento que tem dos jovens estudantes dos desafios enfrentados por eles e elas no universo escolar públicos assevere a análise das culturas que se defrontam/confrontam na escola dizendo:

[...] a escola se segue movendo em meio a diversas contradições , entre a cultura escolar, forte e poderosa, cheia de medos e meios, antiga e disciplinadora, e a cultura juvenil, vigorosa e ambígua, viva, impertinente, que se realiza nas margens da escolaridade, também com medos, porém com menos meios (OYARZÚN, 2001, p. 223).⁵⁴

Não é possível falar numa cultura escolar unívoca, ou mesmo de duas culturas definidas e contrapostas, “mas da confluência de diversos saberes culturais num marco de condições dos sujeitos institucionais específicas e históricas, onde a interação dos sujeitos vai marcando os sentidos da relação escolar. A dinâmica cultural assim entendida se relaciona com o conceito de apropriação onde o sujeito particular se apropria dos conhecimentos e a partir dessa apropriação contribui para a construção de seu mundo imediato” (SANDOVAL, 2000, p. 268).

⁵⁴ El liceo se sigue moviendo en medio de diversas contradicciones, entre la cultura escolar, fuerte, portentosa, llena de miedos y medios, antigua y disciplinadora; y la cultura juvenil, vigorosa y ambigua, viva, impertinente, que se realiza en los márgenes de la escolaridad, también con miedos, pero con menos medios.

Acreditamos que a escola é uma instituição social onde acontece a mediação entre os significados, sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Tendo presente essa função escolar e, ao mesmo tempo, a realidade escolar vivenciada pelos estudantes sujeitos da pesquisa, é possível constatar um distanciamento e quase uma contradição entre ambas as instâncias: conceitual e real, pois foram poucas as situações em que constatamos a essa mediação e o mais comum é um processo de aculturação escolar onde apenas o estudante se ajusta à escola. Assim, a mediação dos sentidos e significados é algo ainda a ser conquistado e construído pelo coletivo escolar, já que isso implica conhecer os sujeitos-alunos.

Quanto ao desenvolvimento particular das novas gerações, as palavras dos estudantes sinalizam para a relatividade de tal afirmação, pois estes jovens entendem, que há um longo caminho a trilhar para que a escola cumpra esse papel que a sociedade lhe incumbem. Portanto, iniciamos este capítulo apresentando uma escola que, apesar de estar distante daquilo que os jovens do ensino médio (de escolas públicas) esperam dela, paradoxalmente, tem muito sentido para eles/elas sendo indispensável, sobretudo para os jovens dos setores populares. Com Camarano (2004) é possível dizer que a escola, embora com os objetivos e demandas reconfigurados ao longo do tempo, permanece sendo uma das grandes responsáveis pela inserção dos jovens no mundo adulto, seja na aceção da escola como propulsora de cidadania, seja com a finalidade de preparação para o trabalho.

Sabemos que ensinar é uma prática tão antiga como a humanidade, mas reconhecemos com Perrenoud (1995) que só há alguns séculos se tornou um ofício que pretendeu, pouco a pouco, monopolizar a transmissão de saberes no quadro da instrução pública: “É claro que se educa ou se socializa na escola e se instrui fora dela, mas a instituição escolar é a única a reclamar uma intenção de instruir tão ambiciosa que poderíamos mesmo cunhá-la de delirante” (p. 221). Desse modo, mesmo compreendendo que “o educativo da escola não começa nela e nem acaba nela. Começa na complexidade das ações humanas, no mundo da vida e na produção de suas vidas totais e, por isso, vai além da escola” (MOLL, 2000a, p. 10), nossa opção neste trabalho é pela educação formal, pelo universo estudantil para onde acede, não a maioria, mas uma parcela significativa de jovens. Acreditamos que a atenção, o conhecimento e a compreensão para com esses estudantes poderão minimizar o quadro de abandono precoce desse universo onde podem de

alguma forma prolongar suas juventudes. Nossa opção, portanto é por uma parcela de jovens: aqueles e aquelas que conseguiram chegar à escola de ensino médio e nela permanecer por algum tempo.

13.1.3 De Reducionista e Padronizante a Espaço de Protagonismo e Aprendizagem: a Escola Que os Jovens Estão Construindo

O sensível depoimento de Alex, relatado em três longas entrevistas, revela duas facetas, dentre outras, da escola: uma menos significativa, sem vínculos e sem sentido, da qual se afastou, a outra, de profundo significado, é a escola onde ele conseguiu espaço de visibilidade e pôde se fazer ator e protagonizar diferentes papéis além do de estudante. Essa dupla e contrastante experiência escolar vivenciada por Alex descortina duas das muitas facetas dessa instituição, confirmando a sua ambigüidade da mesma no imaginário dos jovens estudantes.

O jovem que hoje desponta na liderança estudantil da escola é o mesmo que há alguns anos era visto com estigma e preconceito, pelos longos cabelos, pela tatuagem (que o impediu de assumir empregos), pelas roupas escuras que vestia. O estudante que para alguns professores “estava perdido”, “chacoalha a poeira e dá a volta por cima”. Vem para liderar, para congregar, para abrir espaço para outros jovens que, como ele, sentiram na morena pele o peso do preconceito. Voz calma, manso olhar. O moço que se cobria de preto hoje mostra que o jovem tem muito a dizer e a fazer. Não há revolta, nem cobrança por não ter conseguido na escola a ajuda que encontrou nos irmãos de fé (na Igreja). Há um visível desejo de participar, como o faz de tantas formas o jovem que poderia ter sido mais um na alarmante estatística daqueles que abandonam/são abandonados pela escola.

Assim como aconteceu com Alex a instituição escolar geralmente olha os seus alunos com lentes que não conseguem alcançar a vida juvenil que se dá a ver, não exclusivamente, mas muito intensamente, na escola vendo-a mais como problema que possibilidades. Assim, é preciso admitir, juntamente com Bautista-Martínez (1998) Oyarzún (2006): não conhecemos os jovens como sujeitos e atores, apenas como alunos.

Também me coloco na direção desses autores que não poupam críticas à perspectiva reducionista, niveladora e padronizante em que as instituições – de forma especial a escola – colocam os jovens ignorando a capacidade que eles têm de produzir e produzir-se. Ela propõe que se volte a olhá-los e dizer de maneira categórica todas às vezes que seja necessário: “O universo dos jovens que freqüentam os estabelecimentos escolares são homens e mulheres que tentam desenvolver seu potencial de estudante e seu potencial de jovem num sistema educativo que tende mais a expulsá-los que acolhê-los” (OYARZÚN, 2006, p. 3).

Concordando com a expulsão⁵⁵ escolar, questiono a afirmação da autora relativa ao “voltar a olhá-los”, pois numa breve e limitada revisão histórica da condição juvenil não foi possível constatar que tenha havido em outros tempos esses olhares acolhedores, sensíveis e compreensivos ao universo juvenil. Mais do que voltar a olhá-los, é provável que tenhamos de tecer/inventar esse olhar.

13.1.4 A Dupla Exclusão: os processos sociais e o cotidiano escolar

Evidentemente o protesto [dos alunos] contra a exclusão escolar não é destituído de ambigüidades, não é consciente e organizado, repousa também num desejo frustrado de assimilação escolar, assemelhando-se mais a um tumulto que a reivindicações... Mas está claro também que essas violências tanto procedem diretamente da exclusão escolar quanto da exclusão social. Neste caso também se pode dizer que as violências dos excluídos antecipam sua exclusão, mas ocorre que essas condutas advêm das situações e das próprias tensões escolares (DUBET, 2003, p. 16).

Para Dubet (2003) os processos de exclusão têm sua origem não só nos processos macrossociais, mas também no cotidiano escolar, onde se tecem e se vivenciam as relações e as práticas de pertencimento ou exclusão. É por essa razão que tais processos devem ser interpretados num quadro mais amplo onde concorrem muitas e diversas causas, mas a intra-escolar (muitas vezes poupada) é desencadeadora de muitos desses processos. Nessa direção é possível dizer que os

⁵⁵ Expulsão pela qual a escola não é a única responsável, mas uma e, apenas uma peça do contexto excludente. Assim, relativizando o poder da escola, nem ela sozinha conseguirá mudar a vida dos estudantes, nem sózinha expulsá-los do privilegiado tempo escolar, embora tenha grande influência em ambas as práticas. Quero com isso relativizar o poder dos professores, também eles atingidos – como profissionais atualmente ou como alunos – pela exclusão. Contudo, nosso posicionamento é no sentido de que a complexidade da qual, na qual e pela qual se constitui a escola divide com toda a sociedade tanto as conquistas como as mazelas que lhes são próprias, como no caso da expulsão escolar.

processos de exclusão dos jovens pela escola não são via de mão única, nem mesmo tem na escola suas únicas causas. O estudante, diante da exclusão (explícita ou velada), pode protagonizar diferentes papéis, entre os quais o da violência, que acelerará ainda mais sua exclusão. O microcosmo escolar, ao mesmo tempo em que retrata a vida para além da escola, geralmente reforça, quando não intensifica as tensões ou (dis)tensões vividas pelos estudantes em sua condição sociocultural.

Miguel é um exemplo dessa situação. O jovem, vendo-se “perdido” nas poucas aulas que conseguia freqüentar parece encontrar um alibi na possibilidade de ficar no quartel. Isso parece amenizar a visível frustração de novamente perder o ano e, de certa forma, perder um pouco de sua juventude. Os jovens - ao menos aqueles deste estudo – tendem a buscar justificativas para amainar a frustração advinda do precoce afastamento escolar. Muitos fazem como Miguel: desistem da escola ao perceberem que ela está desistindo deles. Parar de estudar é melhor do que enfrentar uma reprovação. Principalmente por essa razão, uma parcela significativa de estudantes (30% a 40% em algumas turmas) desiste na metade do ano. A incidência maior acontece nos primeiros e segundos anos do turno da noite. Nos terceiros anos, tanto no diurno como no noturno, a desistência não é expressiva, a redução das turmas “do dia” se dá pela migração dos estudantes para as turmas da noite quando esses conseguem emprego.

A subjetividade dos alunos é então dominada por uma contradição do sistema. A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico objetivo, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura. Ou seja, os alunos excluídos estão ameaçados de se sentir destruídos por sua exclusão, que seria o signo de sua própria nulidade (DUBET, 2003, p. 14).

São os fatores intra-escolares ou os macrossociais que mais concorrem para a exclusão dos jovens estudantes do ensino médio em escolas públicas?

Embora não tenhamos dados suficientes para responder a essa questão, foi possível perceber elementos que nos colocam a favor dos fatores intra-escolares, pois os depoimentos dos jovens eram eivados de situações do cotidiano escolar nas quais onde a singularidade se sobrepõe. “O professor não aceitou a minha justificativa para entregar o trabalho atrasado”: Uma questão cuja resposta não foi considerada, um gesto de atenção ou não atenção são exemplos comuns ao se tratar da vida escolar e seus descaminhos.

Nesse sentido, podemos dizer que os processos macrosociais bem como as experiências internas balizadas pela refratária cultura escolar contribuem para a exclusão escolar, porém a tendência recai sobre as experiências realizadas na condição de aluno. Não é o mesmo alguém estar sujeito a processos de exclusão pela primeira vez e alguém (re)viver a conhecida experiência na escola. Para este estudante marcado com tais experiências a tendência de abandonar os estudos é maior. A investigação de Dávila (2006) comprova isso. Olhar os jovens estudantes de forma diferenciada, levando em conta a história que eles/elas “carregam” compreendendo as “ciladas” que, geralmente, constroem para acelerar tal exclusão, constitui-se em passos significativos na direção de enxergar o aluno como sujeito. Portanto, os processos de exclusão não incidem da mesma forma sobre todos os estudantes e atingem mais fortemente os jovens negros de ambos os sexos, as moças não negras, os rapazes com história de reprovações e de famílias cujos membros geralmente não concluíram o ensino fundamental. Essa foi a tendência que se deu a ver em nosso estudo.

Tendo presente a voz dos jovens do nosso estudo (algumas fortes, outras tênues, algumas tímidas outras salientes), coloco-me na direção de Oyarzún (2006), que diz que as instituições, inclusive e principalmente a escolar, “não ter sido capaz de observá-los verdadeiramente, desde: suas reais e integrais experiências de vida; sua condição de sujeito; desde o reconhecimento de sua sensibilidade e subjetividade; desde a projeção e legitimidade de sua cidadania no espaço do social e público” (p. 3). Isso significa adotar uma única e pejorativa identidade, pois “a hipertrofia do olhar da instituição escolar, em última análise, representa a perda da perspectiva da totalidade do ser social e cultural do jovem que se vê reduzido à monolítica dimensão identitária de aluno” (CARRANO, 2003, p. 130).

Embora eu me coloque mais na direção do autor brasileiro, não posso negar a existência de situações escolares que confirmam essa posição, que inicialmente pode ser interpretada como dura demais, ou seja, a de que “o sistema educativo público, insistentemente tende atribuir a esses jovens uma única identidade: a de pobres; mas na concepção mais negativa e violenta da expressão: como inabilitados” (OYARZÚN, 2006, p. 3). Após ter ouvido os estudante é possível reconhecer que, embora não aconteça com todos e, da mesma forma, o fato de não *ir bem* em algumas provas ou reprovar (independente da causa) podem ser e, em

várias vezes o são motivo suficientes e, as vezes cabais, para serem vistos como incapazes⁵⁶. Estamos diante de um duplo estigma que em diferentes intensidades está presente na vida da escola pública: de ser aluno e não-capaz⁵⁷.

É inegável que a escola pública – sua expansão e precária qualidade - ainda ocupa o centro da análise sociológica sobre a escola. Intensificado no anos 90, não só pela extensão da escola fundamental mas pelo intenso crescimento das matrículas no ensino médio e pelo rejuvenescimento da população do ensino supletivo, esse movimento criou novos públicos escolares e trouxe à tona novas modalidades de incorporação, seleção e exclusão dos segmentos trabalhadores e subalternos da sociedade (SPÓSITO, 2003, p. 17).

Mesmo assim, com suas diferentes razões de buscar os conhecimentos escolares, os jovens manifestam a importância e necessidade dessa instituição, seja pela possibilidade da socialização e convivência entre os pares como instituição privilegiada para inserção do indivíduo no espaço público, seja pelo conhecimento por ela veiculado possibilitando uma inserção mais qualificada no mundo do trabalho. Nessa direção se situa os depoimentos:

“Com meus colegas aprendi a ser gente” (16 ANOS, SEXO MASC, PRIMEIRO ANO, TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

“A escola está me ajudando. É com o que posso contar para melhorar de vida (17 ANOS, SEXO FEM, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO)”.

“Preciso do estudo para conseguir um trabalho e se eu me dedicar pode ser que eu seja indicado para um estágio (17 ANOS, MASC, SEGUNDO ANO, DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA)”. Ainda, a escola se constitui num espaço público relativamente seguro, como afirma a autora.

É possível dizer que a escola é um dos últimos espaços públicos de convivência em que a infância e juventude podem contar, já que os outros espaços coletivos são inacessíveis aos jovens dos setores populares ou são perigosos, como é o caso das ruas e praças.

Os mecanismos de exclusão, entretanto, sinalizam para uma instituição que pretende alcançar a todos, mas se depara com os limites que lhes são próprios. Com Dubet (2003) é possível dizer que tendemos a conceber a exclusão escolar

⁵⁶ Quem nunca ouviu a expressão “não adianta exigir demais desses alunos, pois eles não irão longe mesmo”? Independentemente do sentimento que subjaz a tal afirmação, ela revela a concepção de incapacitados, que, segundo a autora, é a mais negativa e violenta das concepções que se podem ter em relação a um estudante.

⁵⁷ Optei pela expressão *não capaz* embora não expresse exatamente a idéia da autora, que utiliza o termo *incapaz*.

como problemas circunscritos a um conjunto de bairros, estabelecimentos e clientelas *difíceis*. A exclusão é o indicador de uma transformação da escola e nos ensina que as relações da escola e da sociedade transformaram-se e que a escola perdeu sua inocência. Ela é o agente de exclusão que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido da escolarização.

Com efeito, a exclusão escolar é o resultado normal da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003, p. 17).

13.1.5 Em Nome da Auto-Estima

Para Dubet (2003), a forma mais antiga e mais silenciosa de exclusão é o retraimento dos estudantes. Os alunos malsucedidos descobrem pouco a pouco que não conseguem obter resultados *honrosos* apesar do esforço –às vezes incompatíveis com sua condição juvenil –, como é o caso de Emanuelle, que vai diminuindo suas horas de sono ao se aproximarem as provas bimestrais e os exames finais. Descobrimo que seus esforços para remediar a situação de defasagem são insuficientes e ineficazes, os alunos decidem “não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar” (p. 13).

Começam, então, a abandonar ao ritualismo escolar, o respeito às regras escolares, e segundo palavra de professores, a “relaxar”. Esse relaxar geralmente é um anúncio e, prenúncio de sua despedida da escola, não sem um forte sentimento de frustração, escondido em atitudes muitas vezes agressivas. Tanto o desinvestimento como o descompromisso escolar são considerados pelo autor como uma estratégia que não é isenta de racionalidade se admitirmos que “permite aos alunos preservar sua dignidade, sua auto-estima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão” (DUBET, 2003, p. 13). Nessa perspectiva o aluno acaba por corroborar e acelerar seu processo de exclusão, o que não se trata de todo negativo, pois há nesse processo, uma luta para salvaguardar a sua auto-estima. Isso nos permite afirmar, colocando-nos na posição do aluno: “Antes que a escola me exclua, melhor que eu exclua a ela”. Assim,

[...] no fundo, trata-se de uma auto-exclusão amena graças à qual os alunos salvam uma parte de sua auto-estima tendo em vista que eles nada fazem para obter êxito. Eles perderam a partida, mas a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos (p. 14).

13.1.6 Jovem e Escola: uma relação de amor e ódio?

Juntamente com Charlot (2001) podemos afirmar que o espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora se sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos, ora se revela como lugar de conflitos, quer entre os próprios estudantes, quer entre estes e os professores. Também Spósito; Galvão (2004) e Novaes (2006) se aliam a essa perspectiva:

Ao serem indagados, nas pesquisas, sobre as “instituições sociais” em que mais confiam, os jovens citam sempre a escola. São muitos os que se ressentem de não ter ficado mais tempo na escola, vista como um bom lugar para se fazer amigos e integrantes da sociabilidade que caracteriza a condição juvenil. Nesse sentido, estar prematuramente fora da escola é sempre uma marca de exclusão (NOVAES, 2006, p. 107).

Concordo com a autora a respeito da centralidade da escola na vida dos jovens e, sobretudo quanto ao ressentimento deles ao ter interromper a escolarização, tanto é que a saída, quase sempre é gradativa; o desejo vai morrendo aos poucos, a motivação vai sendo asfixiada e, apesar de resistirem, acabam vencidos pela insustentável situação. Mas, quase nunca é de repente. Vi alguns rapazes nesse processo. Primeiro tentaram mudar turno, passando para o turno *da noite* para ver se conseguiam *salvar* o ano. “*Dizem que é mais fácil*” afirmavam na esperança de que isto fosse verdadeiro. Passado um bimestre, os encontrava em situação semelhante e desta vez pensando em mudar de escola.

O tempo-espaço escolar é um direito ainda não garantido a todos os jovens, melhor dizendo, garantido, qualitativamente, a uma pequena parcela. E dizer que os jovens de setores populares têm pouco interesse pela escolarização não mais serve como argumento para o esvaziamento da escola pública de ensino médio. O interesse e a consciência da necessidade da mesma é evidente entre os estudantes que enfrentam não só a os fatores socioeconômicos, mas os internos da escola, os quais corroem seus projetos e aniquilam seus sonhos.

Ouvi de jovens estudantes da escola do Bairro relatos de projetos que se distanciavam, e muito, de suas vidas. Naquele momento de escuta, tomada por uma ambivalência de sentimentos, me perguntei se me caberia julgar se aquele *projeto-sonho* era cabível, possível ou compatível com aquela jovem. “*Quero fazer medicina. Mas, se não der, vou fazer o curso técnico em enfermagem*”. Enquanto seu sonho não se realiza, ela continua gastando os dias de sua juventude no cotidiano trabalho doméstico pelo qual recebe 150,00 por mês. Isso me permite dizer que sonhos e projetos os jovens têm, as condições para executá-los já não depende somente deles nem, muitas vezes, do desproporcional esforço, de suas famílias.

Considerada importante e necessária pela quase totalidade dos jovens da nossa pesquisa, que não abrem mão desse espaço, onde inventam criativas possibilidades para viverem suas juventudes, os jovens sabem que sem a escolaridade tudo fica mais difícil. Tanto para quem faz da escola um trampolim para realizar seus projetos de vida como para aqueles que dela dependem para se manter ou minimamente melhorar de vida, a escola se constitui não apenas como espaço de conflitos, mas, também, de experiências positivas e, até divertidas, como referem vários estudantes.

Os jovens relataram inteligentes e criativas formas de “driblar” a agenda prescritiva da escola configurando, dessa forma, um jogo na qual não há apenas pressão e subserviência, mas, muitas vezes, resistências às normas escolares. Os limites impostos pela instituição nem sempre se constituem em impedimento para os jovens, mas, por vezes, em divertidos desafios, como podemos perceber nas palavras de ambos os estudantes na escola do Bairro:

A vida escolar não é um mar de rosas, mas é o meu espaço de encontro diário com os amigos além de aprender (MARILÉIA). “Pelo menos aqui eu não preciso trabalhar (JUAREZ). Mas estudar não é trabalhar? Pergunto a ele. Claro que não! Trabalhar é outra coisa. É dar duro pra caramba.

Esses depoimentos, dentre outros, levam-nos a relativizar certas afirmações nas quais os estudantes são vistos como vítimas, ignorando-se dimensões positivas e até prazerosas da vida estudantil. Mais que simples resultante de um processo, mais que espectadores, ou causadores de um *mal-estar docente* como evidenciam principalmente as pesquisa de Camacho (2004) e a de Soto e León (2005), os

jovens são atores e, no tabuleiro escolar, *jogam*, atuam e protagonizam papéis decorrentes dos diferentes modos de ser aluno.

Esses diferentes modos de ser aluno têm a ver com os conceitos que subjazem à prática pedagógica, de educação, de aluno e de conhecimento, dentre outros. Nesse sentido, a histórica e corrente expressão “corpo discente” e o termo de cunho mercantilista *clientela*, não sendo neutros e ingênuos, remetem a uma concepção de aluno duplamente deformada. A primeira concebe a todos como *um só corpo* (uma cultura unívoca), portanto, uma homogeneidade que se opõe a outro corpo, também homogêneo: o docente constituído pelos professores.

A escola constituir-se-, assim, por dois corpos distintos e, às vezes, antagônicos. A clientela, como imagem dos alunos, também traz em seu bojo uma dupla contradição: a primeira relativa ao cliente (aluno) que, a exemplo de outros clientes *não* recebe o tratamento que tem como meta a satisfação do cliente; a segunda que despersonaliza o sujeito e tira-o de sua singularidade, concebendo-o e tratando-o como *uma* clientela: um bloco monolítico caracterizado pelos mesmos desejos, aspirações e projetos, reforçando a idéia de corpo. Tais expressões não mais traduzem a complexa e múltipla realidade escolar representada pela polaridade de corpos, mais que distintos, desiguais. Portanto, diferentemente um corpo e de uma clientela, os alunos têm/são um corpo⁵⁸, um nome, um rc uma história e muitos sonhos.

14 ESCOLA: O QUE ELA REPRESENTA PARA OS JOVENS ESTUDANTES?

A rebelião dos pingüins tem a ver com uma dor espiritual por falta de sentido que a educação formal outorga ao viver dos jovens. O viver sem sentido, sem amparo de uma comunidade, é uma coisa muito dolorosa (MATURANA, 2006, p. 4).⁵⁹

Os sentidos e significados que os jovens atribuem à escola são múltiplos, como múltiplos são os modos de ser aluno, embora na mesma instituição. Destacamos, dentre outras, as seguintes expressões:

- “na escola busco sabedoria e contatos sociais”,

⁵⁸ Para Fernandez (1990) o corpo é um organismo transversalizado por sentidos e significados.

⁵⁹ La rebelión de los pingüinos tiene que ver con un dolor espiritual por la falta de sentido que la educación formal otorga al vivir de los jóvenes. El vivir sin sentido, sin el amparo de una comunidad, es una cosa muy dolorosa.

- “conhecer pessoas e matérias”.
- “ensinamentos além de muitas amizades”.
- “conhecimentos e também fazer amigos”.
- “o sentido da escola está em preparar para vida pessoal e profissional”.
- “aprender coisas que eu vou precisar no dia-a-dia”,
- “ter uma preparação para minha vida e para uma profissão”;
- “preparar para a vida e para o trabalho”.

Os jovens, embora tenham claro que a função primeira da escola seja ensinar e para aprender que lá estão, não deixam, quase nunca, de referir a prazerosa sociabilidade que nela acontece. Ninguém procura a escola unicamente para fazer amizades, mas para melhorar de vida, real ou imaginariamente, contudo as aprendizagens advindas dos relacionamentos se intensificam no decorrer da escolaridade dando sentido e incentivando as aprendizagens curriculares. Vi jovens que apesar de estarem *indo mal* na escola, continuam freqüentando normalmente as aulas para se encontrar com os amigos e amigas. O abandono da escolarização só não é maior por causa dos laços sociais criados e fortalecidos em tempo espaço escolar.

Eu adoro vir à escola. É divertido prá caramba. Ainda mais agora que a gente pegou amizade com os professores. Tem vezes que a gente desdobra eles e consegue transferir uma prova. Mas não é malandragem, é parceria, mesmo. Agora que o cara pegou o jeito da escola e dos professores...vai terminar o curso. No começo foi sofrido, agora é “bala”. Até o J. entrou na turma, ta mais parceiro e tudo (17 ANOS, SEXO MASC., TERCEIRO ANO, ESCOLA DO BAIRRO).

A instituição escolar representa, portanto, conhecimento e sociabilidade, além de possibilidade de “ser alguém na vida”, conhecimento como instrumentalização, imediata ou não, para o trabalho e sociabilidade como conhecimento para a vida. Há estudantes, principalmente dos primeiros anos, que dão ênfase às sociabilidades exercidas na escola, mas não ficam nisso, pois elas agregam o conhecimento curricular, que, embora nem sempre seja agradável, é necessário na busca de uma vida melhor.

Conhecimento, no entanto, não tem o mesmo significado para os estudantes; ao contrário, alguns buscam conhecimento para seguir estudando, outros, para poder deixar a escola o mais rápido possível, outros, ainda, buscam um

conhecimento que os prepare para a vida. Para uma pequena parcela o conhecimento escolar deve ser propedêutico preparando, para o vestibular; para a maioria dos estudantes, deve preparar para o trabalho atendendo a realidade da escola pública, cujos alunos necessitam trabalhar. Há, também, uma parcela de estudantes que buscam no ensino médio ambas propostas: a inserção imediata no mundo do trabalho e a possibilidade de chegar a um curso superior.

Para Charlot (2001), a escola representa o lugar do encontro, um dos *poucos lugares* onde os jovens podem ir e vir, já que a família, na tentativa de garantir-lhes um futuro melhor, tenta prendê-los, protegê-los das drogas, da violência e das más companhias. Assim,

[...] como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir parte da missão que está na sua origem: ajudar jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo juvenil para o adulto. Mas é importante também perguntarmos que conhecimentos os jovens aprendem na escola no que se refere à vida coletiva, à cidadania. Que atitudes, normas e valores a escola ensina? (p. 45).

Embora saibamos que como escola estamos longe de responder afirmativamente as questões propostas por Charlot (2001), embora reconheçamos o distanciamento entre o mundo escolar e juvenil, não podemos afirmar – ao menos em relação ao nosso estudo, que a escola pública seja para os jovens apenas mais uma instância educativa. Para quem, geralmente, não pode contar com a família a escola continua sendo “uma luz”, como muitos estudantes referiam. Em relação à função social da escola como agência socializadora das novas gerações, Para Dubet (1998), contudo, a escola destinada à escolarização de jovens encontra-se diante de uma crise sem precedentes onde os alunos têm de construir por si mesmos o sentido de sua vivência escolar, comprometendo com isso a função socializadora da instituição escolar. Os “nossos” estudantes que não contam com outras instituições socializadoras além da família, igreja e trabalho (quando eles têm a sorte de ter um) além do grupo de amigos, não abrem mão daquela instituição que mesmo enfraquecida é considerada indispensável pelos jovens que a freqüentam, até mesmo para aqueles que a abandonam. Referentemente à sua pesquisa afirma que os discursos dos jovens mostram que as famílias populares, inclusive as de imigrantes, dão uma importância real ao sucesso escolar dos filhos.

Sabemos que essas crianças e jovens não cursam voluntariamente a escola e que, com frequência, suas famílias são tecnicamente despreparadas para ajudar os filhos para fazer os deveres. Mas é a força de uma demanda inscrita na rede das relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola (CHARLOT, 1996, p. 57).

Os jovens e as jovens que trabalham encontram na escola condições para diferentes experiências interativas, referidas por muitos jovens. Um exemplo elucidativo da importância da sociabilidade escolar é o caso da Mariléia que fez o seguinte depoimento:

Para mim a escola é, bem dizer, um lazer. Aqui eu converso com as amigas e amigos, falo dos meus problemas, escuto o deles. As minhas amizades estão aqui. Um pedaço do meu mundo é aqui. No recreio a gente põe as conversas em dia, ri, namora... Tudo isso em 15 minutos? pergunto. – Dá tempo prá tudo! Não estou dizendo que é um mar de rosas, mas quando estou aqui pelo menos não estou trabalhando. Aqui eu me sinto jovem. À tarde no trabalho já é diferente (MARILÉIA, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

Outra jovem assim se expressa a respeito do sentido da escola: *“É onde adquirimos conhecimento que vamos precisar para a vida além de verdadeiros amigos. Eu, por exemplo, encontrei aqui o amor da minha vida”*. Apostando numa supervalorização da escola, um rapaz diz: *“O sentido da escola para mim é preparar a gente para a vida, para o mundo tanto na área do trabalho como na convivência com as pessoas e tentar entendê-las”*.

Os estudantes referem três tipos de conhecimentos:

- 1) aquele necessário ao trabalho imediato ou futuro (**instrumental**);
- 2) aquele necessário à vivência e convivência (**sociabilidade**);
- 3) aquele relacionado à auto-estima :**“ser alguém na vida”**.

14.1 CONHECIMENTO PARA O TRABALHO: “APRENDER PRA VALER”

A informação é uma ferramenta de matriz emancipatória, [...]. A equidade novamente se anuncia na medida em que a informação se ajusta ao *capital cultural* que jovens, alunos, crianças se apropriam de toda essa tecnologia. Sem fazer panacéia de que *tudo* será resolvido, o que estamos dizendo é a condição de uso de uma ferramenta que oportuniza acesso à informação [...] e, ao mesmo tempo “forma”

essa faixa da população no sentido de terem (conquistarem) uma credencial neste mundo em que o trabalho/emprego precisa desse indispensável recurso. Diminui a desigualdade, mas não a elimina! (FISCHER, 2007).

Na escola eu curto a convivência com os colegas, mas a razão de eu estar aqui é adquirir conhecimentos e aprender a resolver nossos problemas sozinhos, começando por aqueles relacionados ao estudo. A gente tem que encarar (17 ANOS, SEXO MASC., SEGUNDO ANO, TURNO DA MANHÃ, ESCOLA DA AVENIDA).

Embora quase todos se refiram à convivência escolar como um fator importante na escolarização, a ênfase recai no conhecimento. Ninguém se matricula na escola para fazer amizades. Esta é decorrência e muitas vezes o grande motivo de permanência na instituição escolar, mas a razão primeira reconhecida por todos os jovens foi a de aprender, embora muitas vezes os jovens que estavam começando o Ensino Médio completavam: *“É porque os meus pais querem”*; *“Sou obrigado”*; *“Tem que estudar, né?”*. Contudo, os jovens dos setores populares sabem que a instrução recebida na escola, por vezes fraca em algumas áreas, será determinante no mundo do trabalho onde precariamente já estão inseridos.

O sentido da escola em minha vida é aprender. A gente até aprende em outros lugares, mas o que se aprende aqui é diferente. Há conhecimentos que aprendemos só aqui, mesmo que sejam fracos eles são necessário se o cara quer melhorar de vida. Escola é feita pro cara aprender. Quem quer aprender aprende. Mas poderia ser melhor. Deviam pensar num jeito do ensino ser menos cansativo. Não sei bem como, mas se não mudar o pessoal vai desistindo mesmo. Olha a nossa turma, quase a metade dos alunos desistiram. Ta certo, uns viram que não iam “passar” outros por causa do trabalho. Quando a aula é mais animada a turma não falta. (18 ANOS, DO SEXO MASC., TERCEIRO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Constatação também feita no estudo de Spósito e Galvão (2004) nos leva a crer que a demanda é por um ensino mais “forte” com o qual possam enfrentar os desafios em relação ao mundo do trabalho. Nesse sentido, “se não ocorrer a apropriação dos saberes escolares propriamente ditos, no espaço da vida estudantil, provavelmente não conseguirão mobilizar recursos intelectuais, sociais e materiais para obtê-los em outros espaços da vida, sobretudo se considerarmos sua origem social” (p. 360).

Cientes dessa realidade, a grande parte dos jovens dos dois grupos reivindica, sobretudo, mais aulas de informática, mais aulas de reforço, melhores aulas de inglês, pois sabem que isso fará diferença na concorrência nas provas do

Prouni (objetivo de quase todos) e, principalmente, no trabalho. “*O sentido da escola seja uma preparação para o futuro, mas estou meio desanimado com o ensino, que está fraco e não é suficiente para encarar um vestibular*”.

Acho que a escola deveria ser formadora de opinião. Deveria exercer papel de fonte de conhecimento, no entanto ela, de modo geral está falhando em seus propósitos, deixando a desejar no desempenho de suas funções. Eu acho que ela poderia encaminhar os alunos para o mercado de trabalho; ajudar nessa fase difícil que a gente tem de enfrentar; pensar mais em nós jovens que precisamos trabalhar às vezes até para poder continuar os estudos. (16 ANOS, SEXO FEMININO, TURNO DA MANHÃ, ESCOLA DA AVENIDA).

Os jovens dos setores populares sabem que a instrução recebida na escola, por vezes fraca em algumas áreas, será determinante no mundo do trabalho onde precariamente já estão inseridos. Embora seja possível em outros espaços sociais, é na escola que ela tem uma das maiores expressões, principalmente por ser uma experiência cotidiana e envolver um amplo e diferenciado universo juvenil.

Um estudante que trabalha mais de oito horas por dia, mora distante da escola e já teve experiência de reprovação no primeiro ano do ensino médio, cuja infreqüência se devia ao próprio trabalho, reconhece a importância das amizades e do coleguismo, mas é enfático em dizer que, em primeiro lugar, a escola é para aprender. Ele, como outros, demanda um ensino mais próximo à vida: “levar para a vida”.

Um estudante do primeiro ano diurno assim se expressou na turma, após o preenchimento do questionário:

De aprender eu gosto. O que é complicado é ter que estudar esse mundo de coisa. E, às vezes não “cai” na prova nada do que gente estudou (16 ANOS, PRIMEIRO ANOS, TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

O depoimento do descontraído jovem parece expressar a voz de muito deles e delas, pois foi aplaudido por seus colegas de turma. Isso vem ratificar as respostas colhidas nos questionários, onde notamos forte incidência “*aprender coisas novas*”.

Aprender e poder aplicar, ao menos parte do que aprendeu é algo que emergiu e quase todos os diálogos pós-questionário; como diz o jovem:

“Os conhecimentos a gente tem que pôr em prática aqui mesmo e não ficar pensando no amanhã. Eu preciso de conhecimento hoje no meu trabalho” (18 ANOS, SEXO MASCULINO, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Como na pesquisa de Spósito e Galvão (2004) onde os estudantes demandavam “*situar-se na matéria*”, os estudantes referem como significativo para eles poder entender “*a lógica das matérias*”, Ou seja, para que devo aprender determinado conteúdo? Os jovens parecem estar pedindo ajuda dos adultos (professores) para significar o que estão estudando (nem sempre aprendendo) na escola e buscar compreender o que isso tem a ver com suas vidas aqui e agora.

Os sentidos da escola são múltiplos e nem sempre confere com o ponto de vista dos adultos, isto é relacionar escola com aprendizagem. Perrenoud (1995) em relação aos alunos diz:

O que lhes interessa é o sentido da relação, o sentido da tarefa, da situação, do momento presente. Que a sua ação tenha sentido à longo prazo não basta à maioria dos seres humanos, que têm necessidade de encontrar, aqui e agora, o sentido que justifique o que fazem. O sentido do trabalho escolar deriva apenas, em parte, e por vezes de forma muito débil, do sentido dos saberes cuja aquisição deve ser garantida (p. 210).

Aprender é natural, vital, pois só vivemos porque aprendemos e não o contrário propõem Maturana (1995). O gosto pela aprendizagem só minimiza ou desaparece após reiteradas experiências de fracasso nessa área. É comum os jovens iniciarem a etapa do ensino médio com muita motivação, principalmente aqueles que mudam de escola. Expectativas, emoções, esperanças se renovam nos primeiros meses desse grau de ensino, mas, geralmente, a partir das primeiras avaliações tais sentimentos começam a ruir na mesma proporção em que começam aparecer as primeiras idéias de parar de estudar. Foi possível observar essa estreita ligação do resultado das avaliações com o abandono escolar entre vários jovens que estavam a um passo dele.

Jovens extravasando alegria nos corredores da escola por terem ido bem numa prova, por terem conseguido a nota que precisavam, por terem se saído bem na apresentação de um trabalho, por terem respondido a uma questão “pega-ratão”, por conseguir ensinar uma colega ou, simplesmente, por terem entendido a matéria nova. Contudo presenciei sofrimento estampado nos jovens rostos diante dos

exames finais, que acenavam para uma possível reprovação. Junto com a expressão de seus rostos, também mudava o clima da escola.

Os corredores já não eram os mesmos e a alegria dava lugar a sentimentos múltiplos, entre eles, medo e culpa.

Deveria ter estudado mais; deveria ter entregue o trabalho de Educação Artística, deveria ter copiado a matéria, estas, dentre outras expressões eram comum no mês de dezembro. Alguns já sentindo-se reprovados afirmavam: “no ano que vem, sim, eu vou me dedicar pra valer”! (Estudantes de ambos os sexos, diferentes idades e turmas).

Entre a culpa e a esperança muitos deles e delas tentavam buscar uma chance de não perder o ano. A idéia de que os estudantes da escola pública não estão “ligados” no estudo não confere com o que vimos, ouvimos e vivenciamos em nosso estudo, no qual a maioria dos estudantes demonstrou vínculo (embora com intensidade diferente), não só com a vida escolar, mas com o aprender.

Caberia, então, perguntar: Com que conhecimentos os jovens não se vinculam? Em que situações e, mediados por quem, os conhecimentos não se fazem interessantes aos jovens?

14.2 CONHECIMENTO PARA A VIDA: A APRENDIZAGEM DO VIVER E DO CONVIVER

A metáfora da estrada de ferro, apresentada por Pais (2006) é elucidativa na compreensão do funcionamento da escola. A estrada, independentemente do vagão em que estivermos, conduz a todos para uma única direção. São os trilhos que determinam o caminho, não o condutor do trem. O autor utiliza a imagem para explicar os espaços estriados vividos pelos jovens, esses marcados e demarcados por uma lógica prescritiva e reducionista geralmente praticada pelas instituições escolares. Mais próxima da estrada de ferro de perspectiva unidimensional se situa a vida dos jovens estudantes cujas aspirações se situam na possibilidade de protagonizar o motorista, não de um trem, mas de um carro, cuja direção a qualquer momento pode ser mudada, reorientada e, inclusive, retornada e revertida. A reversibilidade se constitui numa forte característica do nosso tempo e atinge de modo especial os sujeitos jovens. Diante disso, é possível nos perguntarmos: A

instituição escolar estaria preparada para deixar os seguros trilhos e tomar o desafiante caminho cuja sinalização deve ser construída?

Nos espaços lisos (da escola que desponta) o caminho não está dado nem sequer projetado, pois deverá ser construído ao sabor do momento e das opções que se apresentarem. Para o autor, espaços lisos são os espaços das possibilidades, das múltiplas opções e direções, das escolhas, nos quais o jovem, como sujeito, assume o papel de conduzir e conduzir-se. Os conhecimentos resultantes da convivência escolar que acontecem nas brechas curriculares perfilam-se em direção dos espaços lisos, que possibilitam escolhas, e escolher é competência de quem é sujeito.

Uma jovem assim se refere à escola:

Não escolhemos com quem estudar e nos relacionar e isso nos ensina a aprender conviver com as pessoas diferentes. Nesse sentido o ambiente escolar nos obriga a aprender a ceder às vezes, nos impor outras vezes, calar, mesmo sabendo que a gente está certa, outras vezes. Acho que um dos maiores ensinamentos que levo da escola. Ensino que não vem dos professores, assim, de cima pra baixo, mas acontece a todo momento dentro e fora da sala de aula, mas, principalmente, nos períodos vagos, onde alguns (eu, por exemplo) gosto de aproveitar o tempo para adiantar a matéria, pois trabalho o dia inteiro, e outros já preferem bagunçar. No começo eu me estressava, agora, no terceiro ano, já estou mais tolerante. Mas já arrumei confusão por causa disso (17 ANOS, SEXO FEMININO, TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

O depoimento da jovem sinaliza para as múltiplas vivências entre os estudantes (algumas positivas, outras nem tanto), mas sempre aprendizagens. Esse depoimento remete a uma outra escola dentro da escola, com outros códigos, outros rituais, outras formas de avaliação, que se desdobra por entre os espaços prescritivos da instituição. Pouco sabemos, ainda, sobre essa submersa instância educativa responsável por manter muitos jovens na escola e que faz a estudante dizer: “Há dias em que não tenho a mínima vontade de ir para a escola, mas lembro do meu grupo, da minha turma. Então, já viu, né? Vou correndo pra lá”.

Outro depoimento reforça as aprendizagens extracurriculares, às vezes tidas como de menor importância pela escola, mas que respondem à importante questão colocada por Charlot (2001, p. 45): “Que conhecimentos os jovens aprendem na escola, no que se refere à vida coletiva?”. Um exemplo disso aconteceu com um estudante que atualmente frequenta um curso técnico de informática. Conta ele:

“Aprendi muito com os meus colegas; aprendi ser solidário e entender o lado do outro. Aprendi até a me relacionar com a turma. No começo eu não participava, ficava só na minha e até dizia umas coisas “fora da casinha”. Mas eles (os colegas) foram me dando “uns toques” e eu fui caindo na real e mudei. Hoje eu sou parceiro. Essas coisas a gente aprende pra valer. Aprende ou se “ferra”. Eu aprendi” (JORGE, 16 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

14.3 “PARA SER ALGUÉM NA VIDA”: O CONHECIMENTO COMO INSTRUMENTO DE ASCENSÃO, RECONHECIMENTO E AUTO-ESTIMA

De diferentes formas, são muitos os jovens que disseram que vão à escola para ser alguém na vida. A escolarização se constitui, segundo aqueles jovens, no necessário passaporte para o respeito e reconhecimento.

“É só com o estudo que vou ser alguém na vida”; “Eu estudo para ser alguém na vida”; “Com estudo já é difícil, imagina sem”. “O cara não é nada mesmo”. Uma jovem supervaloriza a escola quando diz: “Dependemos dela para ser alguém na vida”.

E este não é o único depoimento que remete ao poder da instituição escolar, poder este a que os alunos estão atrelados e do qual são dependentes.

Tais depoimentos estão relacionados, entre outras coisas, ao diploma conferido pela escola àqueles que conseguiram vencer os desafios do (per)curso e “se formar”, independentemente de ter havido aprendizagem ou não, pois segundo muitos, os conteúdos estudados são esquecidos logo depois das avaliações.

Há jovens, contudo que radicalizam dizendo “*se você não tiver estudo você não é nada*”; “*sem estudo não somos ninguém*”; e ainda “*sem estudo não somos nada; sem estudo não somos ninguém*”. Interessante, contudo, é saber que tais depoimentos mais radicais sobre o não valor das pessoas sem escolarização são de jovens do sexo feminino com idade de 17 e 18 anos e em sua maioria estudantes do turno da noite. Uma delas, na ocasião tinha um bebê de seis meses e foi quem escreveu e depois disse diante de toda turma que “*sem estudo a gente não é nada*” acrescentando em seguida: “*se a gente não tem o canudo*”, “*nem te olham na cara*”. A jovem mãe se referia ao certificado de conclusão do ensino médio solicitado como pré-requisito para a maioria dos empregos. Outro estudante, dessa vez do sexo

masculino, estudante do turno da manhã e na mesma faixa de idade, diz: “*como dizem meus pais: as pessoas não têm valor sem estudo*”.

É contundente a expressão do jovem que como seus pais acredita que sem estudo a pessoa não é ninguém. Mais contundente, porém, parece ser a realidade em que esse jovem vive, a de que assim como seus pais se recente da proteção de um diploma. “*Já deixei de pegar emprego bom por não ter estudo; agora quero me formar*”. Isso me faz recordar dos depoimentos de Leandro que na entrevista dizia que o significado do estudo era o de se afastar do serviço pesado e sujo. Pouco estudo, nesse caso, é sinônimo de sofrimento e vida dura. “*Minha mãe sempre diz: estuda meu filho, prá não sofre que nem teus pais!*”

Mas há quem desconfie da garantia deste passaporte. Alguns poucos têm condições que lhes permitem atividades como curso de línguas estrangeiras, cursos de informática, ou mesmo um curso pré-vestibular; um destes jovens expressa idéia semelhante, embora com um “tom” de quem sabe que escolarização é direito e não um favor, diz ele:

Na verdade a escola é um direito nosso. Mas sem conhecimento a gente não consegue nada. Tenho notas ótimas, mas é meio decoreba. Estudo só para as provas; depois esqueço. Ir bem nas provas não garante que a pessoa saiba na prática. Eu, por exemplo, não esqueço; mas também não quero repetir o ano. Acho que o sentido da escola é para desenvolver o senso crítico (17 ANOS, MASC., TERCEIRO ANO, DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

O jovem com alto *capital cultural* e condições socioeconômicas privilegiadas, além uma história familiar marcada pela escolarização, afirma que “ir bem” nas provas não basta. Por isso mesmo busca fora da escola uma instrumentalização que a maioria de seus colegas não tem acesso. Este jovem que hoje freqüenta o curso de direito numa instituição privada de ensino superior, demonstra ter aprendido bem a lições da cartilha do *ofício de aluno*: jogou conforme as regras da instituição; aprendeu conhecer as *manhas* da escola.

Para a maioria dos estudantes, entretanto, que não pode contar com tal capital cultural e apoio familiar, que fazem a diferença no acesso ao universo do trabalho, a escola se constitui como uma grande ajuda, às vezes a única, para chegar a um trabalho que não seja informal e esporádico. Para quem não pode contar com este apoio familiar, os pais já não representam a imagem a ser imitada, senão o limite a ser superado, pois

[...] os jovens não querem ser o que é o pai ou a mãe, senão mais que eles. A idéia de “surgir” é um ponto fundamental e marca o tom de seus discursos. Todos querem “surgir” e o caminho que parece mais efetivo é o da escolarização. O futuro não deixa de ser incerto, pode estar em suas cidades ou em outro lugar, inclusive em outro país, porém não há dúvidas qualquer que seja o caminho que se tome, os estudos são indispensáveis, um requisito para ser alguém na vida (SOTO; LEÓN, 2005, p. 74).

Mesmo sabendo da importância relativa dos diplomas e de que a escolarização não lhes dá garantias nem no presente nem no futuro ainda assim os jovens – aqueles que estão ligados na escola – acreditam que é um investimento e que um dia ocuparão o que aprenderam. A esse respeito ouvi de um jovem uma expressão com tom parental “*o estudo ninguém tira da gente*”. É preciso que se diga, no entanto, que justificativas como essas convivem lado a lado ou se sobrepõem a outras impregnadas de dúvidas e desconfianças sobre o projeto de escolarização. Ambigüidades humanas, mais intensas nos tempos mutantes e complexos em que vivemos.

O que os jovens não ignoram são as formas desiguais de ascensão e de ingresso no universo do trabalho e, como comprovaram Soto e León (2005) entre seus sujeitos da pesquisa, não basta o rendimento nem o nível de escolarização para ascender socialmente. “Mais importante que o título obtido importa a quantidade e o nível de contatos (capital social), o nome da família, o colégio de procedência, o que vem a ser o mesmo que a condição de classe” (p. 74). Talvez por isso os estudantes demandem da escola a ajuda que não têm em suas famílias, destituídas não só de capital social, mas material. Nesse sentido, se inscrevem todos os dez jovens com os quais tivemos um diálogo mais profundo; no entanto, na trajetória de Alex podemos perceber com mais nitidez o *surgir* de um sujeito.

Fonseca⁶⁰ (1994) constata em sua pesquisa que trata da escola e jovens em grupos populares que o estudo de qualquer espécie é valorizado e, ter estudo é um *status*. “Um diploma, seja ele da academia de *karatê*, de corte e costura, estágio de informática, curso de mecânico do Senai, são emoldurados e pendurados na parede da sala ou então incluídos cuidadosamente no álbum de família ao lado de fotos de batismo, etc.; fala-se com orgulho dos membros da família que tem gosto pelo estudo” (p. 145). Entre os jovens do nosso estudo sempre havia um parente que já estava na faculdade ao qual se referiam com orgulho.

Encontro nessa pesquisa, embora distanciada mais de dez anos, vários pontos em comum, em especial a supervalorização do estudo. Mesmo sabendo que

⁶⁰ Antropóloga pesquisadora Cláudia Fonseca do PPGA/UFRGS.

o ensino médio não prepara para o trabalho, quase ninguém abre mão dele, ainda mais aquelas famílias dos setores populares, para as quais diploma geralmente se constitui na realização do sonho dos pais que não puderam freqüentar a escola. Assim como o estudo de Fonseca (1994), nossos sujeitos – de certa forma repetindo o discurso familiar – reafirmam o desejo de “estudar até o fim”, isto é, terminar o ensino médio, pois se trata de uma conquista não apenas do estudante, mas de *toda a família*, que não poupou esforços para mantê-los na escola. “Ser alguém na vida”, referido por muitos jovens, passa, necessariamente pela escolarização, motivo pela qual, muitas famílias migraram para a cidade onde seus jovens poderiam ter um estudo mais adiantado sem abrir mão do indispensável trabalho.

15 VIDA ESCOLAR: O QUE OS JOVENS MAIS GOSTAM E MENOS GOSTAM

15.1 DO QUE OS JOVENS MAIS GOSTAM:

15.1.1 Convivência

Chama a atenção o destaque que os estudantes dão ao bom relacionamento com os professores. Quase todos de alguma forma se referiram a isso, especialmente os estudantes dos primeiros anos. São correntes as expressões “*Se o professor não vai com a tua cara, tu está ferrado*”; “*Se a turma tem um bom relacionamento com o professor, a gente aprende melhor*”. Os estudantes relataram situações em que colegas desistiram “de repente”, por causa de desentendimento com algum professor, mais precisamente, por problemas de comunicação, já que o aprender ou o não aprender estão intimamente ligados à comunicação entre professor e estudante. Tendo já vivido ou presenciado situações semelhantes, posso dizer que os estudantes buscam ter um bom relacionamento com seus professores (por várias razões entre as quais podemos destacar medo ou até por interesse), destacando-o como uma das coisas de que mais gostam na escola.

Paralelamente a isso, a convivência é referida por quase todos estudantes como uma das melhores coisas da vida escolar: “*É lugar de discutir e formar a sua opinião. Além do mais a convivência com os colegas e professores a gente vai*

conhecendo e aprendendo a lidar com as pessoas” (17 ANOS, MASC., TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

O que mais gostam da vida escolar?

- dos amigos/amigas; das amizades construídas na escola;
- da convivência com os colegas e professores;
- de conhecer pessoas novas;
- do encontro com a turma no intervalo;
- das festividades escolares/galpão crioulo;
- de rir muito/brincar com os colegas;
- dos esportes/dos jogos inter-séries: futebol e vôlei;
- das aulas de educação física;
- das atividades extra-classe;
- das atividades culturais/dos filmes;
- gincanas/Feira multidisciplinar;
- da entrega das medalhas.
- de “se dar bem” com os professores

Não foi diferente com os jovens ouvidos pela Ação Educativa que também têm na vida escolar a possibilidade do exercício e do prazer e do direito da convivência entre jovens.

Um aspecto extremamente valorizado no discurso dos jovens foi o da convivência, do contato e relacionamento no ambiente escolar. Essa dimensão da sociabilidade na escola é privilegiada por ser um dos raros espaços de encontros existentes nas periferias mais pobres, o que lhe confere uma importância muito grande como ponto de referência na vida dos jovens (CORTI, 2001, p. 18).

Neste aspecto ser reprovado, muitas vezes não é o pior, sobretudo para os iniciantes no ensino médio. Dizem que o pior da reprovação é desapontar sua mãe. Não fosse isso até que não seria um “bicho-de-sete-cabeças” ter que repetir o ano. Mas esse discurso é circunscrito quase que exclusivamente aos jovens dos primeiros anos do turno diurno. No decorrer do curso essa concepção vai mudando e a convivência com colegas que já trabalham é fator determinante nesta mudança.

15.1.2 Aprender

Aprender coisas novas, entender a matéria, pôr em prática o que aprendeu, especialmente no trabalho se constitui em outro núcleo em torno do qual muitas vozes juvenis se direcionaram, o que prova que o jovem não apenas quer, mas gosta de aprender, desde que o objeto dessa aprendizagem tenha, ainda que minimamente, algum ponto de contato com sua vida juvenil; tenha sentido e significado em suas vidas.

Outros aspectos que mais gostam na vida escolar, além da sociabilidade, são os seguintes:

- de aprender coisas novas;
- de poder aplicar na vida o que aprendeu;
- de poder relacionar o que se aprendeu
- de entender a lógica das matérias
- das aulas que saem da rotina
- das aulas de informática;
- dos Laboratórios e aulas práticas
- de ir bem nas provas
- de passar de ano
- participar da aula quando a gente sabe a matéria
- de poder explicar algum conteúdo para um colega
- de conseguir fazer as tarefas escolares, na aula e em casa
- de sacar o resultado de um cálculo.
- ser valorizado pelo esforço e não só pelo resultado.

Os estudantes fazem referência às atividades de cunho esportivo e cultural, que extrapolam os limites da sala de aula, desafiam e envolvem ativamente os jovens, que têm a possibilidade de protagonizar diferentes papéis e cujo envolvimento dos mesmos é revelador, segundo vários professores, especialmente o de educação física e de artes onde os alunos conseguem revelar outras facetas suas.

A Feira Multidisciplinar é referida por quase todos estudantes da escola da Avenida como uma das atividades das quais mais gostam. As razões apresentadas pelos estudantes se fundamentam na oportunidade de integração de todos os

alunos da escola pela circulação de todos em todos os turnos, pela possibilidade de aprender de maneira desafiadora e, ao mesmo tempo, descontraída e envolvente; por extrapolar os limites da sala de aula e proporcionar a liberdade de escolha e, segundo eles/elas, de uma saudável competição.

Na feira de 2006 estive presente. Conversei com muitos estudantes dos três turnos e pude constatar a alegria e, ao mesmo tempo a seriedade com que realizavam suas mostras; cada grupo esforçando-se para ser o melhor numa saudável competição. Ouvei nas salas de aula e também nas entrevistas significativas referências a essa “aprendizagem-festa” realizada uma vez por ano na escola da Avenida, graças à idéia de um professor de história e ao apoio dos demais professores. É lindo vê-los relatar suas experiências nas feiras anteriores, às vezes gabando-se de seus feitos. Por isso, geralmente as turmas dos segundos e terceiros anos, com a experiência adquirida, conseguem se sair melhor que as turmas iniciantes. Mas é comum uma espiadinha estratégica nos primeiros grupos a apresentarem-se, o que faz muitas vezes alguns deles aperfeiçoarem suas apresentações e se sobressaírem até em relação às turmas de finalistas.

15.1.3 Pertencer ao Universo Estudantil

Isto confere um certo *status*, principalmente ao jovem de setores populares cujas famílias não contavam com filhos na escola de ensino médio. Freqüentar a escola grande, por si só já vale, segundo seus depoimentos. A expressão: “sou estudante” e “eu estudo” referindo-se à freqüência, por vezes esporádica, à escola. Talvez por este motivo muitos dos estudantes que desistem dos estudos não formalizam seu afastamento na secretaria da escola. Seria isso um desejo de manter-se ligado de alguma forma a um grupo prestigiado em nossa sociedade, o grupo estudantil?

Constatedei, em ambas as escolas, que a o número de alunos matriculados não confere com o da freqüência real. Há um grupo flutuante de jovens que, assim como Miguel, o jovem auxiliar de pedreiro, não vão a aula diariamente, mas quando o trabalho permite, Ele só consegue ir duas, no máximo três, vezes por semana. Isso faz com que a relação de pertencimento com a instituição e com os colegas fique

comprometida, ou melhor, enfraquecida. Sobre a importância do pertencimento na vida dos jovens, Novaes (2006); apresenta elementos de reflexão muito interessantes sinalizando para o medo que os jovens têm de sentirem-se “por fora”. Os estudantes que não conseguem chegar, em relação ao ofício de aluno, à etapa da “afiliação” atingida pelo aluno somente após vencer as duas primeiras que são o estranhamento e a aprendizagem, geralmente não consegue permanecer na instituição escolar.

15.2 DO QUE OS JOVENS MENOS GOSTAM NA VIDA ESCOLAR

O que a cultura juvenil questiona não é que o poder desapareça, mas que ele seja visível e que possa ser avaliado (MELUCCI, 2001, p. 103).

Esperava ouvir por parte dos estudantes uma lista maior “de coisas” das quais eles/elas não gostam na/da vida escolar. No entanto, apesar do anonimato do questionário, não foram tantos os elementos negativos assinalados o que nos leva a alguns questionamentos como estes: O que levaria um jovem não ver na vida escolar “coisas das quais não gostam”? Será que estes estudantes não constatariam tais desvios ou preferiram não apontá-los? Alguns deles, mesmo em fase de desligamento da escola, atribuíam a si, e somente a si, o baixo desempenho escolar.

Para Dubet (2003) “A lealdade subjetiva à escola é muito ameaçadora para que esses alunos assumam esse risco. [...] poderíamos afirmar que esses alunos só fazem antecipar seus destinos, que eles se excluem subjetivamente antes de o serem objetivamente” (p. 14). Essa forma silenciosa, mas tácita de o estudante se retirar da escola (tida como auto-exclusão) que não chega a contestar o sistema escolar, constitui-se numa possante voz que questiona mais radicalmente a escola. Miguel, o estudante “auxiliar de pedreiro” foi uma dessas vozes.

Raros foram os que fizeram referência à situação social da qual a escola é apenas uma parte. Alguns se referiram ao baixo salário dos professores chegando a registrar de forma incisiva no questionário: “*paguem melhor os nossos professores*”. Alguns questionaram a verba escolar repassada pelo governo. As demais considerações direcionam-se para os aspectos pedagógicos, mais precisamente para a sala de aula e a relação professor-aluno, onde a aprendizagem escolar ainda tem o seu núcleo.

Tabela 23 – Do que os estudantes menos gostam na vida escolar, por escola: Escola do bairro

Depoimentos	(%)
Rotina das aulas/metodologia de algumas aulas	26,6%
Falta de diálogo com alguns professores	20,0%
Copiar demais...	16,6%
Provas e avaliações	15,0%
Falta de alguns conteúdos	10,0%
Preconceito: cor e situação econômica	6,6%
Matérias distante da vida da gente	5,0%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 24 – Do que os estudantes menos gostam na vida escolar, por escola: Escola da avenida

Depoimentos	(%)
Não entender a matéria / mais importância para provas do que para o aprender / falta de alguns conteúdos	32,0%
Metodologia das aulas / rotina	26,3%
Falta de professores em algumas matérias/ ausência de diálogo com alguns professores	22,2%
Conteúdos distantes da realidade	19,4%

Fonte: *Dados coletados na Pesquisa com estudantes do Ensino Médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

15.2.1 Não Entender a Matéria, Não Acompanhar a Turma

Do que os estudantes menos gostam na vida escolar está relacionado diretamente ao aprendizado. Não entender a matéria, o conteúdo de determinada disciplina é uma das piores coisas citadas por eles. De diferentes formas, os jovens de ambas as escolas apresentaram o “não aprender” como um dos maiores desafios da vida escolar, principalmente pelo sentimento de incapacidade ou de “burrice” que essa situação gera em muitos estudantes. Por isso, esse sentimento referido pelos jovens vem, quase sempre, relacionado à pessoa do professor e ao tipo de vínculo existente entre professor e aluno.

Com o professor camarada a gente aprende. Sabe que pode perguntar se não entendeu. Mas ser camarada não quer dizer não dá matéria, deixar fazer bagunça na aula. Camarada é ensinar e ver se o aluno aprendeu. Tem professor que não tá nem aí se o aluno aprendeu ou não. Isso desanima o cara. Muitas vezes saí da aula com dúvidas. O professor falou que a gente tem que buscar fora da aula as respostas. Que jeito? Eu, por exemplo, trabalho

direto. Dou graças a Deus quando consigo vir para a aula no horário. E, buscar onde, se o cara não tem Internet (ESTUDANTE DO SEXO MASCULINO, 17 ANOS, SEGUNDO ANO NOTURNO 17ANOS, ESCOLA DA AVENIDA)?

A ausência ou desinteresse de certos professores, a rotina de algumas aulas, a ausência de conteúdos, a pouca ou falta de explicação em algumas matérias são apontados pelos jovens como fatores desencadeadores de um sentimento expresso nas palavras da jovem:

A gente não é importante na escola. A greve, por exemplo, a gente até apoiou e sabe que os professores ganham pouco mas somos nós que sofremos as conseqüências. Embora as aulas sejam recuperadas, o espírito não é o mesmo (ESTUDANTE DO SEXO FEMININO, 16 ANOS, SEGUNDO ANO DIURNO; ESCOLA DA AVENIDA).

Várias situações, portanto, remetem a um sentimento semelhante em muitos jovens: o de pouco valor como aluno e estudante. Assim, mais do que o fato de não ter aula (que às vezes é comemorado por alguns) aparece o sentimento de descaso vivenciado por parte significativa dos jovens, como expressa um deles:

No ano passado eu até gostava quando tinha período vago ou quando a turma era dispensada mais cedo, por falta de professor. Mas, agora, no terceiro, temos que correr atrás do prejuízo. O vestibular tá chegando, eu quero passar. Não dá para aceitar período vago agora. Os alunos que fazem festa quando saem mais cedo não se dão conta do prejuízo que estão tendo. Eu me “toquei” quando fiz o exame do Enem no ano passado e fiquei “boiando” em muitas questões, porque não tinha aprendido aquele conteúdo. A escola pública precisa ser mais forte, ensinar melhor já que quem está aqui não pode pagar um cursinho para aprender aquilo que não é dado (17 ANOS, SEXO MASCULINO, TERCEIRO ANO DIURNO DA ESCOLA DA AVENIDA).

Depoimentos como esse encontramos em classes do terceiro ano, mas com muita intensidade entre os alunos do noturno, que em sua grande maioria trabalham e para os quais a função da escola vai além da sociabilidade. Isso se comprova no depoimento de um jovem: *“Não é porque somos do noturno que temos que ter um ensino mais fraco. A gente está aqui para aprender. Aprender para valer”*.

A expressão “aprender para valer” nos faz pensar num ensino de verdade, não de faz-de-conta. Esse jovem foi a voz de muitos dos que se ressentem da falta de conhecimento para fazer frente aos desafios que o mundo do trabalho impõe cotidianamente, pois o sabem que a escola é a única instituição com que, ainda

podem contar nesse sentido. Avançando no diálogo, ouvi do estudante-trabalhador o que significava aprender: *“adquirir conhecimentos; conteúdos das matérias; coisas novas para a gente melhorar no trabalho; encarar a concorrência, ser competente; desenvolver a inteligência, é isso aí”* (18 ANOS, TERCEIRO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Não entender os conteúdos escolares é citado por muitos alunos como uma das piores coisas da vida escolar, independentemente de se tratar de estudantes do diurno ou noturno ou escola. Contudo, é mais evidente essa situação entre os estudantes que estão ingressando no ensino médio, que, às vezes, por receio de perguntar, acabam potencializando suas dúvidas. Nesse sentido vai o depoimento de um estudante.

É horrível a gente sair “boiando” da aula e continuar não entendendo a matéria. Eu até me esforço, presto atenção e tudo... Mas não tô conseguindo. Não sei o que está acontecendo comigo. Lá na escolinha perto de casa eu ia bem, tirava nota boa; nunca reclamaram de mim. Só se o estudo de lá era fraco... (16 ANOS, SEXO MASCULINO, PRIMEIRO ANO DIURNO DA ESCOLA DA AVENIDA).

15.2.2 Conteúdos Escolares Distantes/Alheios à Vida Juvenil

Os depoimentos dos jovens demonstram o quanto o conteúdo escolar está balizado por parâmetros distantes do cotidiano juvenil, e talvez aí resida um dos entraves para a interlocução entre os estudantes e a escola, cuja forma de ser ainda não ultrapassou o estatuto prescritivo.

Questionando os conteúdos solicitados nas provas, um jovem de 18 anos do terceiro ano noturno, que trabalha (9 horas dia) em asfaltamento de estradas, sugere que sejam solicitados nas provas, também *“aqueles conhecimentos do dia-a-dia, conhecimentos da vida prática”*. Como ele, vários outros estudantes apontaram a distância entre os conteúdos escolares e a vida, como um dos problemas que enfrentam.

A distância entre a escola e a “escola da vida”, como dizem muitos jovens, é uma das grandes responsáveis pelo acúmulo de insucessos escolares, sobretudo por parte dos estudantes mais empobrecidos, para quem essa distância se faz mais aguda. Desinteressante, a escola não reconhece a importância dos saberes que os alunos trazem e deixa de cumprir seu papel de difusora de conhecimentos (CORTI, 2001, p. 8).

Não se trata de dizer onde os conteúdos escolares se encaixam em suas vidas, os jovens explicitam a necessidade de apropriar-se (tornar seu) o conhecimento veiculado na escola, de, verdadeiramente incorporar (tornar corpo), os conteúdos muitas vezes áridos e sem sentido. O que os jovens parecem pedir é auxílio para amarrar, vincular, ou, ao menos, relacionar esses múltiplos e desconexos conhecimentos nos quais muitas vezes não se situam. Pois, “o que os alunos esperam dos professores é que os ajude a se situarem, a perceberem o que determinada matéria tem a ver com eles” (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 362). Mais que respostas, talvez, o pedido desses estudantes é de não ficar por fora, perdido, desconectado. Pois tal sentimento é tido por vários jovens como uma forma de exclusão. Uma exclusão cognitiva que, geralmente, se soma a outras tantas práticas excludentes dirigidas aos jovens das classes populares. Nessa perspectiva,

[...] ser jovem em um mundo conectado é viver uma experiência historicamente inédita. Viver a juventude no presente no qual a tensão local-global se manifesta de maneira contundente: nunca houve tanta integração globalizada e ao mesmo tempo, nunca foram tão profundos os sentimentos de desconexão e agudos os processos de exclusão (NOVAES, 2006, p. 108).

Também Garcia Canclini (2002) trata do sentimento/realidade dos jovens contemporâneos de estar desconectados. Para o autor tal realidade tem vários sentidos: um é desconectar-se do mundo dos adultos e construir o seu próprio espaço geracional, outro é construir esse espaço através de conexões preferenciais, não se isolar, mas, antes, conectar-se de outra maneira, por exemplo: páginas da *web*, *chats*, relacionar-se com mais línguas ou mais músicas, constituir suas diferenças através de conexões e desconexões. Ainda, um terceiro sentido é aquilo que consagrou a música *unplugged*⁶¹ desconectar-se do mercado, da tecnologia estandarizadora, e criar formas próprias ou que pareçam sê-lo longe de quem tentam dominá-los. Nesse sentido, boa parte das culturas juvenis na atualidade se move entre esses sentidos oscilantes: conexão e desconexão. O autor adverte que temos de ficar atentos e ver o que se passa com os jovens desconectados estruturais, que assim estão não porque queiram por iniciativa ou desejo próprio, mas, porque não os deixam entrar no mercado de trabalho. Neste sentido

⁶¹ Acústica, “desplugada”.

[...] uma boa parte das culturas juvenis na atualidade se move entre esses sentidos oscilantes, entre conexão e desconexão. Porém, há que ver, também, o que acontece com os desconectados estruturais, que não são desconectados por sua própria iniciativa serão porque não lhes deixam ingressar no mercado de trabalho, não têm moradia, porque são meninos ou adolescentes de rua, e não podem ingressar num concerto pelo preço dos ingressos. Há muitas barreiras para os jovens nesta sociedade excludente (GARCIA CACLINI, 2002, p. 3).⁶²

15.2.3 Da Forma Com Que São Realizadas as Avaliações

O individualismo presente não apenas nas provas e avaliações, mas, em toda a cultura escolar, onde o jovem, na contramão do mundo contemporâneo que exige o trabalho de/em equipe, geralmente, deve resolver sozinho as questões propostas pelo professor, é citado pelos jovens como uma experiência escolar negativa. O autor ilustra a ampla perspectiva individual da escolarização com um exemplo tácito: as carteiras escolares utilizadas pelos alunos.

Na transformação do mobiliário – banco coletivo à carteira unipessoal – se pode ver a crescente individualização do aluno no espaço coletivo da sala de aula; mudança que serve para distribuir o espaço de maneira que permita controle mais eficiente (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 146).

Mais que os dispositivos escolares, acreditamos que os vínculos entre professor e estudantes e o “clima” da sala de aula contribuem mais para uma convivência e um aprendizado compartilhado. Certamente, a estrutura pode influenciar, mas não a ponto de determinar o individualismo, pois a interação não é determinada por uma das partes, como elucida a frase do estudante: *“Quando o professor é parceiro, a gente também é”*. Mas se na sala de aula a avaliação ocupa o lugar central tanto para controlar, ameaçar ou motivar os estudantes, então a tendência de incorporar a cultura de aprender apenas e tão somente para a prova se solidifica entre os estudantes. Ademais se eles/elas não sabem o que, como e quando será avaliado tendem a centralizar mais a avaliação que o processo do aprender.

⁶² Una buena parte de las culturas juveniles en la actualidad se mueve entre estos sentidos oscilantes, entre conexión y desconexión. Pero hay que ver también qué pasa con los desconectados estructurales, que no son desconectados por propia iniciativa sino porque no los dejan ingresar al mercado de trabajo, no tienen viviendas, porque son niños o adolescentes de la calle, y no pueden ingresar a un concierto por el precio de las entradas. Hay muchas aduanas para los jóvenes en esta sociedad excluyente.

Se na aula, tudo é matéria de avaliação, de correção, de hierarquia de excelência, e o sentido de cada tarefa é sobredeterminado pela competição, este é enfraquecido para os que lhe fogem e acrescido para os que têm prazer nisso. Se é dada mais importância às regras que à originalidade, algumas tarefas, que poderiam oferecer um espaço à inspiração pessoal, tornam-se exercícios de estilo e perdem o seu interesse (PERRENOUD, 1995, p. 210).

As avaliações escolares, já rigorosamente individuais em tempos de classes coletivas, são os exemplos mais comuns dessa perspectiva. Para os estudantes não se trata de aboli-la, mas de adequá-la aos desafios do mundo atual, possibilitando consultas e, principalmente, a discussão com colegas. Atribuir mais importância às avaliações que à aprendizagem em si é assinalada por muitos estudantes que questionam a forma de avaliar os conhecimentos escolares. Os estudantes do turno da noite são enfáticos nesse aspecto justificando a falta de tempo para os trabalhos extraclasse. A metáfora das caixas de ovos utilizada por Perrenoud (1995) para explicitar o modelo individualista que ainda persiste na profissão docente encaixa-se muito bem em relação à política pedagógica aplicada aos alunos, estes também orientados à aprendizagem e a avaliações individuais e individualistas. Nesse sentido, tanto estes como aqueles, se prestam àquela imagem na qual as divisórias impedem os ovos de se entrecostar protegendo-se uns dos outros, mas também impedindo-os de conhecer e compreender o mundo do “ovo” contíguo e ao mesmo tempo distante.

Uma jovem que já está inserida no mercado de trabalho refere-se à escola dizendo que, enquanto o mundo, *lá fora*, exige cooperação e trabalho em equipe, a escola ainda centraliza seu trabalho no individualismo, principalmente em relação às avaliações caracterizada pelos estudantes como impossibilidade de escolha. Segundo alguns, “*há muitas maneiras de mostrar o que se aprendeu*”. Também Corti (2001) aponta as avaliações como alvo de críticas dos estudantes “por tratar todos os alunos da mesma forma, como uma massa homogênea, sem respeitar a individualidade de cada um” (p. 18) e medindo com o mesmo critério as desiguais trajetórias e as diferentes formas de aprender e aplicar os conhecimentos.

15.2.4 A Rotina das Aulas e Certas Metodologias

Se o contrato didático penaliza o erro e culpabiliza o seu autor, isso leva a que só se fale quando se tem certezas, e que as tarefas mais abertas percam muito do sentido potencial, porque os alunos hesitarão em correr riscos. Se, nos intercâmbios do dia-a-dia, se der mais importância à forma que ao conteúdo, se o respeito pelas regras de como fazer tiver mais importância que o resultado, alguns alunos deixarão de entrar no jogo, mesmo que o jogo seja, em princípio interessante, porque esconde um outro, do qual serão sempre perdedores (PERRENOUD, 1995, p. 210).

Os resultados deste estudo nos permitem concordar com Soto e León (2005) em relação à importância da metodologia do professor (incluindo sua comunicação com os alunos). Pois “está probado que cuando un alumno desatiende es porque no *engancha* con los métodos pedagógicos que se aplican. Daí que neste aspecto a responsabilidade retorne ao estabelecimento e a quem tem o papel de guias e mediadores no processo educativo” (p. 60).⁶³

A rotina de algumas aulas e a metodologia de alguns professores são elementos que concorrem para a desmotivação do aluno, sobretudo, daqueles do noturno, cujas aulas demandam maior esforço e atenção. Alguns se referem à enfadonha tarefa de copiar a matéria do quadro. Mais que mudar as técnicas parece que os jovens querem é poder contar com a atenção do professor, atenção esta, indispensável para o jovem que está às voltas com a construção de sua identidade. Ao referir a metodologia das aulas, os estudantes referiam-se ao distanciamento de alguns professores e às vezes acrescentavam: “*O professor sabe muito, mas não consegue passar o conhecimento para os alunos*”. Não sem razão as aulas das quais eles mais gostam são aquelas que às vezes fogem da rotina, como a de literatura, reconhecidas por quase todos como as melhores.

Escolas literárias (barroco, arcadismo, modernismo), obras e autores não se constituem problemas para aqueles jovens, nem mesmo para os que estudam à noite, visto que, conforme os estudantes é impossível não gostar, pois o professor “passa” o gosto da matéria para a turma. Jovens de outros países, também dão destaque à importância do vínculo positivo entre professor e aluno e manifestam as seguintes sugestões:

⁶³ De ahí que en este punto la responsabilidad retorne al establecimiento y a quienes juegan el papel de guias i mediadores en el proceso educativo.

[...] um professor que não grita, que resolve os problemas na base da conversa, que explica várias vezes o que não foi entendido, que sabe escutar; um espaço de interação e, acima de tudo, de reconhecimento recíproco; e, por fim, a apropriação de um saber útil e significativo para a vida – tais são as sugestões desses jovens (CHARLOT, 2001, p. 48).

Seguindo a perspectiva de Charlot (2001) e também dos autores como Soto e León (2005) e Dávila (2006), é possível dizer que boa parte dos obstáculos que o ensino enfrenta nas escolas públicas têm a ver com a dificuldade de elaborar *novos códigos de comunicação* entre o corpo docente acostumado a ter em aula uma população de estudantes que pertencia, principalmente à classe média, que é a que eles mesmos pertenciam ou pertencem, e uma população escolar composta cada vez em maior proporção por jovens que provêm das classes mais populares, que até há pouco tinham escassa presença no ensino secundário. Nesse sentido, “não deixa de ser sintomático que para 61% dos professores, o que dificulta seu trabalho docente é o tipo de aluno com o qual devem trabalhar” (SOTO; LEÓN, 2005, p. 60).

Também, Spósito e Galvão (2004) constataam isso nas palavras dos professores sobre seus alunos que modelam um sentimento de perda e de uma relativa descrença em sua capacidade ao dizerem: “os *alunos não são mais os mesmos*”. Esses “novos” alunos também encontram um “novo” professor: aquele saudoso da homogênea classe que tivera e, com um certo grau de rejeição a um coletivo que, desestabilizando suas certezas, o desafia a reinventar seu fazer pedagógico, especialmente com os jovens. Camacho (2004), ouvindo os professores sobre suas concepções de aluno, afirma:

Diante dessa falta de uma definição clara, esse jovem aluno está sendo entendido como um ser desprovido de identidade. Ao mesmo tempo que nem conseguem expressar quem é esse sujeito denominado aluno, os profissionais da educação também não conseguem reconhecê-lo como um sujeito que tem direitos a uma escola que realmente ensina, que seja democrática e respeitosa de sua identidade de aluno, de pessoa e de jovem (p. 337).

As atuais pesquisas sinalizam para uma certa decepção em relação aos sujeitos jovens que se fazem alunos nas escolas públicas do ensino médio. Não mais o aluno acompanhado pela família em seu processo de escolarização; não mais os alunos motivados e comprometidos e disciplinados fazem parte de “nossas classes”, dizem muitos professores ao se referir aos seus alunos. Tal decepção é percebida e, o que é pior, sentida pelos sujeitos alunos.

Parece que não somos importantes para certos professores. Vir ou não vir à aula dá no mesmo; ninguém tá preocupado se o aluno não veio porque está doente ou ta matando aula ou perdeu uma pessoa da família, como aconteceu com o meu colega (17 ANOS, SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Esse novo aluno que não se sente bem-vindo na escola e, muitas vezes estrangeiro estampa o perfil de um novo público escolar, impulsionado “não apenas pela extensão da escola fundamental, mas pelo intenso crescimento das matrículas no ensino médio e pelo rejuvenescimento da população do ensino supletivo trazendo à tona novas modalidades de incorporação, seleção e exclusão dos segmentos trabalhadores e subalternos da sociedade” (SPÓSITO, 2003, p. 17), no entanto a escola não está preparada para este novo ator que chega pela primeira vez às portas do ensino médio. Diante desse fato inédito parece haver no mínimo duas maneiras de lidar com a situação; uma a de buscar conhecer o novo estudante que, parece não estar disposto em deixar sua cultura juvenil para o lado de fora da escola, a outra é desconhecer esta realidade e, com isso, esvaziar a escola.

15.2.5 Falta de Diálogo e Distanciamento de Alguns Professores

Talvez se os adultos ouvissem mais o jovem, eles mudariam de opinião e veriam muita gente séria dando duro (ALEX).

Com o cuidado de não generalizar e tomar todos os professores por alguns, como, às vezes, é feito com os jovens, citam a falta de diálogo e o distanciamento como um problema que interfere diretamente sua motivação e rendimento escolar. Não sem razão, muitos dos jovens do primeiro ano têm como perspectiva nessa etapa de ensino, dentre outras, “estudar, não reprovar, me dar bem com os professores”, pois o rendimento do estudante passa pelas relações, pelo clima que atravessa o aprender ou o não-aprender. Mas isso não significa *conteúdo fraco* ou *matação de aula*, pois pode haver clima amistoso e de desconcentração entre professor e aluno, com trabalho sério e muita aprendizagem, como vários jovens declararam.

Na perspectiva de Soto e León (2005), o que acontece na escola está diretamente relacionado com os jovens que a freqüentam e influi de diferentes formas em suas vidas. Pesquisas aqui já referidas comprovam a influência que tem sobre o nível de rendimento o clima emotivo que se produz no estabelecimento escolar, a ponto de esta variável sozinha pesar mais que todas as outras da pesquisa. Ainda foi constatado que os maiores níveis de avaliações positivas do clima escolar se registram nos grupos com melhor rendimento. Mas não podemos ignorar relações escolares baseadas na imposição, na distancia, na indiferença e até temor, constatada entre os estudantes chilenos, mas certamente não apenas com eles.

Talvez por isso cerca de 70% avaliou mal o clima da escola e quando perguntados sobre o grau de apoio que eles têm por parte de seus professores, 63% disseram que era insuficiente. Daí, em parte pode-se entender alguns brotos de conflitividade no interior da escola ou expressões como a fuga que mais representam o que ocorre num recinto penitenciário que num estabelecimento educacional (SOTO; LEÓN, 2005, p. 60).

Embora não tenha sido possível avaliar quantitativamente esse item, constatamos a presença desse clima que, embora não representando a prática pedagógica da maioria dos professores seu alcance negativo atinge muitos estudantes, os quais, não raras vezes, fazem disso um acelerador para o abandono da escola.

Por haver constatado em ambas as escolas a importância do clima escolar – não apenas na aprendizagem e avaliações, mas, sobretudo na motivação dos estudantes; constatando o quanto o professor transmite seu gosto/desgosto ao ensinar e saber que a prática docente é, por excelência, uma ação comunicativa concordamos com as palavras de Perrenoud que assim se expressa:

Tudo depende do clima, do espaço concedido ao aluno, dos limites que o professor fixa, do prazer ou da frustração que deixa transparecer, da sua capacidade de alterar o registro de comunicação, de controle, de relação quando lê ou conta uma história ou quando dá uma lição de gramática. Ora, estas atitudes – a descontração, o humor, a proximidade, a abertura, a flexibilidade – não se podem definir localmente, em função de uma única tarefa. Em maior ou menor grau, as tarefas estão presentes em todas as atividades e refletem a concepção que o professor faz do jogo e do trabalho, do tempo que passa e do tempo que falta, do prazer e do tormento, da liberdade e do poder. Essas tarefas refletem a concepção do ofício de aluno que, em determinada turma prevalece (1995, p. 208).

Com base nisso é possível dizer, com Fernandez (1990), que não aprendemos de qualquer um, mas de quem outorgamos o poder de nos ensinar, isto é, o estudante aprende de e com quem tem um bom relacionamento, de quem respeita e em quem acredita, de quem o jovem elege como ensinante e de quem

deseja aprender, ou seja, do outro significativo. Parecem estar nisso muitas das crises de aprendizagem dos estudantes. Ouvi dos estudantes: “Como é que a nossa turma participa nas aulas de literatura? Como é que o professor tal não tem queixa da nossa turma?” Mais uma vez, comprova-se o quanto a prática docente está ancorada em processos relacionais, embora os transcenda.

Não obstante a presença desse discurso individualizante - ou autoflagelante, como se queira - não há dúvida que a motivação para os estudos tem boa parte de suas raízes na forma como acontece a relação e as trocas no processo educativo mesmo. Este tem um caráter eminentemente comunicativo e se não consegue construir canais e mecanismos adequados de comunicação, há grande probabilidade de tornar-se infrutífero. (SOTO; LEÓN, 2005, p. 60).⁶⁴

Entretanto o caráter comunicativo tem um limite em se tratando de atividade educativa. Há uma sutileza nas demandas juvenis; não querem ter no professor um amigo, exatamente, mas ter com eles, sobretudo em sala de aula, um *clima amistoso*. Assim como rechaçam o autoritarismo e o distanciamento, rechaçam também relacionamentos muito próximos entre professor e aluno. Eis um aspecto a ser aprofundado.

15.2.6 Meritocracia: uma lógica escolar

É oportuno ressaltar que essa representação do sujeito tem algo de *heróico*, de difícil e exigente, pois supõe que cada um seja *soberano*, dono de si mesmo, responsável por uma vida que não pode mais ser totalmente reduzida a um destino. O sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios. Por outro lado, não poderia ser diferente, a escola é meritocrática: ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto, perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva, que postula a

⁶⁴ No obstante la presencia de este discurso individualizante – o **autoflagelante**, como se quiera – no hay duda que la motivación hacia los estudios tiende buena parte de sus raíces en la forma que asume el **intercambio** en el proceso educativo mismo. Este tiene, un **carácter eminentemente comunicativo**, y si no logra construir canales y mecanismos adecuados de comunicación, tiene grandes probabilidades de volverse infructuoso.

igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor!

Vários autores se referem à meritocracia como uma lógica exercida pela escola, dentre os quais destacamos Dubet (2003), Spósito e Galvão (2004), Soto e León (2005) e Gimeno Sacristán (2005).

A tese que relaciona a aprendizagem escolar unicamente ao esforço pessoal, desconhecendo outros tantos fatores que interferem nesse processo, é um fator que contribui para atitudes como a do jovem que via nas suas dificuldades escolares um demérito e um problema pessoal. Contudo, ao levantar a hipótese do estudo fraco tido anteriormente, parece dividir a responsabilidade com aquela escola.

[...] os alunos tendiam a avaliar o seu desempenho sob a ótica estritamente pessoal. Para quase dois terços dos alunos de todos os períodos, o esforço pessoal garantiria o sucesso escolar. A percepção da necessidade de outros requisitos, além do esforço, atingiu somente um terço dos alunos. De tal modo, o comportamento individual e o empenho pessoal pareceram ser, para os alunos, as chaves do sucesso/insucesso escolar (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 355).

Essa crença seria reforçada por aqueles professores que atribuem os insucessos escolares dos alunos à falta de esforço ou dedicação dos alunos, o que potencializa a concepção de que as dificuldades na aprendizagem seriam um problema seu, não raras vezes evoluindo para a culpabilização e posterior abandono da escola. Vários jovens antes de desistir dos estudos, apresentaram comportamentos marcados por essas etapas, que, pautadas pela lógica da meritocracia individual ou da igualdade de oportunidades, ignora e até nega os condicionantes socioeconômicos e culturais dos sujeitos.

Soto e León (2005) constataram em sua pesquisa com os estudantes secundaristas que nos grupos de discussão há a presença de uma lógica que concebe o êxito escolar como resultado da própria ação. E esse efeito individualizante que produz a educação parece ser uma de suas características mais intrínsecas do curso escolar, que estimula uma carreira não tanto de competência como de competição. A responsabilidade individual pelo êxito ou o fracasso escolar foram os tópicos mais enfatizados pelos estudantes que embora saibam das desiguais trajetórias que caracteriza o universo da sala de aula, acabam por buscar em si, e somente em si, a culpa para o fracasso escolar.

Destacamos algumas expressões que confirmam essa perspectiva:

“Não me dediquei o suficiente” diz o jovem que, além de estudante, turno da noite, trabalha na construção civil como auxiliar de pedreiro. “Nesse ano quero ‘batalhar’ mais porque faz falta o estudo, principalmente, pra quem é pobre como eu”.

“Não prestei atenção”; “acho que foi isso. O professor sempre diz que quem vai mal na prova é porque não prestou atenção nas aulas. Mas eu até me esforço. Eu não sei o que está acontecendo, porque no primeiro grau eu ia bem” (ALUNO DO TURNO DA TARDE, PRIMEIRO ANO, NÃO TRABALHA).

“Não comprei os xerox”. O dinheiro que eu tinha era para a “passaginha”. Aí vai dando raiva no cara. Não dá coragem de pedir em casa; eles não têm. (ALUNO TURNO DA TARDE, PRIMEIRO ANO, NÃO TRABALHA).

“Não vim nas aulas de reforço”. Esta jovem que estuda no turno da manhã e trabalha como diarista em três tardes, não consegue vir às aulas de reforço oferecidas pela escola e atribui a si toda a responsabilidade pelo baixo desempenho tido em algumas matérias.

“O estudo que eu tive na outra escola foi fraco” diz uma jovem que desde os doze anos toma conta da casa para a mãe que trabalhar fora. Num tom de resignação diante da possível reprovação, ela acrescenta “É de família prô, não liga, lá em casa a gente é melhor no trabalho que no estudo”.

Esses exemplos, dentre outros, sinalizam para uma culpa auto-referida decorrente de uma visão corrente nas escolas, a do mito de igualdade de oportunidades, que desconhece e até nega as diferentes histórias dos estudantes. Longe de afirmar que todo o aluno que trabalha ou não tem dinheiro para o xerox tende a ir mal na escola, queremos salientar as justificativas que os próprios estudantes atribuem para o seu insucesso escolar buscadas quase sempre neles e em suas histórias de vida. A jovem que se conforma com o baixo rendimento escolar, pois seus irmãos também viveram essa história, esquece que todos começaram a trabalhar com apenas dez anos de idade como entregadores da lenha que o pai cortava. A jovem que disse: “não tenho cabeça prô estudo”, tem cabeça para cuidar dos remédios e da alimentação dos irmãos menores.

Tais explicações representam muito mais o eco da lógica escolar absorvido pelos estudantes, que as razões por eles/elas criadas a título de justificativa, pois em nenhum momento se perguntam: Por quê não veio à aula de reforço? Muitos dos e das jovens não vinham, nessas aulas, consideradas por eles/elas “uma baita força”, por não disporem do vale-transporte e, não por desinteresse, como às vezes é visto por alguns professores. Mas o discurso parece cristalizado pela escola, pela família e também pelos próprios jovens. Da culpa para a desistência da escolarização é um passo, um pequeno passo dado por um grupo cada vez maior de jovens.

A escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem perceber-se como os autores de seus desempenhos, como seus responsáveis. A escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. A ética esportiva é a da responsabilidade dos desempenhos: que vença o melhor! (DUBET, 2003, p. 14).

O mais grave, contudo, é fazer os estudantes crerem na falácia de que eles e elas são os responsáveis pelo baixo desempenho (alguns utilizam inadequadamente o termo “mau” como sinônimo), sabendo que as dificuldades nas aprendizagens escolares são, sempre, multicausais. Ano após ano, ouvindo essa doutrina na escola e na família não é de se estranhar que estudantes venham a dizer o que disseram em seus depoimentos. Os autores dos depoimentos parecem dizer: “está ber reconheço a minha culpa”, buscando em suas histórias alguma coisa que justifique esse “mau” desempenho.

16 SE INTERESSA, MAS NÃO COMPREENDE⁶⁵: INTERESSE E COMPREENSÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES

O verbo compreender contém em seu conceito “incluir”, “ouvir”; Perceber e, ainda “alcançar a intenção ou sentido”; o que nos ajuda a compreender o que os estudantes querem dizer quando afirmam, categoricamente, que a escola se interessa por eles/elas, mas não os compreende.

Se ficássemos apenas com o conceito: “alcançar a intenção ou o sentido” já seria suficiente. Podemos afirmar que há um movimento no sentido de alcançar os sentidos construídos e em construção dos jovens estudantes? Se há, ainda é inexpressivo. Ouvir e incluir também faz parte do ato de compreender (ou tentar compreender), que se constitui em práticas quase ausentes no cotidiano escolar. Não fosse por ações individuais de alguns professores, que, de forma singular, consciente e persistente, reconhecem sensibilidades, estimulam a busca de conhecimento e alimentam projetos, poderíamos dizer que compreensão do estudante é algo estranho à escola.

⁶⁵ Compreender: 1. Mencionar, incluir. 2. Perceber ou alcançar as intenções ou o sentido de. 3. Entender, perceber, ouvir. 4. Estar incluído ou contido (FERREIRA, 1986).

Tudo começou com um professor de história que eu tive. Ele me contagiou com seu entusiasmo. Ele era “muito gente”! Pretendo fazer o curso de história. Ser professor de história. A pessoa daquele professor foi marcante. Aprendi mais com aquilo que ele é do que com ele ensinava. Ele possibilitava o exercício da democracia. Ele dizia para os alunos: vamos nadar mais um pouco que a praia está logo ali. Olha quanto tempo ele ralou e nem ganha bem. E eu não gostava de história. Mas aquele professor dava aquelas aulas tão animado que passei a gostar, primeiro dele e depois do que ele ensinava (ALEX) .

Tabela 25 – Interesse/compreensão da escola em relação aos estudantes, por escola: Escola do bairro

Interesse/compreensão	(%)
Se interessa pelos jovens	76,8%
Entende os jovens	16,6%
Não entende os jovens	6,6%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 26 - Interesse/compreensão da escola em relação aos estudantes, por escola: Escola da avenida

Interesse/compreensão	(%)
Se interessa pelos jovens	73,6%
Entende os jovens	8,3%
Não entende os jovens	9,7%
Não respondeu	8,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Assim como a ambígua visão que os jovens têm da escola também é a visão que eles tem em relação o interesse dela para com os jovens varia de acordo com o ano, a classe, o tipo de escola e, principalmente, se trabalham ou não.

Os estudantes dos segundos anos são os que avaliam mais negativamente a escola, os dos primeiros e terceiros anos fazem uma avaliação mais positiva, tanto numa como na outra escola. Dentre outras razões está a motivação dos alunos que estão começando e um “sentimento de perda” dos que estão concluindo o ensino médio.

Ao item “a escola se interessa pelos alunos”, os percentuais foram relativamente altos: 76,8% (escola do Bairro) e 73,6% (escola da Avenida). Contudo, quando o quesito é “a escola compreende os alunos” os percentuais caem drasticamente: 16,6 % (escola do Bairro) e 8,3% (escola da Avenida). Aqueles que

acham que a escola não compreende os estudantes são 6,6% na escola do Bairro e 9,7% na escola da Avenida.

Os estudantes que trabalham tendem a avaliar de forma positiva a escola e grande parte daqueles que responderam “compreende os jovens” são do sexo feminino, trabalham e tem mais idade (17 anos ou mais). Os alunos dos segundos anos, sexo masculino, tendem a avaliar mais negativamente a escola e sua relação com os jovens.

A distância entre a experiência pessoal é apontada também por outros estudantes e “apenas pouco mais de um terço considera que a instituição escolar está ao menos medianamente interessada por seus problemas; metade não se sente por ela compreendida; e metade considera que ela é pouco ou nada interessada pela comunidade em que vivem” (CORTI; FREITAS; SPÓSITO, 2001, p. 36).

16.1 DIÁLOGO, (RE)CONHECIMENTO, COMPREENSÃO E BOM ENSINO

Tabela 27 – O que a escola poderia fazer na direção de compreender os jovens, por escola: Escola do bairro

Depoimentos	(%)
Ouvir / conversar / ter mais diálogo/ dar oportunidade para eles se expressarem	43,3%
Atividades culturais / gincanas/ debates/ palestras	41,6%
Incentivar os alunos	5,0%
Avaliar o aluno de outras maneiras	6,6%
Ensinar bem	3,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 28 – O que a escola poderia fazer na direção de compreender os jovens, por escola: Escola da avenida

Depoimentos	(%)
Conversar / ouvir mais os jovens / dar espaço / acreditar	62,5%
Se interessar sobre a vida deles lá fora: seu trabalho, suas dificuldades	30,5%
Debates na escola e mudança no método de ensino	5,5%
Avaliando também os conhecimentos da vida lá fora	1,4%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

16.1.1 Jovens Pedindo Visibilidade: diálogo

Desponta entre os jovens deste estudo tanto nos questionários como nos debates o desejo de visibilidade, traduzida basicamente no pedido de diálogo. Ao realizar tal pedido os estudantes não só querem ser escutados, mas também escutar, o que se constitui num movimento altamente educativo para ambos os segmentos escolares. Pedir espaço para interlocução e diálogo, portanto, nem sempre constitui reivindicação e ameaça à dinâmica escolar, como às vezes assim são concebidos os movimentos dos estudantes nessa direção. Talvez possam assim se constituir quando, após muitas tentativas, não se sintam contemplados com o mínimo gesto de atenção. Mas, no geral, o que os estudantes pedem não é tanto que seus pedidos sejam atendidos, mas que sejam escutados porque têm algo a contribuir com a instituição que, também, e, principalmente, é sua. A prática da escuta dos sujeitos alunos não é comum.

Algumas escolas, percebendo a importância da escuta no clima escolar funcionamento e resultados escolares, começam a incorporá-la de forma mais sistemática, já que dar espaço a um representante discente nos conselhos de classe não se configura como uma escuta aos estudantes, ainda mais na desigual representação que os constitui: um aluno perante a vários professores. Difícil função essa do aluno representante de turma de em poucos minutos dizer o que a turma toda está pensando em relação a todas as disciplinas. Nesse aspecto, sim, concordo com Perrenoud (1995, p. 16) quando, referindo-se ao ofício de aluno, diz que este “depende e exerce-se sob o olhar e controle de terceiro (o professor) e está, constantemente sujeito a avaliação das suas qualidades e defeitos, sua inteligência, cultura e caráter”. Nesse sentido, cabe um registro de uma estudante feito no verso da folha do questionário. Ela diz: *“Acho ridículo isso de falarem da gente nos conselhos de classe sem o aluno poder se defender ou explicar o seu lado”* (17 ANOS, SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA; TRABALHA NO COMÉRCIO).

A palavra dos jovens ligados ao projeto da Ação Educativa: o encontro das culturas juvenis com a escola aproxima-se do constatado com nossos sujeitos da pesquisa. Diz a autora:

De maneira geral, observamos que a proposta de escola dos alunos inclui a abertura de diálogo e, ao mesmo tempo, o exercício da autoridade, a democratização do espaço escolar como um todo, a melhoria da infra-estrutura e da segurança, o aprimoramento dos aspectos pedagógicos e a ampliação do número de atividades ligadas ao universo juvenil, principalmente entre os alunos com idade mais elevada (CORTI, 2001, p. 37).

É possível dizer que os estudantes do ensino médio pedem diálogo, ao mesmo tempo em que querem um ensino mais forte e, também, atividades culturais, referidas pela autora como atividades ligadas ao universo juvenil. Eles pedem autoridade (mas não autoritarismo) e também democratização do espaço escolar. Não sabem o que querem? Contradição? Não. Ambigüidade muito própria dos seres humanos e, com mais razão ainda, dos sujeitos que estão em tempos mais intensos de construção das identidades. Assim como na concepção de escola, também o que dela demandam é permeado de ambigüidade de forma que aquela jovem que disse; “adoro a escola” poderá, em outra ocasião dizer o contrário. As relações estabelecidas na vida escolar não apenas influenciam, mas configuram as concepções sobre essa instituição. Alex que na mesma escola experimentou duas formas de ser aluno é um exemplo disso. É possível dizer que, não somente o jovem, mas especialmente ele, tem com a escola uma relação de amor e ódio. E isso foi possível constatar com estudantes que mudaram de turno ou de turma, com eles mudando, também, sua percepção da escola.

Hoje, passado mais de um ano, as respostas dadas pelos 132 jovens, provavelmente seriam outras. Melhores ou piores? Não sabemos. Mas diferentes, com certeza. Com relação a ambigüidade⁶⁶ comumente atribuída aos jovens Perrenoud (1995) se refere à importância/necessidade de os professores obterem em sua formação a consciência de que são, também, cheios de ambivalências e esta consciência poderia ajudar no conhecimento/compreensão dos jovens estudantes. Também Fabbrini e Melucci (1991) e Morin (1999), enfatizam essa dimensão subjetiva, complexa e estrutural do ser humano.

⁶⁶ A **ambigüidade** está no cerne do trabalho humano. Tal como as crianças, os adultos sonham em não ter necessidade de trabalhar. Ora, logo que lhes surge essa oportunidade são numerosos aqueles que rapidamente se sentem desocupados, que aborrecem e que inventam atividades muitas vezes tão limitativas, cansativas e enervantes como o trabalho [...]. A formação dos professores poderia ajudá-los a reconhecer que são, enquanto adultos, também cheios de **ambivalências**; que passam igualmente por momentos de excitação e cansaço, momentos em que estão prontos para mover montanhas e outros que desejariam estar bem longe, sem terem nada para fazer...Um professor que nega a complexidade e a ambigüidade da relação dos seres humanos com o trabalho acaba por limitar os alunos à norma que pretende encarnar (PERRENOUD, 1995, p. 215).

Diante disso, considerar as ambigüidades como parte do aprender e do viver de todos, não imperativo do mundo juvenil, constitui-se num fundamento necessário ao conhecimento e à compreensão dos sujeitos jovens, em especial daqueles que constituem nosso objeto/objetivo: estudantes do ensino médio. Portanto, um jovem que pede diálogo e autoridade, “pulso” dos professores na condução das aulas e ao mesmo tempo escuta não estaria sendo contraditório, mas expressando a vida escolar que insiste em fazer-se semelhante ao percurso de uma flecha, à qual o que importa é aonde chegará. Pais (2006), faz referência ao vôo da mariposa como metáfora para a processualidade humana, mas aqui a utilizo pensando que, embora diferentes, o vôo desses insetos não perdem de vista a luz que os atrai e os faz retornar inúmeras vezes ao mesmo objeto numa dança circular, o que nos faz crer que andar/criar caminhos alternativos, como é comum entre jovens, não significa perder abandonar os objetivos ou a “luz”, como no caso da imagem.

Um jovem assim se expressa:

Sai ano e entra ano e a gente não sabe do que acontece na escola. Só nas greves dos professores lembram de nós. Daí sim a gente tem opinião, é importante. Depois tu não existe mais... Bem que podia ter – ao menos uma vez por mês – um encontro com o pessoal da direção da escola para o aluno poder dizer o que está pensando de tudo isso (18 ANOS, SEXO MASCULINO, SEGUNDO ANO TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

16.1.2 Jovens Pedindo Visibilidade: se interessar pela vida dos alunos “lá fora”

Pais (2006), refere-se a isso dizendo que “os diplomas são cada vez mais vistos como cheques sem fundos, sem cobertura no mercado de trabalho, também ele sujeito a inconstâncias, flexibilizações, segmentações” (p. 9). Mas é preciso dizer que esse pensamento não retrata a realidade pesquisada, porque, sem acesso a outros canais de conhecimento, como a Internet domiciliar e cursos complementares de inglês e informática, nossos jovens contam com esse importante e decisivo aliado: o certificado de conclusão do ensino médio.

“Aqui adquiro experiências, vivo situações que vou precisar lá fora (18 ANOS, SEXO FEMININO)”. Numa perspectiva diferente da apontada por Pais (2006), o qual diz sobre os jovens que se confrontam e se embatem com o futuro porque sabem que nesse futuro eles deixarão de ser jovens e não sabem se está próximo ou

longínquo, tampouco que futuro os espera, nossa pesquisa vem demonstrar que os jovens apostam nesse futuro, que acontece hoje, mas está fora da escola: no mundo do trabalho.

A escola, conforme essa análise, está mais próxima de um espaço estriado por não se fazer permeável à diversidade cultural que é constitutiva do sujeito jovem e, segundo o autor, nas mais diversas manifestações das culturas juvenis há um pedido de “inclusão, de reconhecimento e de pertença” (PAIS, 2006, p. 7). Quando pensamos a escola com base nessa imagem e a partir da convivência com jovens estudantes, entendemos as dificuldades por eles/elas enfrentadas para permanecer nessa condição de estudante, apesar de a escola se constituir num espaço-tempo desejado pelo jovem (embora as razões desse desejo sejam as mais diversas).

As ações individuais ou grupais aparentemente violentas constituem-se em linguagens de que o jovem lança mão para se fazer ouvir e garantir um espaço para dizer de si, da sua vida, de seus desejos e de seus sonhos e/ou decepções. Contudo, “parece não haver chance de negociações entre os espaços lisos – que permitiriam aos jovens transitar sem as marcas prévias das instituições do mundo adulto – e os espaços estriados – cujas principais características seriam a ordem e o controle” (PAIS, 2006, p. 5). O que constatamos em nosso estudo é um movimento, embora lento e tímido, na direção de uma escola menos prescritiva e menos distanciada da vida dos jovens.

16.1.3 Jovens Pedindo Visibilidade: um novo ator chega ao ensino médio

Para além dos desafios impostos pelo cenário social, os jovens estudantes da escola pública geralmente se deparam com a não menos desafiante situação do lado de dentro da escola, caracterizada pela “baixa expectativa dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem e de educabilidade dos seus jovens estudantes pela condição de pobreza” (OYARZÚN, 2005, p. 14). São expectativas, às vezes baixas, às vezes ausentes, que acabam por atingir de alguma forma os jovens, suscetíveis que estão às referências externas do outro significativo: o professor. Há jovens que conseguem superar ou ressignificar esse descrédito, mas para muitos se constitui num desencadeador do processo de deserção escolar.

Percebemos entre os professores uma baixa expectativa em relação às possibilidades de aprendizagem de seus alunos, geralmente ancorada nas condições de pobreza que atinge a maioria dos estudantes da rede pública. A baixa expectativa não atinge somente os alunos, mas também o docente, tanto na sua motivação como na construção de estratégias e metodologias das aulas. Essa realidade foi possível constatar em algumas turmas com alguns professores e algumas matérias, não se constituindo numa prática generalizada. Percebendo essa situação, alunos do turno da noite (e somente desse turno) questionaram alguns conteúdos, ausentes ou dados de forma rápida, superficial e “fracos”. *“Não é porque somos do noturno que teremos que receber um ensino mais fraco”*, diziam reiteradamente.

Sabemos que o nível de expectativa dos professores atinge diretamente o aluno, principalmente o jovem cujo olhar de um “outro significativo” atua fortemente na construção de sua identidade. Com Fernandez (1990) podemos afirmar que o desejo de ensinar faz um par com o desejo de aprender, ou seja, a expectativa positiva ou negativa que o professor tem em relação aos seus alunos vai interferir (embora não determinar) muito na sua relação e no desejo de aprender.

Nesse sentido, não bastam as taxas de escolarização, em quase todos os países da América Latina, terem crescido, se não forem mudados certos mitos generalizadores, entre os quais o de que alunos provindos de meios populares não “vão longe” nos estudos; portanto, não lhes são necessários um ensino forte. Pesquisas como a de Lahire (1997), bem como fatos apresentados no documentário cinematográfico de João Jardim “Prô dia nascer feliz” e, também, no filme “Vem dançar”, de Antonio Banderas derrubam estes mitos que engessam o estudante em seu contexto, como foi o caso de Valéria, a autora da epígrafe desta tese.

A educação fundamental é quase universal e a de nível médio, em muitos países, está muito perto de ser. No Brasil, embora crescente, ainda está longe da universalidade. A ampliação da obrigatoriedade implicou o esforço de criar instituições para poder incorporar esses jovens. Acontece que, antes, os jovens deixavam de estudar aos 13 anos e, agora, deixam de estudar mais tarde, aos 15 ou 16 anos, sendo que pouco sendo feito para que aquele jovem que conseguiu chegar até o ensino médio nele permaneça⁶⁷. “Há uma espécie de estafa. O jovem vai para

⁶⁷ Não é nossa intenção trazer as taxas relativas ao significativo aumento da matrícula no ensino médio, pois, há bibliografia atualizada que sinaliza para isso, principalmente a esclarecedora obra de Abramo; Branco (2005).

a escola, faz o esforço de lá estar, porém as possibilidades de que essa passagem pela escola se traduza em aprendizagem está fracassando” (LÓPEZ, 2006, p. 3). Exemplo disso são as curtas e, quase meteóricas, trajetórias escolares de Miguel e Leandro, ambos provindos dos meios populares mais carentes confirmando que a escola secundária não foi nem é pensada como escola para todos. A autora mexicana analisa o impacto na escola de uma parcela de jovens não esperados e “não-bem-vindo” que têm a ver com um certo perfil de pessoa que tem a ver com pertencer à classe média, urbana e com famílias bem constituídas.

“Quando se pretende que na escola entrem jovens pobres, rurais, indígenas; ou quando os docentes se encontram em aula com alunos de *condições estranhas*, aí a coisa se complica” (p. 4).⁶⁸

Em quase todos os países da América Latina o grupo de alunos se tornou mais complexo pela ampliação do acesso escolar. Entram jovens que antes não chegavam até esse patamar de escolaridade e a sociedade assiste um aumento das desigualdades sociais, pois a escola pública tem como alunos jovens ricos e integrados e jovens muito pobres, quase excluídos.

Nessa direção nem mesmo os jovens urbanos de classe média compartilham semelhanças, entre eles pelos múltiplos e diversos mundos, nem grupos que são totalmente distintos, com identidades distintas, com modos distintos de falar, de comunicar-se, de socializar-se. E tudo isso convive numa mesma classe. Esse é um grande problema a ser enfrentado, pois “[...] decidiu-se não mais ocultar o caráter multicultural desses países e a educação teve que assumir também seu caráter multicultural” (LÓPEZ, 2006, p. 5). Culturas que não chegavam ao ensino médio, agora chegam, mas não sem pagar um alto preço.

Nesse sentido, é difícil pensar que numa sociedade tão desigual quanto a que vivemos –particularmente a maioria dos países sul-americanos – consiga-se uma educação de qualidade para todos, pois, segundo a autora, qualquer jovem, independentemente do país em que “lhe tocou” nascer e do nível socioeconômico que tenha, tem direito a uma boa educação e até à mesma educação. Geralmente, isso é muito difícil em sociedades desiguais, pois aparecem as dificuldades estruturais da política educativa, onde a

⁶⁸ Cuando se pretende que a la escuela entren jóvenes pobres, rurales, indígenas, o cuando los docentes se encuentran en el aula con alumnos de *condiciones extrañas*, ahí la cosa se complica.

[...] a questão educativa transcende às políticas e tem a ver com uma política social de integração e de coesão. Se há fragmentação social, crises de integração, se há tal nível de desigualdade, é demais pedir aos sistemas educativos que garantam educação de qualidade para todos (LOPEZ, 2006, p. 5).⁶⁹

Nessa perspectiva também nos perguntamos: é possível imaginar uma educação escolar equitativa e justa? Contudo, é difícil pensar numa educação equitativa e justa na sociedade em que está em risco a sua coesão social. Os problemas da desigualdade se constituem numa ameaça para a sociedade. Ainda mais se pensamos que aquele que tem menos está assim porque merece, perde toda a possibilidade e intenção de distribuição. “Esses pontos colocam em risco não somente as metas educativas, mas qualquer meta social” (p. 6).

Na direção de Haddad (2001) acreditamos que, a despeito de inúmeras dificuldades e novos desafios é sempre possível ousar imaginar e agir na direção de uma escola mais significativa para os jovens, “uma escola que efetivamente se torna um espaço público democrático, pressupondo o diálogo, a tolerância à diversidade e a participação como valores fundamentais que tecem suas práticas” (p. 2).

17 OS JOVENS ESTUDANTES, O TRABALHO E O NÃO-TRABALHO

Estou feliz porque foi renovado o meu contrato de estagiária na empresa. Por mais um ano vou garantir o aluguel, a luz e a água da nossa casa. Com o meu salário, nem eu nem minha mãe estaremos na rua. Sinto-me privilegiada por trabalhar nesse ambiente onde reconhecem e valorizam o trabalho da gente e aprendo muito. Na escola o aprendizado parece que não “fica”, parece que foge depois das provas. A gente aprende na prática por isso não tem como esquecer. Nunca reprovei na escola, sempre me dediquei. Foi por causa disso que consegui esse estágio.

Levanto cedo porque às sete horas eu tenho que estar na parada de ônibus. Para o almoço o tempo é curto, menos de uma hora. Chego em casa quase as sete da noite e as aulas começam às 19h 20min., por isso quase sempre chego atrasada. O último período acaba às 22h 40min. Até chegar em casa fazer um lanche e dar jeito nas tarefas do outro dia, passa da meia noite. Durmo 5 horas por dia. Às vezes o cansaço pega, mas não me queixo e me considero privilegiada vendo a realidade das minhas colegas e dos meus colegas. Pra dizer a verdade, me sinto feliz. Pois isso não é problema para mim. Quero fazer uma faculdade. Dinheiro pra pagar, eu não tenho, mas vou tentar numa federal ou pelo Prouni. Veja o caso da minha mãe é formada; tem o segundo grau completo, mesmo assim não consegue um emprego melhor. Faz dez faxinas por semana.

⁶⁹ Cuestión educativa trasciende a las políticas y tiene que ver con una política social de integración y de cohesión. Si hay fragmentación social, crisis de integración, si hay tal nivel de desigualdad, es demasiado pedirle a los sistemas educativos que garanticen educación de calidad para todos.

Não há saúde que agüente! O meu material escolar; a minha roupa só foi possível por causa do empréstimo que minha mãe fez. Quando terminar esse, vamos fazer outro para tratar da saúde da minha mãe que de tanto fazer força ficou com um problema no braço. Sem estudo tudo é mais difícil por isso eu aproveito aquilo que a escola tem para oferecer. Não acho que tudo esteja bom, mas é legal ir pra aula, encontrar os colegas e certos professores. Quando eu lembro disso, esqueço até o cansaço.

Quando lamentei não ter 16 anos...

Quando fui procurar emprego pela primeira vez senti raiva por ter apenas 15 anos, pois a vaga poderia ser minha se eu tivesse 16. Chorei muito por não ter a idade que eles queriam. Duas exigências para pegar aquele emprego: estar no segundo ano do Ensino Médio e ter dezesseis anos. Nunca tive tanta vontade de que o tempo passasse... Faltavam alguns meses para eu completar dezesseis... Que diferença faz ter quinze ou dezesseis? Para mim, que trabalho desde os doze com a minha mãe, aos quinze já me sentia quase adulta. Não é a idade que vale, é a cabeça da gente, não acha, prô? Às vezes o jovem está no segundo ano, mas não tem dezesseis, por isso há jovens que não se importam em reprovar para poder “pegar” um trabalho ou estágio.

Eu estava esquecendo de dizer uma coisa: eu gosto muito de literatura. Mesmo sendo no último período eu procuro não perder a aula. É legal conhecer o romantismo, o modernismo e fazer as ligações com a vida da gente, com os filmes, com as novelas, como o professor faz. Eu viajo nessa matéria. Pena que tem tantos colegas que desistem de estudar; vai fazer falta na vida deles. Mas de certo eles têm suas razões. Alguns desistem quando vão mal nas provas e aí desanimam. Na nossa turma, de trinta e cinco já desistiram dez e veja que estamos na metade do ano. Eu penso que deveria haver um jeito de motivar os jovens para o estudo, principalmente os do noturno. De repente até fazer isso que você está fazendo: escutar os jovens para ver o que eles têm para dizer.

Mas o maior benefício da escola, no meu ver, é fazer essa ponte entre nós e o trabalho, pois a gente não tem alguém que possa fazer isso por nós, eu, ao menos não posso contar com ninguém nesse sentido, principalmente depois que meu pai faleceu. Assim... dar uma mão pro jovem chegar até o trabalho. Eu acredito que muitos se perdem por aí... (EMANOELLE, 16 ANOS; SEGUNDO ANO DO TURNO DA NOITE, ESCOLA DA AVENIDA).

17.1 CADA VEZ MAIS CEDO: A URGÊNCIA DO TRABALHO NA VIDA JUVENIL

Se explicito ou não, o trabalho ocupa um lugar definitivo na constituição atual do processo juvenil para incorporar-se à vida adulta. Como obter um trabalho, onde consegui-lo, de que tipo - tarde ou cedo - constituem preocupações centrais para a quase totalidades dos jovens, como etapa que finalmente marcará a certificação social sobre sua inclusão ou exclusão da cidadania que, por sua vez, influirá na consolidação ou dissolução do processo de identidade e auto-estima do jovem (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 355).

A jovem que se sente privilegiada por ter esse trabalho já teme pela ausência deste no próximo ano, quando deixará de ser aluna do ensino médio e, por conseguinte, perderá o direito ao estágio remunerado. O entusiasmo com que Emanuelle fala de seu trabalho nos faz crer que, além da indispensável fonte de

rendimento, ele agrega outros ganhos: experiências novas, convivência, amizades, orgulho em realizar uma tarefa com sucesso e, assim, mostrar sua capacidade, muitas vezes invisível na escola.

A fala da jovem me remete a Pérez Islas (2001) que constatou em sua investigação com os jovens “*buscadores de trabalho*” que o trabalho se constitui num espaço de auto-identificação e num lugar definitivo em seu processo de constituição como sujeitos, isto é, seu processo de incorporação na vida adulta. Referindo-se aos sujeitos de sua investigação, o autor diz: “Eles remetem fundamentalmente para a concepção original do trabalho como eixo central da vida dos seres humanos” (p. 395).

Mesmo as dificuldades, nesse momento, são vistas pela jovem como aprendizagens a estudante faz questão se salientar a confiança que aqueles adultos depositam nela. “Eles tratam a gente de igual para igual, não importa se não temos o mesmo estudo que eles. É isso que deixa a gente animada. Pena que são só dois anos! Eu acho que se os jovens tivessem oportunidade de mostrar do que são capazes não estariam, como muitos estão, na pior”.

Com base no depoimento da jovem, colhido em duas longas e emocionadas entrevistas, foi possível constatar o quanto é importante estar trabalhando e, ainda, mais num ambiente onde é vista não como alguém que, mesmo não tendo experiência, é alguém com capacidade. “*A gente percebe quando o chefe ou o professor acredita na tua capacidade, na tua inteligência e quando não leva fé em ti muitas vezes sem conhecer a pessoa do jovem*”. Um pequeno, mas sincero gesto do adulto nessa direção faz com que jovens, como Emanuelle, sintam-se reconhecidos como alguém de/com condições, passo fundamental para a experiência de sujeito. Além da indispensável remuneração, ela se sentiu respeitada “embora sendo jovem”. O depoimento que revela incorporação do discurso adulto revela, também, ambigüidade: a consciência de sua capacidade e a surpresa pelo reconhecimento da mesma (que não é comum na escola nem no trabalho). A experiência de trabalho dos jovens é um caleidoscópio de sentidos.

O conceito de trabalho aqui adotado está ligado à uma construção social num dado contexto histórico e sociocultural específico, assim como as experiências e relações simbólicas que os indivíduos estabelecem, sempre vinculadas a um determinado modo de ser e de viver de uma sociedade.

Os processos de industrialização e urbanização converteram o trabalho num elemento central na construção da cidadania. Esta cidadania social

[...] está se desarticulando, ao mesmo tempo que gera uma multiplicidade de identidades supra-laborais, semilaborais e pseudolaborais fazendo que a ordem produtiva e reprodutiva das sociedades atuais tenda cada vez mais, à fragmentação, a individualização e a “autonomização” dos direitos políticos e sociais (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 360).

Nessa perspectiva, pouco valem as experiências de trabalho (embora quase sempre elas sejam solicitadas e, às vezes, sejam fator de desempate) para ingresso, e o estudo, pois nada está garantido, porque em qualquer momento qualquer pessoa, e principalmente o jovem, pode ser dispensável e, desnecessário, apesar da dedicação e do esforço depreendido. Assim, “as histórias laborais da população jovem de hoje são um mero informe de fatos isolados, ocorridos em diversos lugares de trabalho e em diferentes tarefas laborais. Fica somente como único relato – sem interrupção – o próprio esforço pessoal” (BAEZA, 2005, p. 4).

Essa realidade carregada de incerteza traz consigo uma perda de confiança em si, em virtude de o jovem não saber qual será o próximo desafio que enfrentará o que proporciona uma sensação de estar à deriva e de viver em risco permanente, onde nada é a longo prazo, nada é para toda a vida⁷⁰. Aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a fazer apresentados como os pilares da educação para o próximo milênio (UNESCO, 2001) sinalizam para uma preparação para o trabalho que priorize a prática e a abertura à aprendizagem mutante e mutável, além da ênfase na dimensão humana onde se fundamenta o ser e o conviver.

Tendo isso como pano de fundo, buscamos compreender/interpretar os depoimentos dos jovens sobre a experiência deles e delas com o trabalho ou com o asfixiante “não-trabalho”.

Fui ajudar minha mãe a fazer faxina. Naquele dia eu descobri o que é trabalhar (16 ANOS, SEXO FEMININO, SEGUNDO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Agora com o trabalho me sinto outra pessoa. Acho que o que falta para o jovem é oportunidade. Oportunidade de mostrar que é capaz. Eu tive, graças a Deus essa oportunidade (ALEX).

Carrochano (2004), referindo-se a sua pesquisa realizada com jovens operários(as) de três fábricas (pequeno, médio e grande porte) do ABC Paulista no

⁷⁰ “Na atualidade, dentro da perspectiva ocupacional, são poucos os empregos que oferecem uma proteção contra o desemprego. Nos grupos socialmente menos favorecidos, o trabalho já não resulta matéria de destino. Mais freqüente é considerar o desemprego como destino” (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 361).

ano de 1998 apresenta outros sentidos atribuídos por tais jovens ao trabalho: São eles: a) a independência pessoal, sentido predominantemente feminino, diz respeito à autonomia financeira em relação aos pais, e a partir desta, à maior autonomia em outras esferas da vida. b) a dignidade, predominantemente masculina vem associada à possibilidade de prover sua família de maneira honesta e digna. c) a realização pessoal. “Esse sentido enfatizado por jovens mais escolarizados, solteiros, nascido na cidade. É atribuído a um trabalho futuro, (em geral longe da fábrica) fortemente ligado à vida e não apenas um meio de sobrevivência. A escolaridade ainda é vista como meio para alcançar um trabalho que lhes possibilite realização pessoal” (p. 441).

Nossa pesquisa compartilha com os jovens paulistas apenas o sentido do trabalho como independência pessoal, os outros dois referidos pela autora, embora estejam presentes, não aparecem com a mesma intensidade entre os estudantes.

17.2 AJUDAR A FAMÍLIA, SENTIMENTO DE PODER, AUTO-ESTIMA: SENTIDOS DO TRABALHO PARA OS JOVENS

O trabalho é prioridade para a maioria dos jovens, independentemente de idade, sexo, etnia, embora para os que freqüentam o turno da noite e a escola do Bairro a tendência seja de que, mais que prioridade, constitua-se em necessidade.

Ajudar em casa: O sentido primeiro referido pelos estudantes é ajudar em casa.

Muitas vezes essa ajuda é maior do que se imagina, como podemos ver nas palavras da estudante:

Por mais um ano vou garantir o aluguel, a luz e a água da nossa casa. Com o meu salário, nem eu nem minha mãe estaremos na rua (EMANOELLE).

Como esta jovem, mais “seis milhões de crianças e jovens têm a inserção precoce no mundo do emprego e subemprego. Inserção essa que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil” (FRIGOTTO, 2004, p. 180).

A participação do trabalho juvenil nas famílias é uma realidade que atinge grande parte dos jovens da escola pública. Essa participação é feita de diferentes

maneiras: alguns sendo verdadeiros arrimos de família, outros pagando a luz e água e outros ainda comprando as suas roupas, suas “passaginhas” e emprestando (com certo orgulho) algum dinheiro para sua mãe. Encontro em Marques (1997) eco do nosso estudo quando em pesquisa realizada com jovens da escola noturna constata a centralidade do trabalho na vida dos mesmos por razões de sobrevivência, embora reconheça outros ganhos com ele conquistado como amizades, auto-estima e auto-identificação. Nessa perspectiva “o trabalho para os jovens funciona quase como um rito de passagem, mas principalmente, como um projeto de família, de melhorar de vida o que significa possibilidade de fugir da pobreza” (p. 70).

17.2.1 Ajudar em Casa/Orgulho

Há no discurso de muitos jovens um certo orgulho em poderem ajudar a mãe, seja com muito, como no caso da Emanoelle, ou com menos como no caso da Mariléia que ajuda com 25,00 mensais para pagar a conta da luz. Mesmo aqueles cuja ajuda é esporádica, porque seu trabalho também o é, como é o caso do jovem que só recebe quando aparece o caminhão de carvão, orgulha-se de poder emprestar algum dinheiro em casa:

Quando tenho eu empresto. Quando ela tem, é ela que me empresta, (referindo-se à mãe). Eu não sou qualquer um, sou um trabalhador (19 ANOS, TERCEIRO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Um sentido do trabalho estaria ligado a esse sentimento de **solidariedade** em relação a sua família ou mesmo quando um colega “está apertado”. É uma tendência que constatamos independentemente de série, gênero e situação geográfica da escola e moradia dos estudantes.

17.2.2 Poder⁷¹ e Liberdade

Esta palavra quase sempre esteve presente, não só nos depoimentos por escrito, mas, principalmente nos diálogos em sala de aula:

- poder ajudar em casa;
- comprar suas próprias roupas;
- levar a namorada no cinema;
- poder ir num show;
- comprar seu lanche;
- ir num jogo de futebol e pagar a sua entrada;
- fazer algum plano, tipo um dia ter a minha moto.

Já referi o caso do jovem (turno da noite) que sugeriu, com certo orgulho, uma janta na churrascaria como culminância dos encontros da pesquisa nas palavras “*aqui na aula todo mundo trabalha*”, isto é, todos podem pagar as suas despesas. A autonomia e a relativa liberdade parecem ser uma conseqüência do “poder” conferido pelo trabalho, mesmo que esta liberdade se expresse na compra de cartões para o seu celular. Uma jovem que na ocasião da entrevista estava *largando* a escola para *pegar* um emprego, assim se expressa:

Como ter liberdade sem um mínimo de grana? Se o cara trabalha dá pra fazer um programinha, senão não (16 ANOS, SEXO FEM. SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Nessa perspectiva, “trabalhar, receber algum salário para quem tem uma autonomia apenas relativa, mas está procurando seu grau de autonomia, só pode significar liberdade” (MADEIRA, 1986, p. 29). Assim, não apenas o jovem das classes populares, mas principalmente eles, buscam o trabalho muito cedo para - através do dinheiro – usufruir de tal autonomia. Hoje, passados vinte anos daquela pesquisa, percebemos que a necessidade de ajudar no sustento da família é o

⁷¹ Resguardadas as proporções e os diferentes contextos socioculturais e históricos trago a citação que considero ilustrativa: “El aire, deliciosamente puro y fresco, pesando sobre mi rostro y mi miembros, me oponia a um héroe implacable que era necesario vencer para avanzar, y estas resistencias, constantemente renovadas, hacia de mi, a cada paso, um héroe imaginário, victorioso del viento y rico de fuerzas, siempre renascentes, siempre iguales a la potencia del invisible adversario...esto es, precisamente la juventud” (DEBESSE, 1955, p. 10).

motivo maior dessa busca precoce de trabalho, embora agregue outros sentidos, entre os quais a desejada liberdade.

17.2.3 Auto-Estima

Um terceiro sentido dentre outros tantos singulares e pessoais é a auto-estima. Em ambos os grupos foi evidente o sentimento positivo de estar trabalhando, independentemente do tipo de trabalho. Mais forte tal sentimento entre os estudantes da escola do Bairro.

Vários autores referem o impacto do desemprego sobre a auto-estima juvenil, dentre eles destacamos Ramírez-Guerrero (2002), Navarrete López (2000) e Pérez Islas (2001).

Para os jovens não existe apenas um único sentido para o trabalho. São vários, dinâmicos e interligados agregando sentidos novos no decorrer do tempo e da experiência como foi o caso de uma jovem em cujo trabalho se encontra diariamente com seu namorado. Para ela o trabalho adquiriu mais um sentido, o afetivo. Após concluir a escolaridade média, pode ser que tal sentimento não seja mais o mesmo e, a jovem se perceba digna de condições e salário mais adequados à dedicação e fidelidade prestadas à empresa.

A auto-estima juvenil (embora tenha sua gênese na família) é tecida, principalmente em ambiente escolar e laboral onde o jovem pode mostrar-se sujeito e ator produtivo. A ausência de trabalho remunerado digno limita, quando não impede a construção de uma imagem positiva de si mesmo, sendo que “a frustração das expectativas (laborais e escolares) geram ressentimento e perda de auto-estima fáceis de compreender, que contribuem ao problema do desemprego por muito tempo” (RAMÍREZ-GUERRERO, 2002, p. 7). Desta maneira, para aqueles [jovens] que não conseguem encontrar um emprego, e não estão se capacitando para encontrá-lo, as perspectivas de continuarem desempregados “podem levá-los à depressão, alienação, e conduzi-los à perda de auto-estima. Finalmente, para os jovens perto dos 20 anos, o êxito ou fracasso em sua busca de trabalho é, freqüentemente de grande influência em seus empregos subseqüentes e em sua história pessoal” (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 365).

A partir disso é possível afirmar que a auto-estima tem estreita ligação com a inserção e permanência no trabalho e a decorrente remuneração dele advinda. Contudo, não concordo com um aspecto afirmado pelo autor: a perda de auto-estima. Pois esta não se ganha ou se perde como um bloco monolítico, mas antes se tece fio a fio, se constrói de forma lenta e processual. É claro que um jovem com uma débil inserção laboral tende a não construir um conceito positivo sobre si, portanto, não perderá aquilo que nem mesmo conseguiu construir. Acredito que esse decisivo o processo de auto-imagem tem seu início na escola, mas se cristaliza – especialmente nas primeiras experiências no universo do trabalho influenciando fortemente nos trabalhos subseqüentes e na trajetória de vida dos jovens.

17.3 COMO OBTER UM TRABALHO, ONDE CONSEGUI-LO, DE QUE TIPO?

Para Pérez Islas (2001) a dimensão do trabalho ocupa um lugar definitivo na constituição do processo juvenil de inserção na vida adulta. Mais cedo ou mais tarde constitui-se em preocupações centrais para quase a totalidade dos jovens como etapa que finalmente marcará a certificação social sobre a sua inclusão ou exclusão da cidadania. Processo este que influirá na consolidação ou não da identidade e auto-estima do jovem. O autor diz que ser jovem na América Latina significa participar em uma das duas categorias dicotômicas: “ser um desocupado ou marginalizado dos circuitos laborais mais promissores e gratificantes; ou ser um super-ocupado, integrado a custo de esforços de dimensões cada vez menos humanas. Ambas situações acontecem em detrimento das possibilidades de participação social integral” (p. 365). Como aconteceu com Miguel, o jovem auxiliar de pedreiro, cujo trabalho o afastou da vida escolar.

Em Pérez Islas (2001), Marques (1997), Bajoit e Franssen (1997), Guimarães (2005), Gracioli (2006) e Carrochano (2004), dentre outros, encontramos elementos semelhantes para afirmar a centralidade do trabalho na vida dos jovens. Além da primeira e urgente razão que atinge a quase totalidade dos estudantes de escolas públicas: a sobrevivência também outras, de perspectiva estética e relacional, compõem o mosaico de sentido.

Gracioli (2006), por exemplo, em sua investigação com jovens do Ensino Médio constatou o estreito vínculo entre o trabalho e a independência financeira. Ter trabalho significa ter o seu próprio dinheiro e não precisar dar satisfação de sua vida, o que a falta de trabalho os coloca em situação de dependência. Uma das conclusões da autora é de que “o jovem não tem pressa em ser adulto, e sim ambição em adquirir independência financeira e autonomia pessoal” (p. 247). Já os autores franceses Bajoit e Franssen (1997) que ressaltam em seu estudo a dimensão estética e de realização pessoal do trabalho, também se referem à experiência do trabalho ou não-trabalho como um momento decisivo para a identidade juvenil.

O mercado de trabalho é freqüentemente lugar de decepção e desencantamento, após o espaço protegido da escolaridade. A maior parte dos jovens experimentam o fosso entre suas aspirações e a realidade concreta do mercado de trabalho e a maioria deles não encontra mais num emprego assalariado um modo satisfatório de auto-realização (BAJOIT; FRANSSSEN, 1997, p. 94).

E isso deu-se a ver nos relatos dos jovens que nos põe novamente diante de uma ambigüidade, pois concordamos com a afirmação de que o trabalho é, freqüentemente um lugar de decepção, mas também de satisfação como nos relataram esses jovens. Essa constatação não é restrita a nossa pesquisa, pois “o trabalho é um espaço de auto-identificação positiva e negativa. Ademais de uma zona de exploração de suas próprias identidades como sujeitos. O trabalho ainda é, atualmente, um lugar definitivo em seu processo de constituição como sujeitos” (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 395).

Há uma tendência do sentimento positivo em relação ao trabalho ser referido por aqueles estudantes que estão ingressando no mundo do trabalho ou nele estão há pouco tempo. Portanto, ainda no calor do entusiasmo do fato classificado, por muitos, como conquista. Com o passar do tempo essa visão dá lugar à frustração. Por isso é possível dizer que o trabalho pode ser “*bala*” na expressão de Maurício e um sufoco na expressão do jovem que lida com frutas e verduras. Talvez, por sentirem esse hiato entre o espaço protegido da escola e o trabalho é que tantos jovens demandaram ajuda nessa transição.

Para Weller (2006) a débil inserção dos jovens no mundo do trabalho representa uma sub-utilização do capital humano além de um desaproveitamento dos avanços na educação, isso implicaria que os graves problemas de desigualdade tendem a aprofundar ao fechar-se um dos principais canais de mobilidade social. Essa precária inserção no trabalho cedo ou tarde, relacionada freqüentemente com

altos níveis de deserção escolar, afeta, sobretudo os jovens provenientes de lares pobres, reforçando, assim, a transmissão geracional da pobreza.

Os jovens distantes do trabalho constituem grande parte da população de risco que enfrenta problemas de adaptação e marginalização social, pois “o trabalho e o emprego seguem sendo o principal mecanismo de integração social e a base fundamental para aproveitar a marcante autonomia que muitos jovens agregam” (WELLER, 2006, p. 2). Contudo, os “novos guerreiros do mercado⁷²”, cujo trabalho é “procurar trabalho” convivem diuturnamente com o risco, pois “um jovem com trabalho precário e vivendo em situação de marginalidade (como muitos) não está em condições de calcular riscos de vida, uma vez que a sua vida é toda ela já um risco” (PAIS, 1993, p. 66). Portanto, o trabalho para os jovens pobres não é escolha.

Não foi escolha de Miguel a interrupção da escolaridade que acompanhei passo a passo. Também não foi escolha o abandono da escola pelos seus dois irmãos empregados num abatedouro de aves cujo horário e o extenuante trabalho impossibilita a escolarização. Miguel, o irmão caçula, segue a trajetória dos demais membros da família – todos largando precocemente a vida escolar. Embora não sendo um destino, a origem social historicamente interfere na escolaridade e no trabalho juvenil como é possível perceber no depoimento do jovem que diz:

As aulas começam vinte para as sete da noite. Mas eu só consigo chegar às sete e vinte. Não dá para chegar na hora. Eu largo aqui as seis e meia; não tem como chegar na escola antes. Só dá pra passar em casa “voando” se lavar, pegar uns cadernos e só. Tem dia que eu como na escola, tem dia que não... Na semana passada só consegui ir dois dias na escola. Com o trabalho que eu tenho agora, o cara não consegue estudar. Depois que eu vier do quartel vou decidir o que fazer...(MIGUEL, 18 ANOS, SEGUNDO ANO TURNO NOTURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

Trabalhando como auxiliar de pedreiro enquanto aguarda a chamada ao Exército, o jovem, que ostenta a camisa (azul) do seu time, passa o dia inteiro transformando o cimento e areia na massa que lhe rouba a força de estudar. Observar e conversar com esse jovem estudante em seu local de trabalho (construção civil) constituiu-se numa experiência ímpar para a compreensão de grande parte do mundo juvenil: aqueles que trabalham em serviços pesados e, à noite, sob o cansaço tentam juntar, não mais cimento e areia, mas conteúdos escolares, muitas vezes sem liga.

⁷² Expressão utilizada por Pérez Islas (2001, p. 355) ao referir-se às trajetórias dos jovens buscadores de emprego.

Por alguns dias seguidos conversei com o jovem que, apesar das várias tentativas, não conseguiu levar adiante os estudos e, pela segunda vez, acabou desistindo. Mas “*depois do quartel eu vou pro EJA*”, diz o agora ex-aluno da escola do Bairro.

Carrochano (2004), que entrevistou jovens em plena inserção laboral constatou os seguintes sentidos: A independência pessoal, a dignidade e a realização pessoal acompanham o sentido primeiro, que é, muitas vezes, o de manutenção da vida, do próprio jovem e de sua família. Contudo, a independência pessoal não se restringiu ao universo feminino. Nossos dados sinalizam para sujeitos de ambos os sexos que manifestam tal sentido. Da mesma forma, a dignidade reconhecida pelos trabalhadores jovens como um sentido priorizado pelos homens em nosso estudo foi assinalada pelas moças que dizem se sentir bem em poder pagar sua conta (ou parte dela).

Quanto à realização pessoal, também nosso estudo constatou que se trata de um sentido atribuído ao trabalho por aqueles sujeitos que se destacam pelo nível cultural e escolar mais adiantado, geralmente aqueles que estão concluindo o ensino médio, independentemente de turno ou escola. Contudo, tal sentido se apresenta muito mais na ordem do desejo do que da realidade, pois acreditam que a escolarização irá ajudar na consecução do mesmo. Assim, se adotarmos o critério adiantamento/ idade escolar podemos dizer que nosso estudo revelou: nos dois primeiros anos do ensino médio a tendência é da independência pessoal, e, nos terceiros anos, a dignidade e a realização pessoal como outros sentidos do trabalho.

17.4 O CENÁRIO QUE OS JOVENS ESTÃO HERDANDO: OS ÚLTIMOS A SEREM CONTRATADOS E OS PRIMEIROS A SEREM DESPEDIDOS

Embora a crise de trabalho atinja de alguma maneira todos os países⁷³, os mais castigados são aqueles ditos em desenvolvimento, que, historicamente, convivem com problemas estruturais primários agudizados pelo contexto global.

⁷³ Na Ásia onde 40% da população tem menos de 18 anos, 50% dos jovens ficam fora da educação secundária; quase todos provenientes dos grupos mais pobres da população. No Egito, em 1996, os jovens entre 15-24 anos representavam 59% do desemprego aberto, e esta cifra cresce a mais de 80% quando se incluem os grupos até 29 anos. Significativamente, neste último país 72 em cada 100 pessoas com menos de trinta anos alcançaram o ensino secundário, o que indica que a maioria dos buscadores de emprego tem menos de 30 anos e tem diploma de educação média (RAMÍREZ-GUERRERO, 2002, p. 7).

E desde há tempo se observa que, apesar de a produção e economia em seu conjunto crescessem escalas importantes, isso não significa, necessariamente, uma melhoria na situação de emprego dos jovens na América Latina, dada a tendência de serem eles os últimos a serem contratados e os primeiros a serem despedidos. Assim, as contradições recrudescem particularmente na população juvenil, pois nesse setor a informalidade do trabalho situa-se com maior força (54% dos jovens estão ocupados informalmente), a duplicação da taxa de desemprego juvenil e maior incidência nos níveis de pobreza nos lares donde provêm os jovens (PÉREZ ISLAS, 2001). Para o autor, assim como sucedeu em meados do século passado, quando se enviava os jovens “ao futuro”, isto é, à vida adulta, onde poderiam usufruir o suposto investimento feito em sua juventude, portanto, excluindo-os do presente, “agora, com o aumento da expectativa de vida da população a preocupação pelos setores adultos eclipsa a necessidade do trabalho juvenil no presente” (p. 360).

Essa outra maneira (explícita ou velada) de retirar os atores juvenis de cena, juntamente com as transformações impostas pelo mundo do trabalho, afeta diretamente os jovens que agora disputam com os adultos um lugar para trabalhar. Nesse sentido, o crescimento tecnológico – que, em princípio, deveria ajudar a quem apresenta certa facilidade nessa área - coloca os jovens pobres à margem, senão completamente fora de um circuito cujos instrumentos ele não possui. O principal instrumento para enfrentar o mutante mundo do trabalho é o conhecimento e domínio tecnológico, no qual os estudantes das escolas públicas têm pouco acesso. Não sem razão os estudantes demandam conhecimentos teóricos e práticos nessa área, pois já não se está na sociedade onde os estudos e o nível conquistado seja para toda a vida; onde o trabalho obtido é único e permanente.

Para Pochmann (2006) o momento atual é grave e a crise em que o mundo do trabalho está imerso é responsável pelo maior distanciamento entre o que o jovem gostaria de ser e o que realmente consegue ser. A crise do trabalho recai sobre a juventude de forma diferenciada e desigual obrigando os jovens pobres a abandonar a escolarização, que, por sua vez, irá interferir e até mesmo impedir a conquista de um trabalho melhor.

Para o autor, a participação juvenil em relação ao grupo da população economicamente ativo é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional. Assim, para os jovens pertencentes às famílias de baixa renda, somente 41,4% possuem empregos assalariados, sendo ainda bem menor

o contingente de ocupados assalariados com contrato formal (25,7%). “Há inequivocamente maior exclusão dos benefícios da legislação social e trabalhista para os jovens de baixa renda no Brasil” (p. 233). E, com relação ao funcionamento do mercado de trabalho, verifica-se que o desemprego de jovens pobres é bem maior do que o desemprego dos jovens de renda elevada. Entre os jovens pobres, apenas 38,1% estudavam, ao passo que entre os jovens ricos inativos, 80% estudavam, o que comprova a estreita relação entre renda e educação. Nesse sentido, além das dificuldades de inserção do jovem no mercado de trabalho no Brasil devemos considerar as conseqüências negativas disso para a juventude. Mais uma vez, a natureza da classe social impõe condições diferenciadas à juventude.

Os dados de nosso estudo comprovam a realidade apresentada pelo autor, os jovens da escola do Bairro estão sendo mais atingidos pelo o desemprego (21,6%), pois na escola da Avenida o percentual de estudantes desempregados é de 16,6%. Este percentual menor pode ser explicado por duas causas, dentre outras: primeiro pela situação sociogeográfica dos estudantes; segundo (decorrente daquela), pelo maior grau de competências que dá a esses jovens uma relativa permanência no trabalho.

Possibilitar aos filhos um conhecimento, ainda que superficial, nessa área, vale qualquer esforço, o que constatamos em quase todas as famílias, embora de formas diferenciadas, pois sabem os pais do quanto tais ferramentas são decisivas no acesso e permanência num emprego. Um dos jovens que conseguiram uma das poucas vagas num curso de informática oferecido por uma escola pública sonha em trabalhar na manutenção de computadores na empresa, serviço mais leve que o de seu pai.

Um dos fatores que impedem o jovem morador do bairro de ter acesso às mesmas ferramentas necessárias ao mundo do trabalho é a ausência do vale-transporte cujo montante no final do mês faz diferença no reduzido salário do trabalhador. Até mesmo para os estudantes da escola da Avenida tal vale é necessário. Um destes relatou que já perdeu aula por não ter os 1,75 reais correspondentes ao valor da “passaginha”. “Há professores que pensam que é desinteresse” completa o jovem que estuda no turno da noite.

17.4.1 “Não Tenho Vergonha em Dizer Que Sou Doméstica. Vergonha é Não Trabalhar”: o trabalho como privilégio

A realidade dos jovens da escola da Avenida (estudantes do terceiro ano) é a seguinte: 70,9% dos jovens estão vinculados a algum tipo de trabalho. Estar trabalhando, contudo, não é motivo de otimismo se considerarmos o trabalho que realizam, as condições a que estão expostos e a ausência de direitos trabalhistas dos muitos que trabalham “por conta” ou na informalidade. Mesmo assim, a maioria deles e delas considera um privilégio ter um emprego.

Diante de um cenário de diminuição do número de empregos formais [...] os jovens valorizam de maneira incisiva o lugar que ocupam no mercado de trabalho. O vínculo formal de trabalho representa um privilégio que é preciso manter, independentemente do que fosse considerado positivo ou negativo no interior de suas empresas. Nesse sentido mostram-se satisfeitos: querem permanecer na condição de trabalhadores, que lhes conferia identificação positiva de si mesmo, e como jovens, o que lhes permitia pensar na perspectiva de mudança (CARRO-CHANO, 2004, p. 440).

A idéia de o trabalho ser um privilégio está crescendo entre os jovens, fazendo com que vários aceitem e – às vezes de bom grado – as injustas regras do jogo. Um exemplo disso é a estudante da escola do Bairro cujo salário mensal é de 150,00 (5 horas dia), que assim se expressa: “*Não tenho vergonha em dizer que sou doméstica. Vergonha é não trabalhar*” (MARILÉIA). Vergonha por não estar trabalhando, por não ter um emprego, por não corresponder aos cada vez mais exigentes critérios do mercado de trabalho. É esse o sentimento que muitas vezes invade os jovens desempregados ou os tantos que estão em busca do primeiro emprego. Todavia, a percepção positiva que a morena jovem tem de seu trabalho não é comum em nossa sociedade, cuja valoração do mesmo está quase sempre, na remuneração dele advinda.

Diferentemente da perspectiva da estudante empregada doméstica, que vê como um ganho poder trabalhar escutando a sua rádio preferida, a maioria dos jovens se perfila no sentido apresentado pelos autores, tendo o salário como critério. Na realidade brasileira poderia ser diferente? Poderiam os jovens que vivem em situação econômica limítrofe pensar – ao menos em relação ao primeiro emprego – em ética do trabalho, ou seja, priorizar o gosto e a satisfação pessoal? A tendência é dizer que não, assim como não foi simplesmente o prazer que nos fez abraçar a

educação como profissão. Foi, antes, a necessidade e, mais que isso, a urgência do trabalho remunerado. O gosto, o prazer e a “ética do trabalho” foi sendo forjados e tecidos pelos significados que a função ia adquirindo. Gostar, longe de ser um atributo da essencialidade humana, é ao nosso ver, também uma construção uma construção significada pelo sujeito e pelo grupo, portanto, uma aprendizagem. Isso não refuta a idéia de o jovem (merecidamente) fazer o que se gosta, mas nossa realidade está, ainda, muito distante disso, como mostram as palavras de um entrevistado:

Meu pai sempre diz: pobre não escolhe serviço. A gente tem que pegar o que vem; enquanto isso a gente pega prática. Agora, se além de pobre não tiver estudo, aí sim a coisa complica (17 ANOS, SEXO MASC., SEGUNDO ANO DIURNO ESCOLA DA AVENIDA. NÃO TEM TRABALHO FIXO; FAZ BICOS QUANDO APARECE).

Com relação à pesquisa de Carrochano (2004), há uma diferença fundamental entre aqueles jovens trabalhadores da fábrica e os jovens do nosso estudo. Aqueles estão inseridos formalmente no mundo do trabalho e gozam de direitos trabalhistas e de possibilidade de ascensão na empresa. Os *nossos* jovens representam três realidades: um grupo tem emprego, mas não carteira de trabalho; outro grupo é formado por aqueles jovens cujo trabalho é informal e temporário (aqui se incluem também os estágios remunerados); um terceiro grupo é formado por aqueles poucos jovens que conseguiram realizar sua inserção formal no mundo do trabalho. No entanto, não são apenas estes últimos que se sentem privilegiados por trabalhar, mas, principalmente, os que pertencem aos dois primeiros grupos onde a vulnerabilidade está mais presente.

Em relação a essa pesquisa, podemos dizer que a positividade em relação ao trabalho por parte dos jovens da fábrica tem uma base real: a perspectiva de melhorar de vida, além da identificação positiva de si. Contudo, a positividade do trabalho referida pelos nossos sujeitos da pesquisa estaria alicerçada em quê? Parece que há uma comparação com a situação laboral dos pais, geralmente mais difícil e “dura” que a deles.

A ética do rendimento que está no cerne do modelo de trabalho concebido pela sociedade industrial contém, segundo Bajoit e Franssen (1997), a idéia de que “o trabalho deve contribuir para o projeto coletivo; ser socialmente útil para a coletividade, donde a ociosidade é sempre mais ou menos vergonhosa” (p. 76).

Assim, é possível dizer que esse modelo tradicional de trabalho, em processo de desagregação, dá lugar à emergência de novas e desafiantes formas laborais, estas ainda distantes da maioria dos jovens de setores populares, a quem restam geralmente, trabalhos esparsos e ocasionais.

17.5 A INSERÇÃO DOS ESTUDANTES NO UNIVERSO DO TRABALHO: MAPEANDO A EXCLUSÃO

Tabela 29 – Situação em relação ao trabalho, por escola: Escola do bairro

Situação	(%)
Esta trabalhando	38,3%
Procurando emprego (desempregado)	21,6%
Procurando emprego (nunca trabalhou)	26,6%
fazendo cursinho (Senac/Senai/empresas)	13,3%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 30 – Situação em relação ao trabalho, por escola: Escola da avenida

Situação	(%)
Esta trabalhando	70,9%
(DESEMPREGADO) Procurando emprego	16,6%
(NUNCA TRABALHOU) Procurando emprego	5,5%
Estuda e faz cursinhos profissionalizantes / senac / senai	7,0%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

O percentual dos estudantes que estão trabalhando (escola da Avenida) poderia ser animador se tratasse de trabalho fixo e protegido pelas leis trabalhistas, mas apenas uma minoria desses estudantes contam com os justos benefícios. Trabalhos temporários, sazonais, “bicos”, caracterizam tais atividades, que de uma hora para outra deixam-nos novamente suas mãos vazias.

Do grupo de estudantes do Bairro, apenas 38,3%, estão trabalhando, (48,2%) estão divididos entre a busca do primeiro emprego e o reingresso ao mundo do trabalho do qual foram afastados. Há um percentual de 13,3% que, no turno da tarde, frequenta algum tipo de cursinho preparatório para o trabalho.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, constatamos que os jovens que estão desempregados ou buscando a sua primeira inserção no trabalho são, geralmente, filhos de pais com o ensino fundamental incompleto, alguns não tendo chegado à quarta série, além de a maioria já ter reprovado em alguma série. Uma moça de 16 anos cuja escolaridade da mãe é sexta série e do pai, terceira série do ensino fundamental, nunca trabalhou, mas está procurando emprego. Para ela, que tem em seu desfavor o endereço, o sexo e a idade e a etnia/cor, o primeiro emprego ainda é apenas um sonho. Acrescenta a jovem: “O motivo do estudo é para poder ter um emprego. Com estudo ta difícil, imagine sem ele (16 ANOS, SEXO MASC, ESCOLA DO BAIRRO)”. Embora haja uma tendência de a baixa escolaridade dos pais estar relacionada ao desemprego dos filhos, isso não se constitui numa regra. O jovem da escola da Avenida que trabalha “por conta”, criação de codornas, possui pais semi-alfabetizados.

Os raros jovens que não estão procurando emprego possuem, geralmente, pais com nível de escolaridade correspondente ao ensino médio, completo ou incompleto, e, quase sempre ambos trabalham. Portanto, tais jovens estão se preparando melhor para o mercado de trabalho onde ocuparão, provavelmente, as melhores posições em relação aos seus colegas que, pela necessidade, se sujeitam a “pegar” qualquer serviço como diz o jovem concluinte do ensino médio diurno da escola do Bairro: “*Eu tô pegando qualquer serviço. Mas até isso ta dificultoso*” (16 ANOS, SEXO MASC., PRIMEIRO ANO DIURNO; ESCOLA DA AVENIDA). O depoimento do jovem expressa a realidade e castiga a quase totalidade dos jovens brasileiros, mas, também, de diferentes modos atinge outros países (PAIS, 2006)⁷⁴. A tendência é isso acontecer mais com os homens que com as mulheres, as quais contam a seu favor a oferta dos trabalhos domésticos.

17.5.1 O Desemprego Juvenil Que Expressa e Reproduz a Exclusão Social

Constatamos entre os sujeitos da pesquisa a realidade referida por Ramírez-Guerrero (2002), de que o desemprego juvenil acaba aprofundando a gravidade do seu caráter de problema social potencializado pela frágil relação entre escolaridade-

⁷⁴ 41,5% dos jovens portugueses refere o desemprego como a principal preocupação; a procura do primeiro emprego preocupa 26,8% deles. “Pensando globalmente, 69,7% da juventude portuguesa acha que o principal problema do mundo de hoje é o desemprego, seguindo-se a guerra, a fome, as desigualdades sociais e o racismo” .

trabalho. Isto é, a baixa escolaridade tende a levar o jovem a uma inserção laboral precária, que por sua vez tende a colocar esse jovem entre os prováveis desempregados que acumulando frustrações dessa natureza não buscando qualificação e sendo, gradativamente, excluído desse circuito. Nessa perspectiva, as características do emprego juvenil são as seguintes:

- a) concentra nos grupos mais pobres da população no qual se converte em mecanismo mais efetivo da reprodução da pobreza juntamente com o déficit educativo aos quais está intimamente associado;
- b) probabilidade de constituir-se num desempregado é significativamente maior para as jovens mulheres que para os homens em todos os países, produzindo, dessa forma, também a discriminação de gênero;
- c) está intimamente correlacionado aos fenômenos de subemprego e trabalho informal de subsistência.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho, os buscadores de trabalho abarcam três grupos:

- 1) trabalhadores que estão em condições de ter um emprego, cujo contrato está terminado ou suspenso, portanto buscando emprego;
- 2) pessoas que estão em condições de trabalhar durante um certo período, buscam trabalho, porém nunca tiveram emprego antes (primeiro emprego);
- 3) pessoas que perderam o emprego e estão retornando ao mundo do trabalho.

Os jovens estão presentes nos três grupos, mas também há quem não busque mais, seja por desalento, seja pelas obrigações familiares, no caso das jovens mães, o que as obriga a realizar tarefas doméstica. A busca de trabalho depende, portanto, de múltiplos fatores, principalmente das atividades que os jovens fazem quando não têm trabalho, como estudar, ser mantido por seus pais, desempenhar tarefas de apoio familiar e doméstico. No caso dos jovens de setores populares, quase sempre “as vias de ingresso ao trabalho por parte dos jovens são mais longas e diversas. Tais trajetórias não são unívocas e constantemente se observam retornos, novos objetivos, desesperanças e em certas ocasiões, desencantos” (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 365).

Augusto (2005) também dá destaque ao desafio enfrentados pelos jovens estudante que trabalham e não pode contar com a ajuda financeira da família para continuar estudando; ao contrário, muitas vezes é ele próprio quem ajuda em casa.

Como a família não pode sustentá-lo, para poder estudar o trabalho remunerado deixa de ser uma escolha e torna-se uma imposição. “Com freqüência, a necessidade obriga o estudante a trabalhos insatisfatórios, que não tem sentido algum para ele além da remuneração” (p. 7). A alternância das atividades (ora estudante, ora trabalhador) torna sua vida fragmentada e, muitas vezes, frustrante por não poder levar adiante tais projetos como nos relata Miguel, o estudante-pedreiro que conseguia ir à escola apenas três vezes por semana.

17.6 EM QUE TRABALHAM OS ESTUDANTES? MAPA DA (DÉBIL) INSERÇÃO LABORAL JUVENIL

Meu nome é Liziane. Tenho 17 anos. Estudo no terceiro ano do ensino médio na escola do Bairro, no turno da manhã.

Trabalho em várias coisas; bem dizer, eu tenho três trabalhos, mas não tenho “carteira” em nenhum.

Trabalho 1: Um é o de cuidar de crianças. Da uma até às sete horas eu cuido de duas crianças. Ganho 150,00 por mês.

Trabalho 2: Meu outro trabalho é entregar leite. Nós temos vaca de leite. Minha mãe tira o leite e eu entrego. Não tem tempo ruim nem feriado, o leite tem de ser entregue. Das sete as nove da noite eu faço a entrega. Sim, a pé. São seis litros (dois litros cada lado). Um em cada mão e três na mochila. Faço várias “viagens”. Os fregueses? Passa de 20 casas. Às vezes eu fico meio esquecida. Não é para menos. É muita coisa pra minha cabeça. Tem dias que a Mariléia vai comigo, daí a gente vai conversando e tudo fica mais fácil. O dinheiro do leite fica com a mãe. A parte pior é cobrar o leite nas casas. Fazer as contas e levar para os fregueses.

Trabalho 3: Como ajudante em festas de crianças. Só quando tem. Mas esse trabalho é leve e divertido. A gente ajuda arrumar o ambiente, encher os balões, enfeitar, tudo mais...E ainda ganha um dinheirinho extra. Geralmente é no final de semana.

Eu gosto do que faço, mas às vezes eu canso. As pessoas me perguntam como eu agüento estudar e trabalhar desse jeito. Mas eu já me acostumei. Não acho ruim.

Adulta? (silêncio...). Eu me sinto meio adulta desde criança. Entrego leite desde os 8 anos de idade. Sei fazer tudo, qualquer serviço de casa. Eu não me aperto. Tomava conta de casa desde pequena.

A infância? Não posso dizer que não tive infância. Tive e foi muito boa. Brinquei bastante. Não com brinquedos, é claro. A gente brincava levando as vacas pastar. Enquanto elas pastavam nós brincávamos de pega-pega, de subir em árvores...

A escola? É o lugar onde me sinto melhor!

Dá para brincar, se divertir, estudar. É o lugar onde me sinto que sou jovem de verdade. Aqui posso ser como meus colegas.

Eu e a Mariléia estudamos e trabalhamos, somos colegas e amigas desde criança. Trabalhar não é vergonha. Não trabalhar, sim. No final de semana a gente vai dançar e se renova para na segunda começar tudo de novo.

Tabela 31 – Tipos de trabalho dos jovens, por escola: Escola do bairro

Tipos de trabalho	(%)
Agricultura / hortifrutigranjeiro / plantação de flores / aux.pedreiro / mercado / biscate / supermercados / motoboy	52,2%
Babá / diarista / doméstica / empresa de limpeza	21,6%
Olaria / cerâmica / gesso / tijolos	13,0%
Repositor de mercadorias / estoque	10,0%
Não declarou	3,2%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 32 – Tipos de trabalho dos jovens, por escola: Escola da avenida

Tipos de trabalho	(%)
Secretaria / telefonista / aux. escritório / instalador de som / consultórios / estagiário / vendedor loja / farmácia	23,6%
Motoboy / office boy / entregador de encomendas / oficina por conta própria	16,6%
Repositor / controlador de estoque / mercado / açougue / garçon	15,3%
Hortifrutigranjeiro / floricultura	14,0%
Mecânica / chapeação / pintura / construção civil / massa asfáltica	13,9%
Não declarou	16,6%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

O trabalho dos estudantes tem estreita relação com a escola que freqüentam. Enquanto os alunos da escola da Avenida trabalham em escritórios, consultórios, telefonista, oficina mecânica ou de som, a tendência dos estudantes da escola do Bairro é de trabalhar em serviços menos qualificados, como biscates, empacotador em supermercados, auxiliar em construção civil e ajudante na agricultura e em olarias. As moças, em sua maioria, trabalham em serviços domésticos ou babá na

residência das crianças ou recebendo em sua própria casa duas ou três crianças para cuidar como é o caso da Liziane.

É consenso entre pesquisadores de jovens e juventudes que os fatores que limitam a plena incorporação econômica e, portanto, social e política dos jovens estariam concentrados nos seguintes elementos: sexo, idade, escolaridade e região geoeconômica. A esses fatores poderíamos acrescentar, apoiados em Novaes (2006), a cor/etnia é comprovadamente limitadora e, às vezes, impeditora de certos trabalhos. Pérez Islas (2001) considera como fatores limitantes:

- sexo: em virtude do qual as jovens se vêem impedidas de aceder às atividades economicamente produtivas;
- idade: pois existem crianças e adolescentes que se vêem expulsos precocemente do lar para trabalhar/sobreviver na e da rua;
- escolaridade: dadas as importantes taxas de evasão de alguns setores juvenis que não conseguem concluir seus estudos, estigma indelével no momento de buscar trabalho;
- região geoeconômica: de onde o jovem procede, que obriga a importantes setores juvenis a emigrar para os centros urbanos em busca de outros mercados de trabalho.

As redes sociais onde convivem os jovens e a partir das quais se tecem as aprendizagens sociais para a formação do capital sociocultural do indivíduo têm um papel decisivo na inserção e permanência dos atores jovens no mundo do trabalho. Assim,

[...] com freqüência, o capital social⁷⁵ e cultural do indivíduo é muito importante para ter acesso ao trabalho. A natureza do capital social e cultural de uma pessoa é específica de um lugar, depende em grande medida da localização geográfica e é freqüentemente influenciada pelo gênero, raça e classe social (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 366).

O nível escolar, a idade e o sexo são elementos que incidem entre os jovens que buscam trabalho, portanto, ambos os autores Navarrete López (2000) e Pérez Islas (2001) apontam os mesmos aspectos embora este último se refira a eles (escolaridade, idade, escolaridade e região geoeconômica) como *limitantes* na plena

⁷⁵ O conjunto de normas sociais, relações recíprocas, expectativas e modos de comunicar o que se entende do mundo, que cada um constrói através de sua interação social.

inserção econômica, social e política e aquela se refere a eles como *variáveis* que incidem nos jovens buscadores de trabalho.

Ainda sobre a influência da escolaridade no trabalho dos jovens Carrochano (2004), referindo-se às fábricas onde os sujeitos da pesquisa trabalham, diz:

Inegavelmente, todas elas procuravam contratar trabalhadores mais escolarizados, visando promover ou consolidar limitadas mudanças organizacionais. Contudo, percebemos outros critérios no momento da admissão, principalmente relacionados à indicação – na visão dos jovens, a escolaridade pouco influía no seu trabalho diário (p. 429).

Os estudos aqui referidos demonstram que a escolarização influencia no acesso ao universo do trabalho, mas não no trabalho em si, e, muitas vezes nem no acesso: “Veja o caso da minha mãe é *formada*; tem o segundo grau completo, mesmo assim não consegue um emprego melhor. Faz dez faxinas por semana; não há quem agüente” (EMANOELLE).

Estar trabalhando hoje, contudo, não é garantia de trabalho no dia de amanhã. A instabilidade que perpassa o universo do trabalho atinge a todos, mas, particularmente, os jovens pobres que estabelecem uma relação intermitente marcada por idas e vindas entre o trabalho e a escola. Foi possível em nossa pesquisa constatar essa trajetória fragmentada e intermitente de jovens que, à vista de um emprego interrompem (sem titubear) a escolaridade. Alguns deles, ao perder o emprego, retornam à escola até que, novamente, se lhes apareça novo aceno, nova esperança, real ou imaginária. Porém, “quantos fracassos laborais e retornos escolares têm que passar os jovens até que encontrem seu espaço no mercado de trabalho, se é que ele existe” (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 357).

17.7 QUANTO VALE O TRABALHO JUVENIL? VÍNCULO EMPREGATÍCIO E SALÁRIOS

Tabela 33 – Carteira de trabalho dos estudantes, por escola: Escola do bairro

Carteira de trabalho	(%)
Sim	8,6%
Não	74,4%
Não respondeu	17,0%

Fonte: Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS

Tabela 34 – Carteira de trabalho dos estudantes, por escola: Escola da avenida

Carteira de trabalho	(%)
Sim	36,1%
Não	43,3%
Não respondeu	20,6%

Fonte: *Dados coletados na Pesquisa com estudantes do Ensino Médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Dos 70% estudantes da escola da Avenida que trabalham, apenas 36,1% deles o fazem formalmente, ou seja, com carteira de trabalho e seus respectivos direitos. São 43,0% que trabalham “sem carteira”, abdicando de seus próprios direitos, muitas vezes para garantir o emprego. Em debate sobre o tema, vários estudantes concordaram com o colega que disse: “É melhor assim do que não ter nenhum trabalho”.

Dentre os estudantes-trabalhadores que têm “carteira” estão aqueles ligados ao comércio (farmácias e lojas), os que trabalham em asfaltamento de estradas, em mercados, em escritórios, em consultórios. Os que trabalham “sem carteira” têm suas atividades relacionadas, geralmente, à agricultura e a serviços gerais, como lavagem de carro, diarista, doméstica, babá, dentre outros.

Tabela 35 – Renda mensal dos estudantes trabalhadores, por escola: Escola do bairro

Renda mensal	(%)
Meio salário mínimo	43,4%
Um salário mínimo	30,4%
Mais de um salário mínimo	17,3%
Não declarou	8,6%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 36 – Renda mensal dos estudantes trabalhadores, por escola: Escola da avenida

Renda mensal	(%)
Meio salário mínimo	22,2%
Um salário mínimo	33,3%
Mais de um salário mínimo	32,0%
Não declarou	12,5%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Os salários⁷⁶ dos estudantes da escola do Bairro variam de 90,00 mensais até, no caso de alguns, 400, 00, como é o caso de uma moça que é caixa em supermercado. A maioria fica entre 150,00 e 200,00 por seis horas diárias de trabalho. Os jovens que trabalham na agricultura familiar geralmente recebem 90,00 a 100,00 e manifestam desejo de vir para a cidade procurar um emprego, como foi o caso de um rapaz que disse estar trabalhando na pequena lavoura da família, mas procurando emprego, pois só pode deixar seu trabalho quando tiver um melhor.

Os estudantes com salários mais altos têm a tendência de ser brancos, solteiros, morar em bairros mais próximos à cidade, morar com a família, estar na faixa de idade 18 anos ou mais e, em sua quase totalidade, são estudantes na escola da Avenida, embora os jovens que trabalham em olaria (estes, estudantes da escola do Bairro) tenham uma renda correspondente a mais de um salário mínimo.

Alguns são verdadeiros empreendedores, como é o caso de um jovem que trabalha com produção de ovos de codorna e outro que trabalha com produtos hortifrutigranjeiros, ambos com jornada de mais de 10 horas por dia. O depoimento deste jovem sensibilizou a classe ao falar de seu exaustivo trabalho de “puxar” frutas e verduras. É ainda madrugada quando começa o seu dia de trabalho que se prolonga até às 22h 40min, quando termina o turno escolar. Muitas vezes tomado pelo cansaço, pega-se cochilando o jovem de mãos calejadas que senta na primeira classe junto à porta. *“É para poder sair quando o cansaço aperta”*, justifica o trabalhador-estudante.

Às vezes tenho que ir molhar o rosto para espantar o sono e continuar prestando atenção na aula. O pior é que tem professor que pensa que é “matação”. Eles nem imaginam como é o mundo da gente e ficam julgando. Mas tudo bem; foi sacrificado, mas consegui vencer. Tô quase me formando. Não vou pegar recuperação nem nada. Mas no ano que vem vou dar um tempo nos estudos (18 ANOS, SEXO FEMININO, TERCEIRO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

⁷⁶ No ano de 2007.

17.8 PRIMEIRO EMPREGO: A (ESTREITA) PORTA DE ENTRADA PARA O TRABALHO JUVENIL

17.8.1 “Trabalhá é Muito Bala!”

Meu nome é Maurício. Tenho 16 anos. To no terceiro ano e nunca rodei. Não sei se digo que trabalho ou não. É que eu trabalho quando tem carvão, quando vem a carreta. A gente descarrega o carvão. Mas a gente não sabe quando ela vem. Tem mês que ela vem todos os sábados. Aí sim é bala! O cara vai pra casa com o dinheiro na mão. Na semana passada veio duas carretas. Nós éramos em dez. Quase todos da minha idade. Só tinha um com dezenove anos. Acho “massa” o cara poder trabalhar! O cara conversa, dá um monte de risada, conhece gente nova e ainda sai com a “grana” no final do dia, quer dizer, de noite. A gente só para quando limpar a carreta. Por isso que eu me empenho. A gente ganha por produção. O chefe lá fica olhando. Quem trabalha mais, ganha mais. Uma e meia em pontinho eu tava lá e parei às nove e meia da noite. Mas nos dois dias ganhei “cinquentinha”. Passa as horas que o cara nem vê. No começo da tarde dá pra carregar três, até quatro sacos nas costas, por vez. Já no final da tarde não dá mais que dois ou três.

Escola: Eu adoro vir para a escola. Imagina ficar em casa, que tédio. Nas férias dá uma tristeza, cara. Tu fica sem vê os amigos.

Preconceito: Um dia desses, eu e o meu amigo tava ajeitando o boné no vidro de um carro e uns cara já ficaram desconfiado com a gente. Eu fiquei muito pirado. O cara não é respeitado só porque usa umas roupas assim. Eles te olham como tu fosse marginal. Nem todo mundo é assim.

Tanto homens como mulheres conseguiram seu primeiro emprego principalmente através de relações sociais. No início de sua trajetória laboral, a rede mais importante dos e das jovens é a familiar que vincula sem dúvida, mais aos homens que as mulheres ao primeiro emprego. Podemos observar que a família, nesse momento é não somente um núcleo importante, senão uma estrutura dinâmica que provê os/as jovens de maiores possibilidades de inserir-se no mundo do trabalho.

Pérez Islas (2001), Madeira (1986) dentre outros apontam a mediação familiar como determinante no acesso ao primeiro emprego fazendo referência à “indicação” como decisiva para conseguir um emprego. Na pesquisa de Carrochano (2004) 65% dos entrevistados dizem ter conseguido emprego graças à indicação de pessoas da família, de parentes ou amigos. Mas para quem não pode contar com isso resta a escola como instância mediadora, como vemos nas palavras da jovem:

O maior benefício da escola, no meu ver, é fazer essa ponte entre nós e o trabalho, pois a gente não tem alguém que possa fazer isso por nós, eu, ao menos não posso contar com ninguém nesse sentido, principalmente depois que meu pai faleceu (EMANOELLE).

Nosso estudo também comprova a tese da mediação da família e da rede social dos jovens no acesso ao primeiro emprego, o que suscita várias interrogações, dentre as quais: Quem faria tal mediação com os muitos jovens dos setores populares, cujos pais, geralmente com baixa escolaridade e muito envolvidos com o trabalho, têm dificuldades de fazer esse papel mediador? E os empregos veiculados pela Internet, a qual a maioria dos jovens ainda não tem acesso, a quem se destinariam? Teriam os jovens dos setores populares de se contentar em carregar carvão, entregar leite, fazer serviços domésticos, cuidar de crianças, empacotar, entregar, lavar carro ou auxiliar, auxiliar e auxiliar?

O segundo âmbito em importância para a inserção ativa dos jovens no mundo do trabalho, na perspectiva de Pérez Islas (2001), é a rede de amigos desenvolvida na escola. Por meio dela se vinculam ao primeiro emprego muito mais mulheres do que homens. Para os homens, contudo, funciona neste primeiro momento e, sobretudo, para inserir-se no âmbito laboral, a rede de amigos da comunidade. O fato de mais mulheres se vincularem ao primeiro emprego por via da amizade desenvolvida na escola e mais homens o conseguirem via suas amizades do bairro está estreitamente vinculado ao papel social de cada um dos sexos. A sociabilidade das jovens mulheres está marcada pela sua vinculação a grupos fechados e espaços restritos, ainda que a sociabilidade dos jovens homens é muito mais aberta e se caracteriza pelo seu pertencimento a vários grupos, tanto na comunidade como nos demais âmbitos onde lhe é permitido circular com liberdade desde pequeno.

As jovens, portanto, têm a tendência de conseguir o primeiro emprego por meio de suas colegas/amigas na escola. Um exemplo disso é o trabalho de ajudar em festas infantis, para o qual Liziane foi levando suas colegas. Já os rapazes, segundo aquele estudo, tendem a obter as vias do primeiro emprego pelos amigos de fora da escola, seja do bairro onde mora, seja de outro.

Para o autor, os/as jovens a primeira inserção dos jovens é nas empresas privadas, esta é a porta de entrada do trabalho para quase todos os jovens. Em segundo lugar em negócios familiares e, em terceiro em instituições do setor público, movimento que é igual tanto para os homens como para as mulheres. Assim, é

possível dizer que são as empresas privadas que, com maior frequência abrem seus espaços a este perfil de jovens para a sua primeira inserção no mercado de trabalho.

Os, “nossos” sujeitos, também, iniciaram suas trajetórias de trabalho em sua quase totalidade em instituições privadas. Apenas uma jovem realizou a experiência do primeiro emprego numa empresa de instância federal, como estagiária. Os supermercados são os que mais absorvem os jovens, principalmente em épocas de mais movimento, como no final de ano.

Mas que tipo de emprego oferecem tais empresas a esses jovens com estudo de nível médio? O autor concentrou as respostas dos jovens entrevistados nas seguintes categorias:

- a) Trabalho genérico (1): Que inclui todos aqueles empregos que não requer nenhum conhecimento prévio. São empregos manuais não qualificados e não vinculado a tecnologia específica. Ex: carregadores, panfleteiros, ajudantes de modo geral.
- b) Trabalho genérico (2): Inclui os empregos para os quais não se exige também qualificação, mas uma preparação maior pois estão ligados aos setores administrativos. Ex: telemarketing, vendedores, etc.
- c) Trabalho qualificado (1). Inclui todos os empregos para os quais é necessária somente uma preparação técnica, como são os recepcionistas, secretária, auxiliar administrativo, por exemplo.
- d) Trabalho qualificado (2). Inclui os empregos para os quais se necessita ter uma preparação universitária.

17.8.2 Auxiliar, Auxiliar, Auxiliar...: seria apenas isso que os jovens são capazes de fazer?

Em nosso estudo foi possível constatar que os sujeitos da pesquisa apresentam a seguinte tendência: os estudantes da escola do Bairro que estão trabalhando se enquadram na classificação do Trabalho Genérico I, isto é, quase todos ocupam a função de auxiliar, não necessitando, para isso, de uma escolarização prévia. Mesmo no caso dos que trabalham em olaria, eles começam empilhando tijolos e, gradativamente, vão aprendendo o ofício. No caso dos “moto-

boys” não há pré-requisito para o que realizam, a não ser a carteira de motorista. Aqueles que trabalham em mercados também se enquadram no Genérico I, pois atuam junto aos caixas, como empacotadores. Exceção é o caso de uma moça, estudante do terceiro ano da escola do Bairro, que trabalha no caixa de um supermercado no horário das 13 às 19 horas.

Na escola da Avenida há uma diferença significativa no perfil laboral dos jovens estudantes. São apenas 45.9 % se comparados com quase a totalidade dos jovens da escola do Bairro, inseridos na classificação do Trabalho Genérico I. Portanto, realizam tarefas, geralmente manuais, que não exigem pré-requisitos a não ser ler e escrever. No caso da escola da Avenida, são os estudantes que trabalham em almoxarifados, controle e reposição de estoques, entrega de mercadorias, empacotadores em mercados, auxiliar em oficina mecânica, auxiliar em construção civil, auxiliar na Roselândia⁷⁷, dentre outros.

Há um percentual de estudantes (37,5%) que se dividem entre os trabalhos Genérico II e o Qualificado I. São os jovens que estudam no turno da noite, cujo trabalho tem a tendência de ser formal, como é o caso daqueles que trabalham em asfaltamento de estrada, mecânica, chapeação e pintura, instalação de som automotivo, dentre outros, química em salão de beleza, telefonista, secretária em clínicas odontológicas ou médicas, garçom, dentre outras. Estes trabalhos exigem uma preparação específica geralmente, cuja aprendizagem geralmente é feita no próprio local de trabalho e, em alguns casos, em cursos oferecidos pelo Senac.

Há, contudo, um percentual significativo (16,6%) de estudantes da escola da Avenida que não declarou o tipo de trabalho que realiza. O que os levariam ele/elas a omitir o tipo de trabalho que realizam, diferentemente da jovem que diz: “vergonha é não trabalhar”?

Constatamos que o acesso ao mundo do trabalho pelos jovens deu-se por meio de empregos que configuram, em sua maioria, o grupo “genérico um”, isto é, aqueles serviços que não exigem qualificação, criatividade e autonomia. Às vezes não precisariam nem ser alfabetizados, como no caso de entregar propaganda na rua. Mas o que chama atenção em nosso estudo é a precoce idade com que os/as jovens começaram a trabalhar: alguns rapazes com dez anos, na agricultura e várias moças com doze anos, como babá ou serviços domésticos.

⁷⁷ Entre as duas escolas do estudo há uma plantação de rosas que abastece a cidade. Nesse local, de nome Roselândia, vários rapazes trabalham de forma sazonal e sem vínculo formal.

Navarrete López (2000), que estudou a influência da escolaridade para conseguir emprego entre os jovens mexicanos, constatou que, entre as mulheres buscadoras de 12 a 14 anos que buscam emprego, o nível de escolaridade *não* altera sua condição, portanto, se não têm escolaridade ou concluíram o nível secundário, isso não faz diferença: “Ao contrário, entre os rapazes, aqueles sem nenhuma escolaridade são os que em maior medida buscam trabalho”. Aqueles que conseguiram chegar ao nível secundário aparecem menos como buscadores de emprego. Entre o grupo de 15 a 19 anos, tanto homens como mulheres, o nível em que apresentam um peso maior como buscadores é o secundário concluído. Os jovens dessa idade, no México, esperam ter o certificado para começar a buscar trabalho. Mas os jovens de idade 20-24 anos, que são os mais escolarizados estão, também, tentando um emprego⁷⁸.

A variável escolaridade, em geral é um dos fatores que mais têm determinado a participação laboral. Os trabalhos mostram que, ao menos nas áreas urbanas, a tendência tem sido a de incrementar a propensão de trabalhar quando se tem maior escolaridade (p. 8).⁷⁹

O nível escolar constitui-se num elemento que incide sobre os jovens que buscam inserir-se num trabalho? A autora responde que sim, porém com dimensões e sentidos distintos segundo a idade e sexo desses jovens. Contudo, não o único.

A inserção precoce no universo do trabalho parece ser comum em muitos países da América Latina, como foi possível constatar na pesquisa referida, onde também jovens de 12 a 14 anos já assumem a condição referida por como buscadores de emprego.

Os rapazes do nosso estudo realizaram suas trajetórias rumo ao mercado de trabalho através dos seguintes empregos:

- servente de pedreiro;
- empacotador em supermercado;
- entregador de propaganda (mala direta); entregador de mercadoria;
- na agricultura;
- office-boy;
- lavagem de carro; garagem de carros;

⁷⁸ 3 em cada 10 mulheres e 4 em cada 10 homens conforme a pesquisa.

⁷⁹ La variable escolaridad em general es uno de los factores que más han determinado la participación laboral. Los trabajos muestran que al menos en las áreas urbanas, la tendencia ha sido a incrementar la propensión a trabajar cuando se tiene mayor escolaridad.

- auxiliar de mecânico; Auxiliar de eletricista; Auxiliar em oficina de chapeação e pintura automotiva;
- coleta de material reciclável (um número expressivo, embora, a maioria não declare esse trabalho).

Já as moças de ambas as escolas fizeram sua inserção no mercado de trabalho, geralmente, exercendo serviços domésticos ou cuidando de crianças, com menos de 12 anos, como estudantes que, concomitantemente a sua vida de estudante, exerce vários trabalhos. Muitas delas ainda se mantêm nessas precárias condições. Mas há no grupo casos de algumas jovens que, mesmo tendo atingido 24 anos, ainda não conseguiram nem essas limitadas inserções laborais, pois têm em desfavor a etnia, a cor, contexto sociogeográfico e o gênero.

Embora a taxa de desemprego entre mulheres jovens seja muito maior que a dos homens jovens na maioria dos países, inclusive nos mais desenvolvidos, “o problema é mais sério nos países em desenvolvimento onde com freqüência a taxa de desemprego juvenil feminino é de 50% maior que a dos homens, como no caso do Brasil, Uruguai, República Dominicana, Suriname e Jamaica” (RAMÍREZ-GUERRERO, 2002, p. 7).

Adotando a perspectiva do autor, é possível dizer que, além dos problemas tradicionais e comuns de discriminação de gênero limitadores do acesso das jovens à educação formal, também há aqueles que, da mesma forma, limitam seu acesso à capacitação para o trabalho, encontrando, assim, uma oferta limitada e estigmatizada por estereótipos culturais o que restringe ainda mais a possibilidade de as jovens de encontrarem empregos mais qualificados. Outro fator a ser considerado no desemprego feminino juvenil é da gravidez precoce, que tende a reproduzir as já grandes limitações das jovens pobres em seu acesso à educação, ao mercado de trabalho, “condenando a muitas delas ao desemprego aberto, ao subemprego forçado e a informalidade de subsistência” (p. 8).

17.8.3 Doméstica ou Babá: o início da trajetória laboral de muitas jovens dos setores populares

Trabalho em várias coisas; bem dizer, eu tenho três trabalhos, mas não tenho “carteira” em nenhum. Um é o de cuidar de crianças. Da uma até às sete horas eu cuido de duas crianças. Ganho 150,00 por mês. Meu outro trabalho é entregar leite. Nós temos vaca de leite. Minha mãe tira o leite e eu entrego. Não tem tempo ruim nem feriado, o leite tem de ser entregue. Das sete às nove da noite eu faço a entrega. Sim, a pé.

São seis litrões (dois litros cada lado). Um em cada mão e três na mochila. Faço várias “viagens”.

Os fregueses? Passa de 20 casas. Às vezes eu fico meio esquecida. Não é para menos. É muita coisa pra minha cabeça. Tem dias que a Mariléia vai comigo, daí a gente vai conversando e tudo fica mais fácil. O dinheiro do leite fica com a mãe.

A parte pior é cobrar o leite nas casas. Fazer as contas e levar para os fregueses.

Trabalho ainda como ajudante em festas de crianças. Só quando tem. Mas esse trabalho é leve e divertido. A gente ajuda arrumar o ambiente, encher os balões, enfeitar, tudo mais...E ainda ganha um dinheirinho extra. Geralmente é no final de semana.

Eu gosto do que faço, mas às vezes eu canso. As pessoas me perguntam como eu agüento estudar e trabalhar desse jeito. Mas eu já me acostumei. Não acho ruim. (LIZIANE, 17 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO ESCOLA DO BAIRRO).

Nos últimos doze anos o emprego que mais cresceu no país foi o de doméstico, tanto que de cada dez vagas abertas no Brasil três são para empregados domésticos. Hoje existem seis milhões de empregados domésticos no país. A segunda ocupação que mais cresceu foi a de vendedor ambulante: a cada dez vagas, duas são de vendedores ambulantes. Outra profissão que cresce é a de caixa de supermercado. Tal tendência se evidencia, também, entre os sujeitos do nosso estudo como podemos ver:

- babá (grande incidência); creche; cuidar de crianças na sua própria casa;
- serviços domésticos, diarista, limpeza de clubes e danceterias;
- atendente de telefone; secretária (dentistas, advogados, médicos), geralmente em um turno, apenas;
- auxiliar de costureira;
- vendedora: comércio restrito ao bairro; principalmente produtos de beleza e “langeri”, estatuetas de gesso (geralmente de santos);

- entregadora de produtos: leite, merengue, panos de prato pintado a mão;
- ajudante em festas infantis;
- ajudante em lancherias de clubes recreativos (apenas no verão).

Com base na lista, que revela o primeiro contato dos estudantes com o universo do trabalho, podemos afirmar que a quase totalidade deles e delas em ambas as escolas teve inserções precárias, isto é, concentram-se, segundo a classificação de Pérez Islas (2001), no nível de Trabalho Genérico I, excetuando-se o caso de algumas moças que iniciaram sua trajetória laboral como secretárias em consultórios, representante de produtos de beleza (tipo Avon) e uma delas como atendente numa farmácia.

Mesmo em condições precárias e recebendo 150,00 mensais por cinco horas, tais trabalhos são desejados (e às vezes motivo de inveja entre os jovens) como acontece com várias jovens que orgulhando-se de não estarem “por aí”, por vezes completando: “quem quer trabalhar acha o que fazer”. A crítica sutil embutida nessa afirmação remete à idéia de que quem não está trabalhando é porque *não quer*, portanto vincula uma idéia de desinteresse ou preguiça. O depoimento da jovem expressa a concepção de trabalho de que “a ociosidade é sempre mais ou menos vergonhosa” (BAJOIT; FRANSSEN, 1997, p. 76); culpabilizando aqueles que já são penalizados pela falta de trabalho.

O jovem quase menino, embora franzino, ostenta a força que parece vir mais da alma que dos inexpressivos músculos ele fala da sua primeira experiência com o trabalho:

Não sei se digo que trabalho ou não. É que eu trabalho quando tem carvão, quando vem a carreta. A gente descarrega o carvão. Mas a gente não sabe quando ela vem. Tem mês que ela vem todos os sábados. Aí sim é bala! O cara vai pra casa com o dinheiro na mão. Na semana passada veio duas carretas. Nós éramos em dez. Quase todos da minha idade. Só tinha um com dezenove (anos). Acho “massa” o cara poder trabalhar! O cara conversa, dá um monte de risada, conhece gente nova e ainda sai com a “grana” no final do dia, quer dizer, de noite. A gente só para quando limpa a carreta. Por isso que eu me empenho. A gente ganha por produção. O chefe fica olhando. Quem trabalha mais, ganha mais. Eu cheguei a ganhar cinqüenta num sábado. Fui pra casa com “cinqüentinha” na mão. (MAURICIO, 16 ANOS, TERCEIRO ANO ESCOLA DO BAIRRO).

17.9 COMO A ESCOLA PODE AJUDAR EM RELAÇÃO AO PRIMEIRO EMPREGO?

Tabela 37 – Primeiro emprego, em que a escola pode ajudar, por escola: Escola do bairro

Primeiro emprego	(%)
Parceria com empresas / convênios / indicação de bons alunos (seria um incentivo) / estágios	43,3%
Cursinhos / oficinas / palestras e informações necessárias para o trabalho / visitas à empresas	35,0%
Mais informática na escola	10,0%
Ensinando bem	11,6%

Fonte: *Dados coletados na pesquisa com estudantes do ensino médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

Tabela 38 – Primeiro emprego, em que a escola pode ajudar, por escola: Escola da avenida

Primeiro emprego	(%)
Com empresas / estágios / informática	69,4%
Palestras informativas, debates na escola; oficinas / cursinhos preparatórios (como fazer uma entrevista / vencer a timidez	25,0%
Incentivando o jovem	5,5%

Fonte: *Dados coletados na Pesquisa com estudantes do Ensino Médio 2006/2007, Passo Fundo, RS*

17.9.1 Ensinando Bem a Matéria

O melhor jeito de a escola ajudar os alunos a se encaminharem para o trabalho é, ao meu ver, ensinando bem. Alguns professores já fazem isso. Mas tinha que ser todos. Porque quem estuda na escola pública é porque não pode pagar um ensino particular. Então a escola teria que ensinar melhor o cara (ESTUDANTE DE 17 ANOS, SEXO MASC., TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

“Ensinando bem as matérias, principalmente, a matemática” (18 ANOS, TERCEIRO ANO).
Dando mais informações, preparando o jovem de verdade para o trabalho (18 ANOS, AGRICULTOR)”.
”

O primeiro depoimento é de um jovem que trabalha como empacotador num supermercado da cidade, tem carteira assinada e ganha o *salário mínimo* por 8 horas diárias (das 13 às 21 h). Agora ele tem 17 anos, mas desde os 15 trabalha. Como ele, outros também acreditam que a escola tem obrigação de ensinar. Os três

rapazes são incisivos em suas respostas cobrando da escola aquilo do qual eles sentem falta: conhecimento para fazer frente ao cada vez mais exigente e seletivo mundo do trabalho.

Contrariando a visão de que o jovem não se interessa pelo estudo muitos são os que esperam que a escola ensine, pois entendem que essa é sua função, desta maneira “se não ocorrer a apropriação dos saberes escolares propriamente ditos, no espaço da vida estudantil, provavelmente não conseguirão mobilizar recursos intelectuais, sociais e materiais para obtê-los em outros espaços da vida, sobretudo se considerarmos sua origem social” (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 360).

Abramovay (2003) também apresenta elementos na direção que dá centralidade aos aspectos pedagógicos, revelando que tais estudantes consideram positivas as seguintes ações de seus professores: expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar, saber ensinar, ter controle da classe, dominar o conteúdo. Os jovens do nosso estudo também referem esses fatores, particularmente o da clareza na comunicação do professor e o seu desejo de ensinar além do domínio do conhecimento e da classe. Embora essa demanda seja mais intensa nos segundos e terceiros anos, há evidência dela, também, entre os jovens dos primeiros anos. Nisso estaria boa parte da preparação para o trabalho para os estudantes que se ressentem da falta de aulas, de professores, de conteúdos e segurança para enfrentar a concorrência, muitas vezes advinda de escolas particulares onde, geralmente, tais faltas não acontecem.

17.9.2 Incentivando os Jovens

Eu penso que deveria haver um jeito de motivar os jovens para o estudo, principalmente os do noturno. De repente até fazer isso que você está fazendo: escutar os jovens para ver o que eles têm para dizer. Sem ânimo ninguém consegue aprender (17 ANOS, SEXO FEMININO, 17 ANOS, ESCOLA DA AVENIDA).

Para Dubet (2003), os professores entendem que a estratégia de auto-exclusão dos alunos “é percebida como uma *crise de motivação*, como uma maneira de se proteger dos desafios escolares e escapar às críticas” (p. 14). Nosso estudo mostrou a tendência de que a desmotivação dos estudantes resulta de um currículo

escolar sem sentido e distanciado da vida e, a crise motivacional é devida a múltiplos fatores e, o estudante não é o único nem o principal responsável.

Os jovens ingressam no ensino médio quase sempre motivados pois chegar até este grau de ensino, ao menos para os estudantes da escola pública, já é uma forte razão para motivação. Com o passar do tempo, essa motivação tende a se enfraquecer e no segundo ano toma dimensões maiores.

Os estudantes reiteradas vezes se referiram ao desânimo que os atinge quer em relação ao estudo, quer em relação à busca de trabalho; por isso, mesmo demandam por parte da escola o necessário incentivo. “O desânimo pega a gente” foi uma das expressões que muito ouvi dos estudantes de ambas as escolas. Também Leão (2006) constatou entre os jovens estudantes a forte presença do desânimo e do tédio que segundo Dubet (1998) estaria ligada à dissociação entre as seguintes dimensões: o sentido da utilidade da escolarização, a integração à vida escolar e a identificação subjetiva com aquilo que estuda, ou seja, a apropriação do conhecimento veiculado pela escola, dissociação responsável, em grande parte, pelo afastamento da escola, neste sentido “a retirada da vida escolar parece, antes, o desfecho de uma tensão que vai aos poucos produzindo a sua expulsão silenciosa” (LEÃO, 2006, p. 39).

Quando tal desânimo se abate sobre o jovem é difícil poder calcular as conseqüências do abandono escolar, pois, como afirma Pais (2006), para um jovem que vive em situação de risco, o que é correr um risco a mais?

É comum, especialmente entre os estudantes do Bairro, a expressão “desacorsoar⁸⁰” para se referir a esse estado de frustração constante a que muitos jovens estão sujeitos quando se trata de buscar um emprego. Parece que estão pedindo aos adultos que lhes digam: “vai dar certo”, “siga em frente” “continue” ou, quem sabe, um afirmativo “vale a pena teu esforço” pois sabem que nesse estreito trânsito para o mundo do trabalho eles têm grandes chances de ficar de fora. O pedido pelo incentivo mais parece um: “não me deixem desistir”. E o pior, dizia uma das meninas do grupo das *ladys*; é “quando não dá certo o emprego os pais acham que é falta de interesse da gente”.

Foi possível constatar, principalmente nos debates e entrevistas, as diferentes relações que os jovens mantêm com suas escolas. Diferentes objetivos têm a

⁸⁰ Desacoroçado: desanimado, desmotivado (FERREIRA, 1986).

tendência de conferir diferentes inserções, diferentes pertencimentos e diferentes sentidos sobre a experiência escolar. Alguns, orientados pela família, já vão determinados a aproveitar o que melhor esse ensino tem a oferecer, outros demoram um ano para encontrar/construí o seu lugar no mundo escolar, pois encontrar o “seu” lugar, fazer-se visível em alguma situação, protagonizar algo na vida escolar são elementos que ajudam na positividade do clima da escola. Para aqueles estudantes que conseguem constituir-se em atores a experiência escolar se reveste de um sentido especial, como declaram Emanuelle e Alex que graças à escola conseguiram seus empregos.

Vários estudantes da escola do Bairro sugeriram a utilização do critério “bom aluno” para indicação a estágios em empresas, o que nos leva a pensar: O que seria bom aluno para essa jovem ou esse jovem? Aqueles mais cordatos que se submetem de bom grado aos ditames da instituição escolar? Aqueles que conseguem as melhores notas, mesmo a custo de ações individualistas, muito próprias da sociedade em que vivemos? O alto preço que esses estudantes propõem para conseguir um trabalho dá a idéia do quanto é importante para eles/elas a mediação escolar, que, embora não tendo o poder que muitos imaginam, pode ajudar a abrir caminhos ou a minimizar as agruras que essa passagem demanda, especialmente para os jovens pobres.

17.9.3 Mais Aulas de Informática (Instrumentalização Para o Trabalho)

Esta se constitui numa das reivindicações mais comuns dentre os estudantes, não só porque eles reconhecem nessas aulas a aquisição de um instrumento indispensável para o trabalho, mas, também, porque gostam e têm facilidade nessa área. Ambas as escolas contam com uma boa estrutura nesse aspecto, contudo a falta de professores minimiza ou inviabiliza tais aprendizagens. Para os muitos estudantes que não possuem essa tecnologia em casa, a ausência de tais aulas tende a distanciá-los de um trabalho qualificado.

Que adianta ter um laboratório de informática se quase sempre está fechado? diz o estudante da escola do Bairro, ávido pela tecnologia que não possui em casa.

Mais conhecimento na área profissional (MARÍNDIA, 17 ANOS) e como ela vários estudantes do terceiro ano da escola do Bairro.

A escola poderia ajudar mais os alunos na informática (ALEXANDRE, 17 ANOS) trabalha na agricultura e sente falta do, hoje, imprescindível conhecimento.

A demanda por aproximação com a comunidade por parte dos estudantes sinaliza para um ensino mais próximo da realidade onde os conteúdos escolares possam ter sentido e de alguma forma ajudarem de uma vida melhor. Os estudantes estão, de diferentes maneiras, forçando o estreitamento de vínculos entre essas duas importantes instâncias onde, muitas vezes se sentem divididos. Lá, trabalhador, líder comunitário, ator social e na escola, geralmente, na condição de aluno.

17.9.4 O exercício do Debate

O debate foi uma das sugestões citada nos encontros, especialmente na escola da Avenida, o qual, embora não esteja se efetivando, está sendo gestado. Um exemplo disso ocorreu no final do ano passado quando alguns jovens resolveram formar uma chapa provisória para reativar o Grêmio Estudantil da escola e passaram em todas as salas de aula para realizar debate e posterior votação. Autorizados, então, por seus pares, levaram adiante o projeto. O debate já conquistado entre os estudantes secundaristas do Chile dá sinais (ainda tímidos) também aqui na interioranacidade gaúcha. A revolução das/dos *pingüins*, assim chamado o movimento de tais atores, parece alcançar o sul da América.

O debate é considerado por vários jovens como instrumentalização para o trabalho no sentido de desinibição e defesa de suas opiniões, elementos constitutivos de muitos processos seletivos para trabalho mais qualificado. Alguns chegaram a sugerir um ensaio desses processos e uma jovem assim se expressou:

Os debates na escola são importantes e necessários, pois é onde aprendemos a formar e defender nossas idéias que são a base para o trabalho e para a vida mesmo. Se não for aqui, onde é que vamos aprender isso (16 ANOS, SEXO MASCULINO, TERCEIRO ANO DIURNO).

O entendimento da jovem, que, como outros seus colegas, diz estar na habilidade de argumentar e defender a sua idéia um dos instrumentos para o trabalho mais qualificado, encontra apoio em Freire (1999) quando refere importância de os alunos (expressão do autor) dizerem “a sua palavra” e, dessa forma, construírem sua necessária visibilidade no contexto escolar e social. Pensando na restrita prática do exercício da palavra por parte dos estudantes e do monopólio da mesma por alguns professores, ajudam-nos as palavras de Larossa:

Dar a palavra é dar a possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar a alteridade constitutiva da palavra. Aquele que dá a palavra fica despossuído de toda a soberania, porque as palavras que dá não são nem suas próprias palavras, nem as palavras nas quais ele ainda estaria, de algum modo, presente (LAROSSA, 2001, p. 291).

17.10 TRABALHO: A PASSAGEM QUE NÃO É UMA ESCOLHA

Para a maioria dos jovens brasileiros o trabalho não se constitui em escolha, mas num caminho a ser trilhado precocemente. Nesse sentido o trabalho representa um rito de passagem para a vida adulta, muitas vezes “queimando” a significativa, necessária e estruturante etapa juvenil, pois, grande parte dos jovens “saltam” da infância à vida adulta sem que conheçam e experimentem a juventude.

O estudo de Marques (1997) nos ajuda, particularmente, no entendimento que os jovens têm do trabalho. Diz a autora:

O trabalho para os jovens funciona quase como um rito de passagem do mundo infantil para o mundo adulto, mas principalmente, como um projeto de família em melhorar de vida, o que significa encontrar possibilidades de fugir da pobreza. A freqüência à escola faz parte do projeto dos trabalhadores, daí grande esforço que as famílias fazem para manter seus filhos na escola, inclusive com um redimensionamento dos parcos orçamentos domésticos e a inserção precoce de alguns filhos no mercado de trabalho (p. 70).

Para os sujeitos da pesquisa, o trabalho significa garantia de sobrevivência, mas não apenas isso, significa construir laços de amizade, coleguismo, solidariedade, parcerias, fazer parte de um grupo. Uma jovem fala com entusiasmo dos muitos conhecimentos lá adquiridos; da convivência, dos cursos e das festividades de que participa. Contudo, mesmo sabendo que é quase inexpressivo o universo dos jovens que participam desse trabalho/convênio, não podemos deixar de registrar a positividade dessa experiência, da qual os jovens sentem orgulho. Os

jovens revelam, também, outros ganhos que, junto com a justa e imprescindível remuneração, compõem um quadro mais amplo, que revela não apenas a necessidade de sobrevivência e a lógica mercantil, pois “não podemos desconhecer que o trabalho é um campo de possibilidade de estruturação de suas identidade” (MARQUES, 1997, p. 70).

Com relação ao trabalho, ou melhor, ao “não-trabalho”, o jovem se vê obrigado a ocupar um lugar de dependência familiar que restringe suas possibilidades juvenis e o lança em subempregos que o afastam, às vezes sumariamente, da escola. Entre o desejo de estudar e as hostis condições a que ele está sujeito, existe um fosso quase intransponível. Aqui faz diferença o tipo de trabalho, a localização da escola, o(s) transporte(s) que utiliza, a disponibilidade ou não de recursos informativos. Assim, não é a mesma coisa a falta de trabalho para quem é da classe média e quem não é, para quem pode contar com a ajuda de alguém e os tantos que contam apenas com a sua força de vontade.

QUARTA PARTE
ESTAR ALUNO; SER SUJEITO: UM OFÍCIO A SER
APRENDIDO NA ESCOLA



18 VIVÊNCIAS QUE MARCARAM NO DECORRER DO ENSINO MÉDIO⁸¹: DEPOIMENTOS DE SUJEITOS ESTUDANTES

Este capítulo analisa fragmentos de relatos e memórias⁸² dos estudantes em relação às experiências escolares vivenciadas no decorrer do ensino médio (seja este feito em três, quatro ou cinco anos, de forma regular ou interrompida). Pela análise foi possível constatar que uma mesma palavra toma conotações e significados opostos entre os jovens de uma mesma sala de aula quando tocados pelas emoções, sentimentos e suas singulares histórias. Mas há uma tendência de serem identificadas como significativas as experiências escolares em que o estudante é visto, reconhecido e tratado como pessoa, como sujeito, independente, do modo como isso é feito.

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me com um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. O professor trouxera de casa nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação (FREIRE, 1999, p. 48).

O sensível relato de Freire (1999) sinaliza para a função educativa do ensinar, cujos gestos e atitudes ocupam um lugar especial na comunicação entre professor e estudante, muitas vezes contrariando as palavras pronunciadas. Eis que no meio das incertezas daquele jovem o gesto autêntico, firme e afetuoso é decisivo, principalmente para sua auto-imagem, em franco processo de construção. Mais uma vez, o mestre que propõe um ensino a partir da vida nos ensina com sua própria vida.

⁸¹ Optei por não especificar as características idade, série, turno gênero do autor do depoimento por se tratar de estudantes pertencentes ao terceiro ano dos turnos da manhã e noite na escola da Avenida.

⁸² “Em rigor, em rigor, penso que as chamadas falsas memórias não existem, que a diferença entre elas e as que consideramos certas e seguras se limita a uma simples questão de confiança, a confiança que em cada situação tivermos sobre essa incorrigível vaguidade a que chamamos certeza. É falsa a única memória que guardo do Francisco? Talvez o seja, mas a verdade é que já levo oitenta e três anos tendo-a por autêntica. [...] Esta é, pois, a minha memória mais antiga. E talvez seja falsa...” (SARAMAGO, 2006, p. 111).

Mas o que faz estudantes da mesma classe lembrarem ou destacarem situações tão diversas do cotidiano escolar? O que o estudante faz com as vivências escolares, como as recorta e/ou seleciona? O que e como as transforma ou inclui em sua vida? O que despreza e ignora, o que escolhe para levar consigo? Considerando que a memória⁸³ é fortemente influenciada/ evocada pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo, motivações e estado de espírito gerado por elas (IZQUIERDO, 2002) para todas as aprendizagens, especialmente as escolares. Os estudantes relatam aqui as memórias da sua vida escolar em relação ao ensino médio. Memórias reais, maquiadas, costumizadas? Talvez. No entanto, esses resíduos, esses fragmentos de memórias se (com)formam, se (trans)formam e se (de)formam, dependendo da perspectiva de que as olhamos.

Os relatos/palavras foram divididos em dois blocos: o primeiro relacionado às experiências nas quais os estudantes se sentiram respeitados como pessoas e o segundo tem a ver, especificamente, com o relacionamento professor-aluno.

18.1 “SOU UMA PESSOA E NÃO UM ROBÔ”: O PRAZER E O DIREITO DE SER RECONHECIDO COMO PESSOA

O depoimento a seguir vai na direção do relato de Freire (1999), cuja seriedade não está apartada do bem-querer e do respeito para com o sujeito que circunstancialmente é aluno. A força do gesto que não era um elogio vazio, mas um ato verdadeiro, por isso educativo, marcou o jovem, que assim como outros estava às voltas com sua identidade, a ponto de manter vivo na memória o sabor do fato. Houve por parte do educador do jovem o reconhecimento pelo seu trabalho: a redação que fizera. Não mais que um olhar, um atento olhar sobre a folha que dava suporte para a palavra do jovem, mas o suficiente para que ele pudesse se sentir olhado/acolhido em todo o seu ser.

Não lembro de um fato, mas lembro que me sentia bem quando o esforço do aluno era valorizado. Isso empurra o cara pra frente. No outro dia o cara quer fazer melhor, melhor...Agora, se não percebem que o cara deu duro, daí, sim, dá vontade de “larga de mão” (18 ANOS, SEXO MASC., TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

⁸³ “Os maiores reguladores da aquisição, da formação e da evocação das memórias são justamente as emoções e os estados de ânimo. Nas experiências que deixam memórias, aos olhos que vêem se somam o cérebro que compara e o coração que bate acelerado. No momento de evocar, muitas vezes, é o coração quem pede ao cérebro que lembre, e, muitas vezes, a lembrança acelera o coração” (IZQUIERDO, 2002, p. 12).

O jovem que já experimentou a desvalorização e o descaso, embora considere justa a greve do magistério se ressentida da forma, muitas vezes superficial, de recuperar os conteúdos perdidos. Porém, mais que as próprias greves o que lamenta são os não poucos dias sem professor para dar aula.

Às vezes por uma razão, às vezes por outra, a verdade é que a gente paga o pato. Se eu tivesse como pagar eu iria para uma escola particular; pelo menos lá eu teria aula. Tu faz um esforço medonho para vir até aqui e... não tem aula. Nessas horas o cara sente que aluno não tem valor, não têm importância mesmo (18 ANOS, SEXO MASC., TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Experiência negativa além da greve é quando a gente saía mais cedo porque não tinha professor. Na hora parecia legal, mas hoje, no terceiro ano a gente se dá conta que perdeu. Perdeu muito! No Enem a gente se rala (17 ANOS SEXO MASC., TURNO DA MANHÃ, ESCOLA DA AVENIDA).

A experiência da reprovação já é uma coisa ruim, mas o pior é depois encarar tudo de novo e ainda alguns professores acham que o aluno tem de saber porque estudou aquele conteúdo no ano passado. Nesses momentos é que a gente pensa em desistir. Acho que não deviam agir assim com quem reprova. Ninguém sabe porque o cara reprovou (17 ANOS, SEXO MASC. TURNO DA MANHÃ, ESCOLA DO BAIRRO).

O gesto do professor em colocar um trabalho do jovem no mural da sala de aula, a inusitada atitude de um gestor (educador) escolar trocar a turma toda de sala em consideração à uma colega que não podia subir a escada porque estava com a perna engessada, o elogio diante da classe são experiências que os estudantes relatam como positivamente marcantes. Poder mostrar suas capacidades frente ao grupo dos pares, frente aos seus colegas é assinalado por esses jovens como experiência positiva marcante.

[...] quando a poesia que eu fiz foi colocada no mural da sala de aula (16 ANOS, SEXO FEMININO, TURNO DA MANHÃ, ESCOLA DA AVENIDA).

O professor valorizou minha opinião. Pode não estar certa, mas o aluno tá tentando participar. A gente percebe “de cara” quando o professor não tá a fim de ouvir a tua opinião. Como é que a gente vai participar lá fora se não podemos treinar aqui? (17 ANOS, SEXO MASC. TURNO DA MANHÃ, 17 ANOS, ESCOLA DA AVENIDA).

Um dia eu estava com o joelho machucado e não podia subir a escada; a coordenadora trocou a turma de sala só para eu poder assistir a aula. Esse foi o dia em que me senti alguém importante na escola. “Pô!” Trocar a turma toda só por minha causa! (16 ANOS, SEXO FEMININO, TURNO DA MANHÃ, ESCOLA DA AVENIDA).

[...] não esqueço a vez que o professor me parabenizou pelo meu trabalho, na frente de toda a turma (18 ANOS, SEXO FEMININO, PRIMEIRO ANO, TURNO DA NOITE, ESCOLA DA AVENIDA).

[...] quando me convidaram para apresentar capoeira com o meu grupo aqui na escola. Foi bala! Todo mundo olhando prá gente dá até um frio na barriga (17 ANOS, SEGUNDO ANO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

[...] a experiência escolar mais marcante para mim foi conhecer novas pessoas. Aqui conheci muita gente legal. Aprendi a conviver com diversos tipos de pessoas que antes eu até tinha certo preconceito (17 ANOS, SEXO MASC. TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Em todos esses relatos é possível identificar um comportamento que, embora diferente, resguarda um ponto comum que é a valorização do jovem em algum aspecto, ou seja, reconhecer nele e nela alguém com possibilidades, explícitas ou não.

18.2 “O PROFESSOR É PARCEIRO”: A FORÇA DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Dentre outros depoimentos selecionei esses dois que expressam a importância que tiveram na trajetória escolar os vínculos entre os atores escolares: professores e estudantes. Incomodar-se porque os alunos não sabem a matéria é uma afirmação não apenas da estudante que diz ter se sentido “a última”, mas de vários deles e delas em diferentes níveis. Uma das causas desse problema poderia ser a interdependência entre o ensino e a aprendizagem esquecendo-se que são vários e diversos os motivos pelos quais um estudante não aprende, sendo que o desinteresse não é a única causa.

A experiência que mais marcou nesses três anos que passei aqui é saber que tem professor parceiro, legal mesmo. É capaz de brincar e ensinar prá valer. Respeita o aluno e é respeitado (17 ANOS, SEXO MASC., TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Certos professores se incomodam quando a gente não sabe o conteúdo. Não esqueço de uma vez que dei uma resposta errada. Me senti “a última”. Também, não abri mais a boca em aula. Professor que é professor ajuda o aluno aprender (17 ANOS, SEXO FEMININO, TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

A ênfase no prisma da “cognição” e a desconsideração de outras dimensões de seu ser (quer seja social, religiosa, cultural e familiar) são percebido e apontados pelos estudantes como grandes responsáveis pela desmotivação pela aprendizagem escolar, pois nano ensino médio ocorre trabalho dissociado de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil. Nesse sentido “as demandas

mais profundamente compartilhadas pelos jovens não foram tanto pelo lado da efetividade, senão pelo da afetividade. Em várias passagens das conversações apareceram palavras e frases que refletiram a presença de relações baseadas na imposição, no temor, na distância ou na parcialidade, de alguma maneira símbolos da “antiga” pedagogia” (SOTO; LEÓN, 2005, p. 60).

Sobre isso a pesquisa de e Spósito e Galvão (2004) conclui que 63% dos jovens entrevistados dizem que seus professores não têm orgulho de seus alunos. E, embora os alunos tenham uma visão positiva da escola, essa positividade declina no decorrer do curso, como vemos nos dados: 78% nas primeiras séries contra 58% na terceira série. Para Soto e León (2005), grande parte dos obstáculos que enfrenta a aprendizagem nos estabelecimentos públicos tem a ver com a dificuldade de elaborar novos códigos de comunicação entre um corpo docente acostumado a ter em aula uma população de estudantes que pertenciam, principalmente, à classe média, que é, na verdade, a que pertenciam ou pertencem, e uma população escolar composta cada vez em maior proporção por jovens que provém das classes mais pobres, que até há pouco tinham escassa presença no ensino médio. No estudo foi constatado que para 61% dos professores o que mais dificulta seu trabalho docente é o tipo de aluno com o qual eles devem trabalhar, dado este que supera, em muito, questões institucionais e pedagógicas.

Essa reflexão vem na direção de um aspecto enfatizado pelos jovens, principalmente nos grupos, que é o de “se dar bem com os professores”. No grupo do primeiro ano, quando o foco foi as expectativas em relação a essa nova etapa de ensino, um dos itens presente em quase todas os depoimentos foi esse: ter um bom relacionamento com os professores. Sabem esses jovens que dificuldades nessa área trarão conseqüências diversas, principalmente na aprendizagem. Pois segundo dizem, “quando a gente se dá bem com o professor, é mais fácil aprender a matéria”, “o conteúdo flui”, “não tem ruim”, “pega a matéria no ar”, “entra na cabeça do aluno”.

Seguem outros depoimentos de estudantes do terceiro ano. Quase todos destacam a troca inesperada da professora de matemática resultante do enxugamento das turmas no segundo semestre de 2007, fato que, segundo os/as estudantes, interferiu diretamente na sua aprendizagem e desempenho escolar dos mesmos. Por essa razão vários jovens pararam de vir à escola (se interromperam ou encerraram sumariamente a escolarização só o tempo irá dizer, mas a tendência

está mais para um ponto final que um ponto e vírgula) e os que seguem não parecem muito seguros com a aprovação e conseqüente formatura.

Muita troca de professores, principalmente com o “ajuntamento” das turmas; isso prejudicou os alunos do terceiro ano. Deveriam fazer essas trocas nas férias (EDÍLSON, 18 ANOS, TERCEIRO ANO; ESCOLA DO BAIRRO).

De positivo levo as amizades que construímos e o ensino dos professores. De negativo, a matéria de matemática que de uma hora para outra muda de professor e todo o mundo não entende mais nada...(JÉSSICA, 16 ANOS, TRABALHA, TERCEIRO ANO; ESCOLA DO BAIRRO).

As aulas de reforço onde a gente interage melhor com os professores e pode tirar dúvidas. Assim, mais próximo do professor, parece que a gente aprende mais...pergunta mais, se interessa mais, tira dúvida e vê que a matéria não é um bicho de sete cabeças (ALAN, 16 ANOS, SEXO MASC., TURNO DA MANHÃ).

Os dois depoimentos a seguir, embora sigam insistindo no prejuízo que lhes causou a troca de professor nessa época do ano letivo, apresentam duas situações:

A primeira referindo-se à tomada de consciência da jovem que reconhece no ingresso ao ensino médio o, também ingresso na vida adulta, essa idéia essa que vem confirmar o que pesquisadores dizem sobre os jovens dos setores populares: que em sua maioria eles/elas não têm juventude passando direto para a vida adulta. Dentre esses autores situamos Frigotto (2004), para quem a urgente e precária inserção dos jovens pobres no mundo do trabalho força uma passagem, quase que direta, da infância à vida adulta.

A segunda situação dá indícios de decepção, ao constatar que essa etapa de ensino não trouxe a desejada ferramenta da preparação para o trabalho. Em conversa com a jovem no dia em que comemoramos o encerramento da pesquisa, pude perceber mais concretamente essa decepção que vinha sendo adiada desde o primeiro ano, mas agora não era mais possível negar. Como ela, vários apontam a mudança de professor de matemática como uma razão para a desmotivação e até para o despreparo para o trabalho, o que se revelou quando começaram a planejar a formatura que somente acontecerá se ultrapassarem as temidas provas de matemática.

A entrada no Ensino Médio marcou muito a minha vida pois foi quando me senti saindo da infância e entrando no mundo adulto. Neste último ano, o que mais marcou – e negativamente – foi a troca de professor muito de repente. Quando foram “juntadas” as turmas (JANAINA, 16 ANOS, TERCEIRO ANO; ESCOLA DO BAIRRO).

Hoje no final do Ensino Médio me dou conta de que não estou preparada para o mercado de trabalho isso e as complicações com a mudança de professor de matemática foram coisas ruins que aconteceram, acredito que não só pra mim, mas para muitos colegas (GISELE, 17 ANOS, TERCEIRO ANO; ESCOLA DO BAIRRO).

Mas o jovem agricultor que conhece as agruras do ofício, pois sob os olhos do pai, trabalha desde os 12 anos com plantação de verduras, já não vê nada de negativo na escola que lhe proporciona um justo tempo juvenil. É ele quem diz: *As marcas que levo são os conhecimentos de novos assuntos, os bons professores e ter convivido com amigos. Pra mim não teve nenhuma experiência negativa durante os três anos do ensino médio* (ALEXANDRE, 17 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

Com base nos depoimentos é possível perceber duas tendências: uma vê e trata o aluno apenas como aluno; a outra procura reconhecer o aluno como sujeito; aluno sim, mas não apenas isso. O autor propõe intrigantes questões, dentre elas a seguinte:

Será que é possível reunir o afeto das relações pedagógicas protetoras do desenvolvimento⁸⁴ humano, o prazer de aprender, a formação humana que tem como base a cultura que redime da ignorância e cultiva o ser humano, e conseguir, além disso, que tal escolaridade seja útil do ponto de vista social para formar cidadãos e trabalhadores eficientes (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 2003).

Ainda, seria possível isso em se tratando de ensino médio? Haveria es para aprendizagens que incluam também o lúdico? Ou aprender precisa tra: marca do sofrer? Nesse contexto situo a reflexão a seguir.

19 NÃO-SUJEITO: A CULTURA NEGATIVA E NEGATIVIZANTE DA CONDIÇÃO DE ALUNO

O diagnóstico negativo e negativista a respeito da categoria juvenil não dá conta da realidade total dos jovens, e o número de jovens que podem ser ditos como “problemas” é imensamente menor daqueles que não o são. No entanto, “no imaginário social, no discurso social, público e oficial, a condição de problema surgiu juntamente com a noção de jovens induzindo a concluir duas coisas: que os jovens

⁸⁴ Que dê segurança e favoreça a expansão e expressão da personalidade.

são assim mesmo e que os programas reparatórios e compensatórios é o que necessitam tais jovens” (OYARZÚN, 2006, p. 2).

A categoria aluno é vista como homogênea e abstrata (DAYREL, 2003) na perspectiva da etiquetagem, desconfiança e meritocracia (BAEZA, 2002), vítima e vitimizada (OYARZÚN, 2006). Para a autora, o olhar moralista, que se fundamenta em visões parceladas convertem os jovens e, sobretudo, os coloca socialmente em cena como jovens incapazes, inabilitados e despotencializados, buscando, muitas vezes, políticas corretivas ao invés de ações de cidadania, que lhes possibilita o risco e, ao mesmo tempo, o *prazer* de realizar algumas decisões sobre si e sobre sua vida. O exemplo a seguir representa uma forma (não muito comum) de enfrentar os estigmas impostos à determinadas turmas, embora nesse processo de reverter a imagem “de pior turma” e de buscar uma imagem positiva várias estudantes (a maioria do sexo feminino) tenham abandonado o projeto da escolarização, para alguns sustentado em frágeis pilares pois não podem contar com a parceria de alguém.

Quando a nossa turma resolveu reagir à imagem de ser a pior turma do turno da manhã. Tudo o que acontecia de errado era a nossa turma a culpada. Ta certo que a nossa turma foi a última a ser formada e juntou uma galera que rodou no ano passado. Até a nossa sala, sabe onde ficava? Lá no finzinho do corredor. Mas a turma começou a caprichar; saíram uns bagunceiros e hoje já dá pra se concentrar melhor na aula (18 ANOS, SEXO MASC., TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

A aproximação direta e intensa com a parcela de jovens circunscritos a este estudo me possibilita construir a seguinte hipótese: os trabalhadores-estudantes, quando vistos apenas na perspectiva de “aluno” refletem uma concepção escolar marcada pelo prefixo “**des**”, a que eu chamaria de “CINCO DES”:

- desconfiança (não confiáveis, irresponsáveis);
- desmotivação (deprovidos de entusiasmo e dedicação);
- despreparo (desprovidos de competências, incapazes);
- descompromisso (desprovidos de responsabilidade);
- despersonalização (desprovidos de subjetividade).

19.1 DESCONFIANÇA

[...] Estes jovens estudantes do ensino secundário estão fartos de serem olhados com suspeita e com receio. (OYARZÚN, 2006, p. 3).⁸⁵

A desconfiança constituiu-se no estudo numa das dimensões mais questionadas pelos estudantes, pois eles e elas independentemente da idade, turno, ano escolar e escola ressentem-se da desconfiança maior ou menor, explícita ou velada, generalizada ou particular, intencional ou não. Tal desconfiança parece natural e naturalizada no cotidiano escolar a ponto de o próprio estudante, muitas vezes, considerar normal que o vigiem nas provas. E, apesar de serem muitos os que questionam esse comportamento do “pessoal da escola” para com eles e elas, há quem não se incomode com isso, ainda que burlem tais regras: mais um exemplo de “fazer o jogo da escola” e responder com a mesma moeda à desconfiança imputada ao estudante, nesse caso aluno. Paira uma desconfiança não somente sobre o trabalho escolar quem fez e quem apenas copiou do colega, o que fomenta o individualismo e a competição, mas, o pior, segundo os jovens, é quando se trata de estragar/quebrar algo na sala de aula. Nessa situação a desconfiança paira sobre todos, considerados culpados até que provem o contrário. Ainda, alguns tendem a ser considerados mais culpados que outros (seja pela cor, pela raça, nível socioeconômico ou religião a que pertence), sejam ou não autores do prejuízo (cortina rasgada, fechadura da porta quebrada, cadeira quebrada ou os -já raros- estouros de bombinhas nos sanitários).

Alunos devem ser vigiados, essa é a premissa dos que vêem os jovens estudantes apenas como alunos. Vigiados, controlados, direcionados, pois deverão conquistar a confiança, como se ela fosse algo da esfera adulta. Quanta energia desperdiça um jovem para provar aquilo que ele/ela já é!

O conceito que os adultos (educadores ou ensinadores) têm de aluno fará muita a diferença na vida escolar de um jovem. Se partirmos do princípio de que alunos não merecem confiança e precisam ser vigiados eles responderão segundo a imagem que a instituição tem deles e delas, burlando - e se gabando disso - até os mais rigorosos professores.

⁸⁵ Estos jóvenes, estudiantes de secundaria están hartos de ser mirados con sospecha e con recelo.

Nessa ótica, todo aluno é passível de desconfiança até prova em contrário, desconfiança esta experimentada pelos jovens não apenas na vida escolar, mas em quase todos os segmentos da sociedade. Maurício, o menino-adulto, já referido, insiste em relatar a experiência em que foi vítima de olhares incriminadores, simplesmente por chegar-se a um espelho de carro.

A escola me ajudou a desenvolver meu talento em relação ao desenho, pois pretendo seguir uma profissão que envolva isso. Mas quando a professora de artes desconfiou dos meus desenhos dizendo que eram cópias, isso me desestimulou nos estudos porque não é verdade (IONE, 17 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO; ESCOLA DO BAIRRO).

No primeiro ano não consegui expor a minha idéia na aula; não consegui dizer o que pensava sobre o assunto. Mas não foi por má vontade, foi por puro medo de errar, mesmo. Não participava das aulas por timidez. E fui interpretada negativamente pela professora (16 ANOS, SEXO FEMININO; ESCOLA DO BAIRRO TURNO DA MANHÃ).

A sociedade não reconhece o jovem como alguém de valor, alguém que sabe, alguém capaz de realizar. Não acredita nas idéias e projetos dos jovens. Não sei se é excesso de proteção ou desconfiança. O fato de ter pouca idade não significa ter pouca capacidade. Às vezes temos mais condições que alguns adultos que pouco fazem para melhorar o mundo. Não todo; é claro. Não é considerado o potencial do jovem. O jovem tem potencial, por mais que não pareça (ALEX).

A desconfiança foi constatada mais nos primeiros anos quando o estudante ainda está construindo seu “lugar”, sua imagem e apropriando-se do ofício de aluno. Ao atingir o terceiro ano, os alunos o estigma da desconfiança tende a diminuir, mas não sem o intenso, constante e árduo trabalho de fazer-se sujeito e dizer a sua palavra. Porém, nos primeiros e segundos anos do ensino médio, a desconfiança velada ou explícita do mundo escolar adulto atinge em cheio os novatos, que terão pela frente, além de outros, o trabalho de livrar-se de tal preconceito, provando que merecem crédito. Muitas vezes não conseguindo livrar-se de tal couraça e vendo ingloria sua luta, os estudantes incorporam essa imagem. Ouvi depoimentos de alguns desses jovens dizendo que não adiantava dizer que *não* eram eles (ao menos dessa vez) que havia “aprontado”, pois o pessoal da diretoria e os próprios colegas olhavam para eles como se, de fato, houvessem sido os autores do “problema”. “*Já que sempre sou eu, então vou ser prá valer!*” “*Não tô nem aí*” completa o estudante que parece desinvestir da instituição que já desinvestiu dele.

Para Oyarzún (2006), esses jovens estão fartos de serem olhados com suspeita, com receio e com desconfiança. No entanto, para complicar esse tipo depreciativo de olhar que o sistema social (a educação, a política, o trabalho e até

mesmo a família) tem sobre ele ou ela é lamentável, ainda, que eles nem sejam visíveis para tais instâncias sociais, nem sejam objeto de preocupação, exceto em situações em esses sistemas se sentem ameaçados, real ou imaginariamente. Logo, eles e elas não existem no horizonte da esfera pública⁸⁶, já que “a institucionalidade pública não logra estabelecer lógicas mais compreensivas a cerca deste sujeito juvenil estudantil, particularmente dos jovens de menor ingresso que estão incorporados ao sistema educativo” (p. 3).

19.2 DESMOTIVAÇÃO

“A auto-estima e a motivação dos estudantes costumam refletir, de modo mais ou menos direto, à estima e que seus professores têm por eles” (POZO, 2002, p. 181).

Ouvi de muitos professores, embora em diferentes “tons”, a afirmação de que os alunos estão desmotivados e sem vontade para estudar. Alguns completam “sem aquele ânimo, sem garra, sem dedicação”, como que para justificar a também sua desmotivação. E os próprios jovens confirmam isso. Sem motivos para estudar, sem motivos para ensinar, ambos os atores se encontram perante o mesmo desafio: superar o vazio de motivos e construí-los, pois parece não haver outro caminho senão o de construí-los e reconstruí-los no cotidiano escolar. Portanto, não são apenas e tão-somente os alunos que sofrem do mal da desmotivação, são acomodados ou “não querem nada com nada” como alguns afirmam. É preciso, primeiramente, que se mude o verbo, de “ser” para “estar”, pois essa mudança gramatical faz muita diferença. Se eu *sou* desmotivado e acomodado, essas desqualificações são constitutivas do meu ser; portanto, pouco provável será a mudança. Contudo, se *estou* acomodado e desmotivada, significa que nem sempre fui assim, e posso sair de tais condições. Conviver com conceitos negativos e negativizantes induz o jovem a adotar tal perspectiva, que, embora não seja determinante é fortemente condicionante.

⁸⁶ Não ignoramos os esforços na direção de recuperar o tempo perdido em relação ao setor juvenil e as políticas públicas que crescem quantitativa e qualitativamente com a participação ativa dos próprios jovens. Destacamos nesse sentido: a criação do Conselho Nacional da Juventude e o documento produzido/coordenado pelo referido órgão: Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas (2006) além da significativa ampliação de Cursos Técnicos para ampla parcela de jovens que concluem o Ensino Médio e não podem ingressar no Ensino Superior respondendo a uma forte demanda dos estudantes desta pesquisa.

E tal como o “jogar” das relações humanas a desmotivação não é “uni” mas multicausal. Cabem algumas perguntas nessa direção: Seria desmotivado o jovem que dos duzentos dias letivos frequenta 80% a 90% (média de frequência dos estudantes do diurno! os estudantes do noturno apresentam uma frequência um pouco menor, mas fica entre o mínimo de 75% e 85%?). Estariam desmotivados os estudantes que, apesar de uma jornada de trabalho, vão para a escola “assistir” cinco períodos de aulas? Estariam desmotivados os jovens que deixam para trás os múltiplos e tentadores convites que a avenida faz e optam por aprender, às vezes conteúdos distantes de seu viver? O que é um tema não feito, uma brincadeira inadequada, uma desatenção à explicação do quadro diante do esforço de lá estar? Tais comportamentos dizem mais do desejo de permanecer do que do desejo de deixar a escola, já que conseguem quebrar o ciclo e, muitas vezes, a tensão do modelo escolar vigente. Os jovens estudantes destacam enfaticamente as experiências em que se sentiram bem, ou seja vistos como alguém de/com possibilidades, como sujeitos, como é possível ver nos seguintes depoimentos:

As experiências que mais me marcaram na escola foram as aulas de alguns professores. Aula com professor empolgado contagia o aluno, por exemplo, a aula de literatura. (16 ANOS, SEXO FEMININO, TURNO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Para mim o incentivo do professor de português, que passava pra gente continuar estudando e a “baita” força que ele nos deu na preparação para a prova do ENEM. Aula dada com gosto anima o cara. Aula chata...Como é que o cara vai se motivar? (FAGNER, 17 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO ESCOLA DO BAIRRO).

19.3 DESPREPARO

É comum a justificativa de que o jovem não está preparado e não tem experiência, o que também eles e elas reconhecem. Mas como tê-los se são restritas as possibilidades para realizar tal preparação ou experiência? Ouvi de várias jovens um certo desabafo nesse sentido, pois parece recair mais sobre o gênero feminino essa dificuldade, já que os rapazes se iniciam em trabalhos como auxiliares nos quais tal experiência não se constitui em requisito. Por essa razão muitos dos jovens estudantes das escolas públicas ingressam na esfera laboral como ajudante de pedreiro, ajudante de controle de estoque, almoxarifado,

empacotador ou como o já cristalizado lugar juvenil: auxiliar. “*Quando vou procurar trabalho dizem que sou muito jovem, que não tenho experiência, tudo mais... Mas como adquirir experiência se não dão oportunidade pra gente?*” (15 ANOS, SEXO FEM, SEGUNDO ANO, ESCOLA DA AVENIDA).

O despreparo do qual muitos jovens são acusados, resulta de um contexto em que se exigem deles competências geralmente não desenvolvidas pelo ensino médio, que ainda prioriza a preparação para a universidade em detrimento da preparação para o urgente e necessário trabalho juvenil. Há empresas que vêm, gradativamente, tomando para si tal compromisso, o de preparar os jovens para as funções de que necessitam.

Muitas vezes criticadas pela própria escola por preparar mão-de-obra barata, empresas vêm avançando nesse sentido e ocupando um espaço a descoberto, e os estudantes se dizem satisfeitos por estarem aprendendo uma profissão e alimentando um sonho, o de ao final do curso poder permanecer na empresa como funcionário sem precisar ficar “*batendo perna por aí a procura de emprego*” como disse convicto o jovem que, sem dó, cortou seu cabelo e tirou o brinco para ocupar uma das vagas como estagiário numa dessas empresas. O mesmo jovem relata que na aula da tarde (na empresa) estuda pra valer, presta atenção e tudo mais... “*é que ali tem garantia*” diz o rapaz moreno, ávido por um trabalho, pois como diz ele: “*já fiz 17 e não tenho carteira*⁸⁷ *ainda*”.

Outro depoimento que contradiz essa visão de que o jovem está, ou pior, é, despreparado e não se importa com isso é a seguinte: “*Uma experiência legal foi quando consegui aplicar um conteúdo da aula de matemática no meu trabalho. Nesse dia eu vibrei. Pena que nem todas as matérias são assim*” (17 ANOS, SEXO MASC., SEGUNDO ANO DO TURNO DA MANHÃ).

Paralelamente a isso, colocamo-nos as seguintes perguntas: Para que trabalho os jovens não estão preparados? Que conceito de trabalho subjaz à comum afirmação de que os estudantes não estão preparados? Temos em vista que o que é trabalho numa época poderá não sê-lo em outra, já que “o conceito de trabalho e suas manifestações concretas são uma construção social, referidas a um determinado contexto histórico e cultural” (PÉREZ ISLAS, 2001, p. 360).

⁸⁷ Referindo-se à carteira profissional.

19.4 DESCOMPROMISSO

Somos vistos como irresponsáveis. Não tem nada a ver. E os adultos que são irresponsáveis? Quando tu deixa de fazer algo tu é irresponsável, quando faz (entrega o trabalho no dia certo) aí ninguém liga. (17 ANOS, FEM, SEGUNDO ANO).

A gente é rotulado como pessoas que não querem nada com nada. (17 ANOS, MASC, TERCEIRO ANO).

Que tipo de compromisso os estudantes não cumprem? Com quem são fiéis aos compromissos e com quem não o são? Constatei e ouvi relatos de muita fidelidade entre os jovens. O dinheiro emprestado para a colega comprar o pastel retorna no outro dia. Contudo, não entregar um trabalho escolar no dia solicitado é suficiente razão para que se afirme que os alunos não têm compromisso, embora essa mesma estudante mantenha outros compromissos escolares (horários, provas, etc.) um fato negativo passa a ser a verdade. Nesse sentido, cabe questionar sobre quem são os que determinam o peso e o valor das atividades escolares? Com certeza não são os estudantes, pois nem mesmo uma representação deles participa de tais decisões. O que é avaliado e o que não é e o peso quantitativo e qualitativo de cada atividade são, geralmente desconhecidos pelos estudantes, sendo utilizados conforme o interesse da instituição escolar.

Parece que a gente está sempre sendo avaliado quando está na escola, diz um estudante do primeiro ano. Na visão negativa e redutora que atribui descompromisso ao jovem, justifica-se o controle e, geralmente, a atribuição de nota pelo cumprimento de prazos, ficando em segundo plano a aprendizagem gerada ou não gerada por esse trabalho. As diferentes maneiras e intensidades de se envolver com os conteúdos escolares falam mais das diferenças, desejos e motivações pessoais que de descompromisso.

Então, por que desejamos, como escola, que todos respondam com a mesma emoção às diferentes propostas apresentadas pelos docentes?

Pra mim, por exemplo, perde um pouco o sentido de tudo o que faço na escola quando não dão a mínima para aquilo que nós pensamos. Parece que nossas idéias não têm valor. Mas, às vezes, um adulto diz a mesma coisa é aplaudido. Eu estranho porque os meus pais acreditam em mim e desde pequena me deram responsabilidade. Só porque alguns não cumprem com seus compromissos não significa que todos sejam assim (16 ANOS, SEXO FEM., TURNO DIURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Em relação àqueles que têm a tendência de ver os estudantes na perspectiva do descompromisso e da falta de esforço, muitas vezes situando a desmotivação dos mesmos como causa única do fracasso escolar, fazem sentido as palavras de Gimeno Sacristán (2005, p 207):

Para aqueles que pedem mais esforço e disciplina para a melhoria da qualidade do ensino recomendamos que se preocupem mais com a obtenção de prazer dos estudantes com o que lhes ensinam e com a transformação da sala de aula em um espaço de fruição e não de sofrimento (p. 2007).

19.5 DESPERSONALIZAÇÃO (A PERSPECTIVA DO ANONIMATO)

Aqui pretendo enfocar o jovem diluído no grupo, sem rosto, sem identidade, o jovem submerso na compacta identidade de aluno cuja trajetória de vida, bem como o ponto de partida de cada estudante, pouco importa para o coletivo escolar. Há professores que, por uma sensibilidade que lhes é própria, costumam se interessar por esses aspectos e, mais do que isso, aproximar o currículo escolar à vida dos jovens. Esses são os professores cujas aulas são mais interessantes, nas quais os estudantes procuram não faltar.

Uma das expressões que mais diz a respeito da homogeneização e da despersonalização dos estudantes é *alunado*. Mas quem é o alunado? Essa comum e pejorativa expressão remete a um bloco monolítico, uni-forme, embora não mais uniformizado. Abandonamos os uniformes, mas não a uniformização que parece ainda ser a coluna mestra da escola de hoje.

Na perspectiva da despersonalização o indivíduo, seu singular modo de ser e de viver é diluído, por isso, “alunado” é uma das imagens mais expressivas da ausência do sujeito, da pessoa do estudante com seus múltiplos vínculos socioculturais e históricos. Essa categoria aplainadora que apara as diferenças, “enforma” e conforma mais tarde celebra a formatura do alunado. Contudo, é preciso dizer que há um visível movimento de educadores decididos a romper com essa dinâmica que desvaloriza o singular, o individual buscando dar sentido e significados às experiências e às relações do cotidiano escolar onde a vida se dá a ver de diferentes formas.

No primeiro ano a nossa turma era grande e tinha muita conversa entre os colegas, por isso alguns professores se irritavam e, muitas vezes, explicavam “por cima” a matéria ou nem explicavam. O que indignava é que todos tinham que pagar por alguns. Botam tudo no mesmo saco. Quem não fez tem que pagar pela bagunça de alguns. Outra coisa: se uns não entregam os temas, já é toda a turma que é irresponsável. (SHEILA, 17 ANOS, TERCEIRO ANO DIURNO, ESCOLA DO BAIRRO).

20 SUJEITO: A CULTURA QUE BUSCA COMPREENDER O JOVEM NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE E DA AÇÃO

Não se pode construir cidadania num terreno que consideramos árido e infértil. Só se pode fazer na perspectiva de reconhecer nos jovens sensibilidade, subjetividade e sua condição de sujeito (OYARZÚN, 2006, p. 3).

Sujeito é aqui entendido na perspectiva de Charlot (2000, 2001), que o concebe como um ser humano aberto ao mundo, que possui uma historicidade, portador de desejos e movido por esses desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, sujeito é também um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. É um ser singular, que tem história, interpreta o mundo, dá-lhe sentido, bem como a posição que ocupa nele, as suas relações com os outros, a sua própria história e a sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo é produzido no conjunto das relações sociais onde está inserido. A noção de sujeito (DAYREL, 2003; CHARLOT, 2000) está ligada às características que definem a própria condição antropológica que constitui o ser humano: igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos, como um ser singular.

O sujeito não é, nem uma misteriosa entidade substancial definida pela razão, liberdade e desejo, nem um sujeito encerrado em uma inacessível intimidade, nem um sucedâneo de sujeito construído por interiorização do social em um psiquismo de ficção, mas, sim, um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo (CHARLOT, 2000, p. 57).

De diferentes formas os estudantes demandam por uma relação escolar entre sujeitos, particularmente na sala de aula, onde se efetiva mais intensamente tanto o

trabalho docente quanto o ofício de estudante. *“Já fui humilhado por não ter conseguido fazer trabalhos escolares (o resumo do livro, exercícios de matemática, mapa, e outros que nem lembro mais...)”. E, nunca me perguntaram o porquê*” (TERCEIRO ANO NOTURNO; ESCOLA DA AVENIDA, NÃO DECLAROU IDADE) diz o jovem que está preste a deixar o ensino regular e se incluir, como vários de seus colegas, na educação de jovens e adultos cuja imagem é positiva.

Eles e elas demandam, não por igualdade, não um ensino fraco, não um fazer-de-conta no ensinar e no aprender, mas, nas suas diferentes funções e lugares, uma interação entre sujeitos cujos tempos e experiências diferentes não sejam obstáculo para aproximação e para, uma das mais necessárias aprendizagens no ensino médio: o diálogo. Não se trata de ignorar a condição de alunos dos estudantes, mas de não reduzi-los a isso. Talvez esteja aí uma das causas de alguns alunos não respeitarem alguns professores não se sentirem respeitados por eles. Uma sutil, mas real aprendizagem que se efetiva nos interstícios e nas dobras dos currículos escolares, das quais muito pouco se trata. Com Maturana (2006); Charlot (2000, 2001), Melucci (2004) e Freire (1999) é possível dizer que uma relação escolar só será educativa se a escola reiteradamente, renovar seu compromisso e fidelidade com o ser humano, razão única dela existir, pois “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada do exercício da criticidade [...] e do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação” (FREIRE, 1999, p. 50), ou seja, longe do singular e coletivo processo de fazer-se sujeito.

20.1 REAIS E INTEGRAIS EXPERIÊNCIAS DE VIDA

A convivência com os estudantes me permite dizer que a relações que os jovens têm com suas escolas não estão são alheias a sua própria subjetividade. Considerar os estudantes como sujeito de ações significa reconhecê-los como “indivíduos que nascem em condições sociais determinadas e que constroem uma experiência que modela visões de mundo, sentimentos, emoções, desejos, projetos e formas de sociabilidades próprias do cotidiano escolar” (DAYREL, 2002, p. 85). A jovem enfatiza sua identidade marcada pelo trabalho e responsabilidade dizendo:

No decorrer desses três anos o que mais marcou foi todas as vezes em que fui tratada como uma pessoa e não como um robô. Lá fora eu sou uma pessoa com responsabilidade no meu trabalho. Precisa ver o que passa pelas minhas mãos: documentos importantes...(18 ANOS, SEXO FEMININO, TERCEIRO ANO, ESCOLA DO BAIRRO).

Essa concepção do aluno como sujeito *atuante* no cotidiano escolar vem crescendo e apresenta um corpo teórico que se manifesta nas crescentes publicações, entre as quais Retratos da Juventude Brasileira que procura revelar “a face” do jovem brasileiro e os seus peculiares modos de viver suas juventudes. Essa tendência resulta, em muito, do movimento dos jovens secundaristas, particularmente os chilenos, que pedem “passagem”, pedem visibilidade e o direito de serem olhados e tratados como alguém, mais que alunos, seres de/com possibilidades e verdadeiros atores sociais. Resulta, também, de estudos que têm priorizado o jovem e sua palavra.

Para se conseguir conhecer o aluno como ator social, ele não pode ser tomado de forma isolada, desconectada e individual, nem sua identidade⁸⁸ entendida como algo construído separadamente, mas antes no/pelo coletivo. “É necessário adentrar no jogo da interação entre o papel prescrito da escola e a vivência pessoal de cada sujeito” (BAEZA, 2002, p. 166). Nesse sentido, os comportamentos dos estudantes nas aulas, nas relações com os professores e, principalmente, as alternativas que criam para resolver os seus problemas são reveladores desse universo escolar pouco conhecido.

Junto com outros jovens estamos reorganizando o grêmio estudantil que estava desativado. Nossos projetos são: Campanhas, mostra de talentos, teatro, música, artes marciais, capoeira. Já passamos em todas as salas conversamos com as turmas. Vai ser muito legal voltar a ter o nosso grêmio outra vez (ALEX).

⁸⁸ Melucci (2004) chama a esse processo de construção coletiva e processual de si mesmo de “identização”.

20.2 AS PAREDES DA ESCOLA SÃO POROSAS: CONSTRUINDO OS SEUS PRÓPRIOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS (SUBJETIVIDADE)

Para Oyarzún (2006), não podemos construir cidadania num terreno que consideramos árido e infértil. Só podemos fazê-lo na perspectiva de reconhecer nos jovens sensibilidade, subjetividade e sua condição de sujeito. Cidadania, nesse entendimento, não significa apenas beneficiário, mas garantir, sobretudo a possibilidade de escolha, e da conquista de seus direitos, já que

[...] o central, hoje em dia, parece ser o sujeito dos direitos e não a garantia dos direitos na ausência do sujeito. Deixemos, pois que esse sujeito, homem e mulher jovem, com desejos, sonhos, vivências e voz, junto com outros sujeitos institucionais e sociais avancem em direção à conquista e a garantia de seus direitos (p. 4).

Às vezes o pedido de escuta é feito pelo “não escutar” do próprio aluno, às vezes por desafios e/ou tensões na sala de aula e, finalmente pelo desinvestimento explícito pela aprendizagem, ocasionando o que Dubet (2003) chama de auto-exclusão, de efeito *bumerang*, pois um processo leva, inevitavelmente ao outro. Um estudante, mesmo sabendo que suas idéias não são expressivas no coletivo escolar, considera importante sua manifestação. Diz ele:

Quando os alunos participam das aulas, podemos opinar, dar sugestões, mesmo que não sejam atendidas, só o fato de pedirem a nossa idéia, já é uma consideração e tanto (17 ANOS, SEXO MASC., 17 ANOS, TERCEIRO ANO DO TURNO DA MANHÃ).

Na escola, e em qualquer organização social, os atores possuem uma margem de liberdade, (para alguns, brecha, dobras, etc.) que é utilizada na interação com os demais elementos do grupo, margem esta que por menor que seja, é utilizada pelos estudantes para barganhar alguns benefícios ou, mesmo para resistências.

As relações estabelecidas no coletivo escolar não são uma via de mão única pois apesar da força advinda da hierarquia, há a via de retorno que passa por negociações e/ou resistências de diferentes intensidades, dependendo do contexto, das oportunidades e das condições materiais e humanas e, sobretudo, do tipo de relação que se dá no interior da mesma. Assim, a escola é constituída por atores com relativa autonomia, com recursos e capacidades particulares, com crenças,

intenções e intuições que “jogam”, agem, reagem e interagem construindo/tecendo a rede das relações intra-escolares.

Desta forma, condicionado mas não determinado pelo meio o indivíduo interioriza normas e vive um processo de subjetivação mas também impõem regras nesse jogo, o que nos permite dizer que no cenário escolar, de alguma forma atua e interfere no, sempre inusitado cotidiano escolar.

A escola pode ser espaço limitante e limitador para alguns jovens e não sê-lo para outros cuja apropriação do ofício de aluno tenha lhes permitido construir espaços para o exercício de sua autonomia.

A intensidade do limite ou da liberdade forjada na “lei” escolar dependerá, portanto, de cada indivíduo “possuído” por trajetórias diferentes e desiguais. É comum, como o foi neste estudo, jovens que dividem a mesma sala de aula interpretarem de maneiras muito diferentes a determinado acontecimento. Enquanto para alguns não há liberdade na escola, como para maioria estudantes da escola da Avenida, para outros, como Liziane e Mariléia, com trajetórias marcadas por muito trabalho, a vida escolar é quase um lazer.

20.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA VIDA ESCOLAR: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

[...] torna-se impossível articular um só campo de representações porque o sentido está sempre sendo, armando-se em um continuum simbólico que dissipa fronteiras, margens e limites (REGUILLO, 2003, p. 104).⁸⁹

Sentido é tratado aqui como toda a experiência escolar que tenha a ver com a vida dos estudantes. São experiências, não apenas vivências juvenis, pois estas, na maioria das vezes, são vividas inconscientemente. Já as experiências se constituem de ações ou vivências das quais me dou conta, tenho consciência, percebo e atribuo um sentido, sempre único e pessoal. Tem a ver com minha história, minhas relações e emoções e a interiorização destas, os sentimentos. Maturana (2006) afirma que os jovens do ensino secundário experimentam um “*dolor espiritual*” por falta de sentido

⁸⁹ Vuelve imposible articular un solo campo de representaciones porque el sentido esta siempre siendo, armándose en um continuum simbólico que desvanece fronteras, márgenes y límites.

que educação formal outorga aos jovens. Para ele, o sentido que os jovens buscam na escola é poder relacionar o estudado com o vivido por eles e elas.

Nenhuma pedagogia define o ofício de aluno que seja conveniente a todos os estudantes, assim como nenhuma concepção do ofício do aluno assegura a princípio que as aprendizagens desejadas se efetivem, pois tudo depende, como Reguillo (2003) diz, de como ele vai se constituindo, se desenhando, se (con)figurando, visto que, é dado de uma vez por toda e igualmente para todos. Uma atividade aparentemente interessante poderá ter sentido variável para os alunos na medida em que seja vivida como um hábito ou uma obrigação ou uma tarefa para “ganhar” nota ou parte de um processo desafiador com significado para quem o realiza. Não podemos supor que uma mesma atividade escolar tenha para os diferentes jovens o mesmo significado: uns a realizam para “se ver livre delas” outros para “ficar numa boa” com os professores, outros, ainda, para “não se complicar na família” e, há quem aproveite a ocasião para dar vazão ao natural desejo de conhecer e descobrir, geralmente impulsionado pela necessidade e motivação familiar.

Nessa perspectiva, é incerto antecipar o sentido que os estudantes construirão em situações de interação escolares, pois quase tudo depende do *clima*, do espaço concedido ao aluno, dos limites que o professor fixa, de sua capacidade de alterar o registro de comunicação e, especialmente, do prazer ou frustração que sente e deixa transparecer ao dar aula. O sentido que os alunos atribuem (ou não atribuem) ao seu ofício passa, necessariamente, pelo sentido que seus professores atribuem ao seu próprio ofício⁹⁰, seja ele o de mediador, seja ensinador ou de educador, porque os sentidos e significados tecem-se na confluência do coletivo e têm a ver com a vida em suas diferentes dimensões. Sendo assim

[...] em maior ou em menor grau, as tarefas estão presentes em todas as atividades e refletem a concepção que o professor faz do jogo e do trabalho, do tempo que passa e do tempo que falta, do prazer e do tormento, da liberdade e do poder. Essas tarefas refletem a concepção do ofício de aluno que, em determinada turma prevalece (PERRENOUD, 1995, p. 209).

Para Charlot (2000) um enunciado é significativo se tiver um sentido e se disser algo sobre o mundo, se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores. Portanto, “significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém” (p. 56). Tem significação o que tem sentido, o que diz

⁹⁰ Sobre isso há ampla reflexão em: ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

algo do mundo e se pode trocar, compartilhar ou socializar com os outros, ou seja, o sentido é sempre produzido dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo, consigo mesmo ou com os outros. “Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou ou realizou” (p. 56).

Quando digo que isso tem sentido para mim, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor (ou se isso não tiver sentido, como dizem os colegas “não vale nada”). Mas quando digo que não entendo nada, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado. [...] a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo (p. 57).

A não-fixidez dos sentidos e significados tem a ver, portanto, com a dinâmica do próprio viver e do eu múltiplo (MELUCCI, 2004) que se constrói de forma recorrente e cíclica, contudo jamais voltando ao mesmo lugar. Tais sentidos e significados, ao mudar, mudam o sujeito e sua história. Desse modo as significações vividas não são dadas, nem estão prontas, mas tecidas nas e pelas relações humanas. Para Smolka (2004) a significação e o sentido, os modos de compreensão e explicação se (trans)formam de acordo com as condições materiais e os modos de produção que caracterizam diferentes processos e momentos na história, de acordo com as múltiplas relações e posições dos homens em interação. E as significações construídas pelos estudantes são diferentes não apenas daqueles que não chegaram ao ensino médio ou o abandonaram, mas entre os colegas da mesma sala de aula. Para a autora,

[...] na trama das relações que acontecem no cotidiano das práticas sociais, se as significações se produzem sempre nos intervalos, ou nos espaços de semelhança e heterogeneidade, deixa de ser pertinente (perde o sentido) falar de sentido único, literal, verdadeiro. Não há sentido imanente. [...] Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; [...]; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (p. 45).

20.4 O OUTRO COMO ESPELHO: O PROCESSO DE SER IGUAL E DIFERENTE

A atividade dos seres humanos não é uma simples resposta ou reflexo, mas implica uma transformação do meio com ajuda de alguns instrumentos. O sujeito não imita os significados, nem os constrói, mas, literalmente, os reconstrói. Nessa perspectiva, na apropriação do ofício de aluno os jovens adquirem os saberes e práticas necessárias para um adequado desenvolvimento em suas práticas como alunos, por intermédio de sujeitos *mediadores* com diferentes experiências acumuladas.

Embora os pais se constituam para os jovens no outro significativo de maior importância, seguido pelo grupo de amigos, o jovem, na condição de aluno, encontrará o outro significativo que o ajudará a compreender e a desenvolver-se no meio escolar.

O ser aluno não se esgota na individualidade do sujeito, mas inclui também as diferentes redes de construção intersubjetiva das quais participa na vida cotidiana. No processo de apropriação, cada sujeito – desde seu cotidiano – confronta os novos saberes com aqueles que o antecedem, rechaçam alguns, e, integram outros, para gerar outros saberes, os quais, ao colocá-los em prática, iniciam novamente o ciclo de integração ou rechaço.

A apropriação do ofício de aluno é um processo coletivo articulado desde o individual e atravessado por várias dimensões: a história pessoal e social, o contexto cultural e institucional onde acontecem as relações professor-aluno e a interação entre pares (aluno-aluno). O individual é apenas o ponto de partida já que a apropriação do mesmo está intimamente ligada ao diálogo entre vozes sociais que se articulam de diferentes maneiras nos sujeitos tecendo e entretecendo as bases teóricas e práticas do ofício de aluno.

No entanto, como essas vozes ecoam em cada um dos sujeitos mobilizando-os ou imobilizando-os, impactando-os ou não, e a *apropriação* dependerá da subjetividade de cada um/uma, já que a apropriação de um ofício é, em grande parte, um processo de internalização que implica a passagem da dimensão social para a individual. Ter presente como acontece a apropriação pode ajudar a compreender a seleção mais subjetiva do universo escolar: o *ofício de aluno*.

20.5 DRIBLAR A AGENDA PRESCRITIVA DA ESCOLA: RESISTÊNCIA OU ENSAIO DE AUTONOMIA

O trabalho escolar do aluno não se resume a dar respostas às exigências explícitas feitas pela escola nem coincide necessariamente com os sentidos e os significados prescritos para os estudantes. Portanto, não se trata de um simples e fiel reflexo dos objetivos traçados pela instituição, mas se constitui numa complexa interação, na qual interferem, de forma incisiva, os sentidos e significados implícitos, seja do *corpo* docente, seja dos próprios estudantes Baeza (2002), Gimeno Sacristán (2005), Spósito (2003).

Para Baeza (2002), é possível afirmar que numa mesma escola convivem *duas*⁹¹ distintas escolas: uma não menos real, tecida na subjetividade dos sentidos e significados e onde o estudante tece sua biografia, e a outra que manifesta sua objetividade pelo currículo escolar. Esses universos escolares, ao mesmo tempo indissociável e, irredutível um ao outro fazem da experiência escolar algo mais complexo do que comumente é considerado, pois as experiências e aprendizagens das quais os estudantes realmente se apropriam, geralmente estão distantes do que deles se espera como alunos. Estudantes que muitas vezes não atingem os objetivos escolares realizam aprendizagens significativas entre os pares, ao passo que outros declaram que apesar de tirar notas boas, pouco sabem.

Não apenas duas escolas convivem, mas diferentes formas de viver a experiência estudantil. Para Dubet (2003) esta experiência pode ser apresentada em três diferentes grupos: um grupo constituído pelos estudantes que de fato se apropriaram da vida escolar sentindo-se autores e sujeitos do processo de aprendizagem; sabem o que estão fazendo e por quê, por isso suas aprendizagens fluem e, por vezes se queixam da lentidão no desenvolvimento de algumas aulas. Um outro grupo de estudantes, ao contrário, vive à margem da vida escolar; são, geralmente aqueles que acabam reprovando uma ou mais vezes até a saída sumária da escola, mesmo faltando apenas alguns meses para a “formatura” como é o caso da Mariléia, a jovem que se situa neste grupo. Não vislumbrando um sentido concreto, uma utilidade imediata para a escolarização os estudantes rompem os já

⁹¹ O autor se refere à imagem de “duas caras” para tratar da dupla experiência escolar vivenciada pelos estudantes. Preferimos utilizar a imagem de dois universos (subjetivo e objetivo) que embora distintos são apenas aspectos de um mesmo “todo”.

frágeis vínculos com o universo estudantil. Há, também, na perspectiva do autor, os estudantes que incorporando o discurso escolar assumem-se como incapazes, inábeis e inferiores cognitivamente frente aos seus colegas, de modo que a suspeita de *não ser bom no estudo* se confirme de vez; neste sentido a escola vai na contramão de seu princípio educativo não somente explicitando os aspectos negativos do estudante, mas sobretudo, potencializando o suposto não saber. Exemplo disso é a jovem estudante pertencente ao grupo da praça que num tom mesclado de ironia e tristeza diz: “não esquenta, prô; lá em casa ninguém tem cabeça prô estudo”. Este último grupo é o mais fragilizado, não somente na escola, mas em toda sociedade e, a quem a instituição educativa deveria voltar seu olhar antes que abandonem o seu sonho (e da sua família) de “se formar”.

Em relação ao grupo “flutuante”, isto é que não se apropriou do ofício de aluno, mas também não sente na carne a exclusão realizam aprendizagens significativas que justificam manter-se na escola. Neste sentido, não atingir os objetivos escolares não significa que o estudante não tenha realizado grandes aprendizagens, algumas delas essenciais para a convivência em outros grupos sociais. Talvez nessa aquisição residam algumas atitudes aparentemente desinteressadas de alguns estudantes em relação ao conteúdo curricular. Assim, perde sentido a expressão “perder o ano”, tão usada no circuito escolar, pois quem poderá afirmar que perdeu o ano um jovem que não alcançou os objetivos que a escola estabeleceu para ele?

Na experiência escolar individual se fazem presente não somente as definições explícitas do sistema, mas também um conjunto de regras e conhecimentos implícitos. Não podemos deixar também de reconhecer que as possibilidades de reinterpretação, de pôr em jogo em cada ação as próprias subjetividades, conduz a que, na experiência escolar de cada estudante estejam também seus próprios sentidos e significados, os que, obviamente, estão mediados pelas construções e reconstruções nascidas das relações intersubjetivas do aluno com seus “outros significativos”.

Portanto, ainda que a tendência atual da escola seja olhar o jovem somente como aluno(a), ou, ainda, como um papel e, como tal, impessoal, devemos reconhecer, que na experiência escolar, o aluno aprende as estratégias necessárias para adaptar-se aos requerimentos formais da escola, adquire um ofício que lhe possibilita desenvolver estratégias que lhe deixam espaço suficiente para a sua própria individualidade

O aluno por meio de sua própria experiência ou a dos outros que faz sua, aqueles signos e símbolos necessários para desenvolver-se com correção dentro da escola, aprende a quem ter confiança e a quem sempre desconfiar. Aprende como estudar para tal professor e como conquistar o outro; conhece os lugares para ficar sozinho e não vigiado. Constrói um mapa que lhe permite saber onde é mais barato um lápis até onde se pode comprar droga. Com seus pares aprende onde pegar o ônibus com menor lotação, onde realizar algumas atividades sem problemas com a segurança, o que dizer em casa quando chega tarde (BAEZA, 2002, p. 177).

Entre os estudantes da escola da Avenida foi possível perceber conhecimentos dessa natureza que circulam entre eles e elas cujos códigos são desconhecidos para os adultos. Exemplo disso é a atitude de certas turmas em relação a alguns professores que, ao chegar atrasado à sala de aula já não encontra mais os alunos.

O fato de não comunicarem à direção da escola ou de deixarem para comunicar quando a metade do período tenha transcorrido revela uma faceta do poder também exercido por alunos, apesar de fragmentário e ocasional. Revela, também, que os alunos não são sujeitos passivos, acomodados despreocupados ou alienados, são, sim, ativos consoante seus interesses e objetivos. Para Reguillo (2000) o que caracteriza as grupalidades juvenis é que elas estão aprendendo a tomar a palavra e reapropriar-se dos instrumentos de comunicação; isto pode estar, a meu ver, “assustando” a instituição não familiarizada com esta cultura na qual, nem sempre, interação significa confrontação.

21 OFÍCIO DE ALUNO: QUE OFÍCIO É ESSE?

Conforme, Gimeno Sacristán (2005), a palavra aluno vem de “*alumnus*” cujo verbo do qual deriva significa alimentar. O aluno será alguém que está se alimentando, que é alimentado por outros e que deve sê-lo. “Insinua-se, assim, o *status* de sujeito como beneficiário, ao mesmo tempo obrigado por alimentadores e por alimentos que são os que definem a bondade do modelo de ensino ilustrador como benfeitor. Assim, o aluno é um carente de algo cuja posse consideramos beneficiá-lo sentindo-nos legitimados para proporcionar tudo isso a ele” (136).

Aproximei-me pela primeira vez do termo “ofício” relacionado ao ambiente escolar e, mais precisamente, ao fazer pedagógico através de Arroyo (2000) e com ele busco na história as raízes do ofício, que:

[...] remete a artífice, remete a um fazer qualificado. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria (p. 18).

Tendo isso presente, é possível dizer que o sentido do termo *ofício* se aproxima, muito mais à realidade dos estudantes do que a dos professores, muitos destes, já distanciados da arte, dos segredos e, principalmente, do “orgulho de sua maestria”. Contudo, já no início da década de noventa Perrenoud (1995), Sirotá (2001) tratavam do tema dando centralidade ao aluno e seu ofício escolar. Ainda, Sandoval (2001) Baeza (2002, 2005), Gimeno Sacristán (2005), e Dávila (2006), dentre outros, tratam do tema que emergiu da Sociologia da Educação francesa.

21.1 ENTRE SER ARTÍFICE E TRABALHADOR: UM OFÍCIO DESCONHECIDO

Já os estudantes parecem incorporar mais as características de um fazer construído na/ pela singularidade, de um fazer cujos segredos são fundamentais para a sobrevivência no campo escolar.

Minha reflexão vai na direção de que, de posse de algumas ferramentas utilizadas como os mestres de ofícios de outrora, particularmente no trato com os metais, o vidro, a madeira, as pedras preciosas, o ouro e o vinho, os jovens alunos se apropriam do *ofício de aluno* de formas diferentes em diferentes escolas e nível de escolaridade.

O conceito de ofício não está ligado somente ao campo laboral, mas ao campo religioso expressando mais a perspectiva da obrigação do que da arte. Mas a dimensão religiosa do termo é responsável por outorgar significativa importância aos aspectos não racionais ou subjetivos, muito próprios da realidade religiosa. Diante disso, é possível dizer que na confluência de ambas as dimensões, laboral e religiosa, tece-se um novo conceito, o *ofício de aluno* marcado por ambos significados: *de artífice, artesanão, obrigação* e, para ser fiel às origens, um fazer solitário. Isso porque tanto os ofícios religiosos quanto o artesanão têm uma prática individual. Não estaria aí, talvez, a raiz da prática pouco solidária da vida escolar? A

concepção de ofício de aluno reconhece o estudante como ator, não pronto, mas em ação e, em construção, na rede dos seus processos de socialização.

Conforme Baeza (2002, p. 168):

[...] embora haja um elemento reprodutivo em sua constituição, também há um forte fazer reinterpretaivo, onde cada sujeito coloca a si próprio no que está realizando. É isto o que permite falar, mais do que a aquisição de um ofício, da “apropriação” de um ofício, quer dizer, de um processo de fazer-se, e portanto com a marca pessoal, determinados saberes e práticas já existentes para conseguir um determinado fim.

Assim como a maioria dos autores que tratam do jovem na condição de escolar também Sandoval (2001) acredita que não é possível se falar numa cultura escolar unívoca, nem mesmo de duas culturas definidas, fechadas ou contrapostas, mas antes na confluência de diversas culturas e diversos saberes culturais e mesmo alguma vez tendo utilizada a expressão no singular, a idéia é de que se trata de um coletivo cultural. A apropriação, no entanto, não acontece de maneira igual para os alunos, em razão da subjetividade de cada um e cada uma e

[...] a questão do sentido é central na análise do sucesso e do insucesso escolar. Penso que ninguém é redutível à sua posição social e que os paradigmas familiares e os itinerários individuais podem libertar-se do efeito estandardizado de pertença a uma determinada classe. Em compensação - quer seja em função da sua classe social, da família ou do seu trajeto individual - nem todos os alunos são iguais face ao ofício de aluno e à construção do sentido (PERRENOUD, 1995, p. 220).

Supor que os estudantes venham à escola pelas mesmas razões e motivações seria ignorar seus criativos universos. Há jovens que nela buscam o espaço lúdico restringido pelos pais. Visto dessa perspectiva, tudo o mais que for aprendido será lucro como aconteceu com as duas amigas que reprovaram “por uma boa razão”: passear na cidade.

21.2 SER JOVEM E ALUNO: UMA CATEGORIA NATURAL? PARA QUEM?

Apesar de uma certa compreensão de setores da sociedade (particularmente os não populares) de relacionar jovens com a condição de alunos, esta condição não se constitui numa categoria natural, ao menos para grande parte dos jovens latino-americanos e particularmente.

Para Pochmann (2006), dos jovens que têm entre quinze e dezessete anos, apenas 35% estão matriculados no ensino médio o que nos faz pensar em duas causas, dentre outras: uma a relativa ao desnivelamento entre série e idade, revelando um alto índice de reprovação e; ou evasão do ensino fundamental, considerando a hipótese desses alunos estarem ainda na oitava série; o que é improvável; a estudante que chegou ao ensino médio aos vinte e quatro anos é um exemplo. A segunda causa é o trabalho que justifica, segundo eles e elas, qualquer repetência, interrupção ou abandono definitivo da escolarização.

Os estudantes ouvidos nesse estudo desejam concluir o ensino médio, pois sabem da diferença que isso faz na hora de buscar um emprego, mas a necessidade de ajudar em casa é maior e, não podendo levar adiante ambos os projetos de estudar e trabalhar, acabam ficando com aquele que dá lucro: o trabalho. Políticas públicas que garantam a frequência e qualidade para os três anos do ensino médio, com certeza mudaria o panorama da escola pública e a vida dos jovens que a frequentam.

Como constatamos, para os jovens de setores populares, não há escolha; eles têm quase a obrigatoriedade de ingressar no mercado de trabalho muito cedo para ajudar a família e tentar sua independência, mas a frustração maior não é não encontrar emprego.

Como podemos fazer esse processo de outra maneira? pergunta o autor ao afirmar que “o Brasil tem aproximadamente oito milhões de jovens que, não trabalham, não estudam e nem procuram trabalho” (POCHMANN, 2006, p. 6). Essa realidade é preocupante por representar um percentual em torno de 27%. Onde estarão os 65% dos e das jovens com quinze, dezesseis e dezessete anos que deveriam estar usufruindo do convívio escolar? Diante disso poderíamos afirmar que ser jovem e aluno seria uma categoria natural?

Aluno é, portanto, uma condição passageira e episódica para muitos jovens, apesar da crescente busca (nem sempre permanência) pelo ensino médio, cujo certificado de conclusão muito ajuda na inserção no mundo do trabalho. Não é uma categoria unívoca, mas plural marcada por distintas vivências familiares, sociais e econômicas e principalmente pelas histórias (pouco consideradas na escola) cujos pontos de partidas não são apenas diferentes, mas desiguais. De aluno a sujeito e ator social, talvez seja esse um dos passos a ser dado na compreensão dos jovens estudantes.

O pressuposto teórico a respeito da categoria aluno é de que se trata de um ator social cujos saberes ainda não são conhecidos e compreendidos pela instituição escolar que, pela sua forma de ser, não favorece a visibilidade do sujeito jovem. Ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica, tal construção social foi inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica porque são eles têm e detêm o poder de organizar a vida de todos os não-adultos, ou seja, os jovens e as crianças. Trata-se de uma forma dos adultos exercerem sua autoridade muitas vezes autoritarismo.

Há uma certa correlação entre jovens e escola. Todavia, em se tratando de ensino médio isso não é tão natural, principalmente se esses jovens pertencerem a setores populares. Mais natural é vê-los buscando trabalho, geralmente aqueles relegados por adultos.

Com Dayrel (2002) reconhecemos que essa perspectiva considera o aluno como uma categoria homogênea e abstrata, tomado quase que somente pela dimensão cognitiva vendo a escola também ela como igual em qualquer situação e em qualquer contexto. Ser aluno é visto como algo dado e natural, e não como um processo construído social e historicamente. Esse modo de compreender o aluno ignora a origem social e os desiguais pontos de partida dos estudantes, bem como o gênero, a etnia, a cultura, além do importante elemento que faz muita diferença na compreensão do estudante: o trabalho. A partir desse recorte, o aluno é entendido como uma categoria abstrata desprovida dos seus intensos e múltiplos vínculos.

Quanto à afirmação de que ninguém nos ensinou a ser alunos acredito que a lição primeira do que seja ser aluno é transmitida na família, geralmente por irmãos e primos, que tiveram tal experiência, mesmo que tenha sido passageira e nos anos iniciais. Somos obrigados a aprender esse papel de mensagens dúbias e diferentes para diferentes populações estudantis se quisermos ter relativo sucesso na escola.

Maurício, o alegre jovem da escola do Bairro que fazia “bicos” carregando sacos de carvão diz ter aprendido bem cedo as “manhas” da escola, ou seja, a de ser aluno na medida certa. Nem mais do que a escola tolere, a ponto de se constituir em alvo nos conselhos de classe; nem menos, a ponto de aniquilar seu exuberante espírito brincalhão. O jovem ainda criança aprendeu a lição primeira da escola: ser aluno. Agora, no ensino médio, ele se diz mais “esperto” e joga o jogo da escola.

Às vezes ganha, às vezes perde. Nas entrevistas coletivas com a turma num dia esteve presente e noutra só pude vê-lo de costas saindo da escola. Ao perguntar

por ele aos colegas, ouvi densas justificativas para a sua ausência, o que me permitiu presenciar em ato uma das tantas facetas do *jogar* do aluno e, apesar do enfoque individual e, por vezes individualista da cultura escolar, há muitos sinais de solidariedade, ao menos quando se trata de se protegerem uns aos outros.

Aquele que, no início da conversa tinha palavras “cuidadas”, entrecortadas e reticentes exacerbando na expressão “tipo assim⁹²”, ao perceber-se apoiado na escuta e nos olhares dos colegas, soltou a fala, alargou o sorriso, revelando/ocultando parte das vivências que pertencem somente a eles/elas. Pois, ocultá-las ou dá-las a ver aos poucos, faz parte do contrato oculto deles e delas, ou seja, do ofício de aluno.

Mas Maurício não é assim em todas as aulas e com todos os professores, como não o foi no início da entrevista. Desse modo, o papel de aluno pode ser vivido de muitas e diferentes formas: com ironia, com resistência, agressividade ou mesmo com participação dependendo do grupo, e dos professores. O mesmo jovem que se mostra agressivo num determinado grupo ou aula poderá exercer outro papel noutra coletivo dependendo das relações que tem com seus componentes. Ainda poderá ser bem diferente o modo de agir desse jovem quando sozinho, em conversa com um professor ou comigo, como o foi na ocasião da entrevista.

Cada aluno joga de forma diferente e seu jogo depende do jogo do outro: dos colegas (individual e coletivamente) e, principalmente, do professor, como vemos nas palavras dos jovens:

[...] eu vim prá aula de sangue doce, numa boa. Fiz uma pergunta e...deu no que deu. Acabei me estourando. Também, não era pra menos; o jeito que o professor me respondeu; “tá loco”! Depois querem que o aluno participe (17 ANOS, SEXO MASC., SEGUNDO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Tentamos dar alguns passos nessa direção buscando conhecer esse jogo⁹³ já referido e do qual vários autores, dentre os quais Baeza (2002, 2005), Melucci

⁹² “Parece que num mundo de palavras se instala, por parte dos jovens, a impossibilidade do discurso completo, a fragmentariedade, a expressão partida, incoerente: a linguagem juvenil aproxima-se da perda parcial ou total da capacidade de compreender a palavra. [...] Há a afirmação de uma palavra que não aceita mais ser separada das emoções, há um dizer que quer centrar-se no ser” (MELUCCI, 2001, p. 102).

⁹³ Jogar é utilizado aqui como processo pelo qual há, sempre, um espaço de liberdade e de ação nas relações dos indivíduos, pois “o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (MELUCCI, 2004, p. 10).

(2004), Fabbrini e Melucci (1991) e Gimeno Sacristán (2005) dentre outros, enfatizam.

Para Melucci (2004) a imagem de jogo é muito rica quando se trata de buscar compreender o universo juvenil, pois quando uma roda começa a ter jogo é necessário que ela *aprenda a jogar* para evitar desajustes e, assim, continue o processo.

Nesse sentido, não o jogo, mas o **jogar**, revela uma dinâmica relacional onde nenhum elemento sozinho tem o poder de controlar a situação e, a ação de uma pessoa depende das peças que o outro jogar e vice-versa. Nessa interdependência estaria o jogo onde nada está prescrito e onde cada jogada é decidida em ato.

Na escola esse jogo acontece de forma diferente em cada aula, com cada professor e cada estudante. E não são incomuns as regras do jogo mudarem conforme a turma, escola e/ou nível sociocultural dos estudantes, de modo especial em relação às avaliações, estas, ainda, constituindo-se numa das principais causas de saída sumária dos jovens da escola. Ainda sobre o jogar que é possível dizer que “o processo de individuação necessita aceder ao tempo interno; àquela dimensão corpórea e afetiva que se permite ver, sentir, pensar e comunicar, isto é, construir conscientemente o campo da nossa experiência, jogando sempre novos jogos” (MELUCCI, 2004, p. 10).

21.3 A CAIXA-PRETA OU UMA DAS CAIXAS-PRETAS: O UNIVERSO DESCONHECIDO DA VIDA ESCOLAR

Mais uma imagem de caixa é utilizada em relação aos alunos, agora não mais caixa de ovos mas da enigmática caixa-preta. Esta é utilizada por Baeza⁹⁴ (2002) e também por Sandoval (2001) para quem “a educação secundária é a caixa-preta ou *uma* das caixas pretas do sistema educativo a qual somente se “*vuelve la mirada*” quando estoura algum problema que, pela falta de conhecimento do que seja a educação secundária, não são tratados na raiz do mesmo” (SANDOVAL, 2001, p. 5). Ambos os autores, com tal imagem se referem à ênfase dada pela escola aos

⁹⁴ Coulon (1988 apud BAEZA, 2002).

processos de entrada e saída dos alunos que ignoram ou preocupam-se muito pouco com as *trajetórias* dos estudantes tecidas no e pelo cotidiano escolar.

Concordo com a significativa imagem cunhada pelos autores cujo conteúdo somente é conhecido em caso de acidente. Fora disso ela guarda um enigma: os cotidianos escolares dos jovens estudantes. Dentro dela parece imperar a lei do “salve-se quem puder” já que a ênfase no trabalho individual ainda prevalece apesar da prazerosa aprendizagem dos estudos em grupos expressas nas palavras do jovem:

Nos trabalhos de grupo tirei muitas dúvidas que não tinha coragem de perguntar na aula; aprendi também a me organizar, fazer trabalhos grandes e tudo mais; mas isso de falar em aula não é comigo... (EDILSON, 18 ANOS, TERCEIRO ANO ESCOLA DO BAIRRO; NÃO TRABALHA).

A vida escolar é mais que um ritual de entrada e de saída, mais que uma curta e, às vezes, frustrante passagem por uma instituição que não foi, e ainda não é, para todos os jovens um lugar de iguais possibilidades, nem um universo isolado. É a própria vida que pulsa em diferentes cadências no espaço escolar, com todas as contradições e ambigüidades próprias da condição humana. E, para conhecer o aluno como ator social o caminho não se esgota em estudos de transmissão e interiorização de um lugar social, assim como em estudo isolado e individual da construção da identidade pessoal, mas em ambas as instâncias imbricadas. Por isso, na busca de tal conhecimento “é necessário adentrar no jogo da interação entre o papel prescritivo (escolar) e a vivência pessoal de cada sujeito” (BAEZA, 2002, p. 7).

A atenção com a entrada dos alunos na escola não é suficiente para garantir aos estudantes equidade na trajetória educativa, pois ao olharmos a vida cotidiana dos jovens submersas no espaço-tempo escolar nos deparamos com uma assimetria marcada por separação entre professor e estudante sustentada em uma série de oposições como: responsável/irresponsável, ativo/passivo, inteligente/não-inteligente. Essas oposições marcam a valoração positiva (professor) e a valoração negativa para o outro, o aluno (GARCÉS MONTROYA, 2006). Com base nisso e em outros sinais que fazem do cotidiano escolar um universo estrangeiro, se impõem o desafio de verdadeiramente adentrar nesse universo que supomos conhecer. Do que podemos falar com propriedade é do nosso cotidiano escolar que experimentamos como alunos e estudantes; quanto ao que esses jovens estão

vivenciando saberemos somente por meio deles e delas, por isso faz sentido as palavras de Brandão (2005) em relação aos sujeitos da pesquisa: “preciso da tua fala para escrever a minha” (p. 160).

21.4 O ENSINAR E O APRENDER: DOIS VERBOS QUE NEM SEMPRE SE CONJUGAM JUNTOS

Ensinar não traz a garantia do aprender. O aprender não significa que alguém tenha ensinado. Esta é uma dentre as tantas maneiras de aprender, e nem sempre a mais eficaz e duradoura.

A dissociação entre ensino e aprendizagem (defendida por Spósito, 2003; Pozo, 2002, dentre outros) confere a cada um dos termos a autonomia que lhe é própria, pois, são múltiplas as formas de aprender, que, certamente, ultrapassam a escola, embora não prescindam desta que se constitui, junto com tantas vertentes informativas, num imprescindível “tempo-espço” de múltiplas aprendizagens. Nessa perspectiva, nem todo ensino se constitui em aprendizagem, nem toda aprendizagem é resultante de um ensino protagonizado por um professor. Às vezes, mais eficazes aprendizagens se realizam por experiências/construções/observações e tomadas de consciência dos próprios alunos sem a intervenção direta de um professor ou de outro adulto, e, muitas vezes são realizadas entre os pares.

Ensinar e aprender são dois verbos que tendem a ser conjugados juntos e comumente hifenizados, mas nem sempre é assim: “A aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas e o que é pior, também o ensino sem aprendizagem” (POZO, 2002, p. 56). Para este autor, a aprendizagem sem ensino (atividade teleológica) é uma aprendizagem *implícita*, que não requer propósito deliberado nem uma consciência do que se está aprendendo. Nesse sentido, a *aprendizagem implícita* nos proporciona também autênticas teorias implícitas nos mais diversos domínios (na natureza, economia, relações interpessoais, tecnologia, saúde, etc.), que embora sejam muito difíceis de verbalizar, dado seu caráter implícito influem poderosamente na forma como interagimos e aprendemos em cada um desses domínios.

Entretanto, além dessa aprendizagem implícita natural e não sistematizada, que para Maturana (1995, 2007), se constitui na garantia da nossa sobrevivência, existem outras formas de aprendizagem *explícita*, que é produto de atividade (deliberada e consciente) podendo, de modo genérico, ser chamada de ensino. E embora, “por sorte, haja muitas coisas possíveis de se aprender sem ensino em nossa cultura da aprendizagem cada vez há mais das que não podem ser aprendidas sem ajuda instrucional” (POZO, 2002, p. 57). No entanto, o objeto de análise neste momento é correlação entre ensino e aprendizagem como se tratasse de algo interligado por natureza, e, assim foi entendido por muito tempo, a ponto de se fazer de ambos os verbos um substantivo composto. No entanto, a existência de um ensino sem aprendizagem não está longe da experiência cotidiana de alunos e professores da qual já participamos, seja como alunos seja como professores.

Todos os professores sentiram na carne, no começo com inquietação, depois com angústia e finalmente com uma certa resignação, a situação de ensinar coisas que seus alunos não aprendem. E esses mesmos alunos viveram também com irritação, paciência ou apatia a situação inversa de ver como alguém lhes ensinava coisas de que eles não estavam com disposição de aprender (POZO, 2002, p. 58).

Embora os fatores que potencializam ou minimizam esse fato sejam muitos e diversos e afetem mais alguns setores (notadamente os populares), sempre é possível aproximar as duas margens – a dos professores e a dos alunos –, e uma das vias dessa aproximação seria a de conhecer as dificuldades que os alunos enfrentam para ajudá-los a superá-las. Essa condição não nos é de todo desconhecida, já que todos fomos alunos, apesar das condições bem diferentes. Nessa perspectiva, muito do que aprendemos faz parte de nossas teorias implícitas, uma espécie de *iceberg* do conhecimento, oculto sob nosso comportamento do qual mal conseguimos vislumbrar alguns traços difusos.

22 O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO OFÍCIO DE ALUNO

Embora numa mesma escola e sujeitos às mesmas normas, os alunos não são os mesmos, pois a maneira de cada um se apropriar de tal ofício é diferente. O que ele/ela faz com a “lei” escolar, o que dela absorve e o que dispensa, o que cumpre e o que não cumpre é uma escolha pessoal. Nesse sentido, ser aluno,

constitui algo muito maior do que uma definição externa, já que cada jovem vive sua experiência de ser aluno de uma forma particular, única e lhe outorga um sentido próprio.

Apropriar-se é tornar seu, incorporar. Ao incorporar os conhecimentos próprios do ofício de aluno, o estudante os transforma e os fazem outros pela sua ação e subjetivação. Cada estudante se apropria de forma diferente desse ofício, que se situa a meio-fio do lúdico, da arte, do prazer e da obrigação. A arte estaria na ação de impregnar a sua marca, o seu sopro seja no vidro, seja no barro ou no menos moldável material: os conteúdos curriculares.

Assim, como a juventude não se constitui numa etapa ou passagem, também o tempo de escolarização (particularmente a que se refere ao ensino médio), não se constitui apenas numa ante-sala para a vida, mas na própria vida, com os desafios e a complexidade não menores dos enfrentados fora da escola. Assim, ter êxito na escola supõe aprender as regras do jogo como declarou Maurício, o estudante da escola do Bairro cujo trabalho era o de descarregar carvão.

É na própria escola, na sala de aula, no dia a dia escolar que se aprende o ofício de aluno. No transcurso de meses e de anos o escolar adquire os saberes e o “saber-fazer”, valores e códigos, costumes e atitudes que lhe possibilitarão sobreviver nesse novo mundo. O autor compara o aluno à figura de um indígena na organização escolar, graças a ter compreendido as maneiras adequadas de viver ou sobreviver nesse meio. Desta maneira,

[...] fazer-se aluno, significa um processo onde claramente se pode reconhecer três fases: o tempo de estranheza (não pertencimento) no curso do qual o estudante entra num universo desconhecido; o tempo de aprendizagem, onde se adapta gradativamente e se produz uma conformação; por último o tempo de afiliação, período em que se observa já um relativo domínio, que se manifesta notoriamente pela capacidade de interpretar e, inclusive transgredir as regras (BAEZA, 2002, p. 170).

No entanto, o modo como essas fases acontecem e, principalmente o tempo de cada uma depende de cada estudante, isto é, da sua forma do seu jeito de ser, de conviver, de enfrentar desafios e, sobretudo, das experiências escolares já vivenciadas e do seu contexto sociocultural.

Há estudantes que vencem as três fases nos primeiros meses do ano letivo, há outros que não chegam na fase à afiliação que comporta também transgredir regras escolares. O tempo da aprendizagem relativo à segunda fase exige que o estudante tenha superado a do estranhamento e iniciado o seu processo de

incorporação escolar, difícil para certos estudantes que vêm de regiões rurais para a escola da Avenida.

Isso se constitui num dos motivos de abandono escolar no primeiro ano do ensino Médio apressadamente interpretada como desinteresse dos alunos pelo estudo. É preciso deixar claro que estar freqüentando o terceiro ano, em princípio ser finalista, não garante ao estudante estar identificado com a fase da afiliação, pois não se trata de um território em que se entra de uma vez por todas, mas de um processo com idas e vindas e que, embora pare, não se conclui com a saída da escola.

22.1 ESTRANHAMENTO: O PRIMEIRO DESAFIO PARA FAZER-SE ALUNO

O tempo de estranhamento constitui-se num tempo em que o estudante não se sente parte do grupo. É um tempo de “não-pertencimento”, ou, nas palavras dos próprios jovens: “estar por fora”, “estar boiando” ou na significativa expressão “desligado”. Para os jovens que repetem o primeiro ano (chegando a 30% em algumas turmas), essa etapa pode parecer vencida, mas não é tão fácil, pois não depende de sentir-se pertencendo à escola, mas ao grupo de colegas (sala de aula) com quem viverá o cotidiano escolar. Superar essa etapa é imperativo para quem pretenda seguir estudando, pois se isso não acontecer será eliminado, ou melhor, se auto-eliminará por se sentir estranho a esse novo mundo.

Constatai situações referentes a essa primeira etapa do ofício de aluno em ambas as escolas e em diferentes turmas, mas, contrariando minha expectativa, não foi na escola do Bairro onde encontrei maior número delas. Na escola da Avenida vi jovens, sobretudo, no turno da tarde (primeiros anos), que apresentavam mais estranhamento com e na escola.

Para o jovem que vem de uma escola municipal do bairro ou do meio rural isso pode se constituir num fator de estranhamento, porém isso não é uma regra que se dá com todos e de igual forma. Há estudantes que, já mais adaptados à cultura escolar, fazem um processo regressivo quando - pela reprovação - não acompanham o grupo e, ao mesmo tempo, precisam se incorporar na turma nova, onde precisarão construir novamente os seus lugares. Os dois estudantes recordam experiências que incluem no processo de estranhamento.

Eu era de fora, da colônia, e não conhecia ninguém daqui. Depois de um tempo me enturmei, fiz amizades com as gurias; daí foi mais fácil até entender a matéria (CASSIANO, 17 ANOS, TERCEIRO ANO, ESCOLA DO BAIRRO).

Uma experiência negativa foi quando, no primeiro ano, não consegui expor a minha idéia. Não participava por timidez e fui interpretado como “desligado” e sem interesse. Já vi colegas se “ralando” por dizer coisa errada. Eu fora (ESTUDANTE DO SEXO MASC., TERCEIRO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Em ambos os exemplos é possível constatar o processo inicial de adaptação a um universo desconhecido e experimentado de forma diferente pelos estudantes, o qual interfere diretamente nas aprendizagens escolares, especialmente na *primeira impressão* que o professor tem do aluno, como no caso do estudante da escola da Avenida.

22.2 APRENDIZAGEM: ADAPTAR-SE É PRECISO

O processo adaptativo dos alunos não acontece de forma tão tranqüila como às vezes parece, pois conseguir manter-se ou lograr algum sucesso escolar muitas vezes implica em ter que dar sentido àquilo que até então não lhe fazia sentido, a não levar tudo a sério como disseram-me vários estudantes, pois como diz Perrenoud (1995, p. 219): “ter sucesso na escola é também saber dar sentido a esse *non-sens*”. Nessa perspectiva, a realidade do trabalho escolar reside, muitas vezes no seu caráter prescritivo, repetitivo, fragmentado, descontextualizado e, como demonstrou nosso estudo, distante do mundo do trabalho sobre o qual os jovens estudantes nutrem esperança de melhorar de vida.

As aprendizagens escolares exigem que os estudantes já tenham ultrapassado não todo, mas grande parte do estranhamento e se feito um dentre os outros. Esse processo é gradativo e demanda aceitação não só por parte de seus pares, mas dos professores, pois aprender implica sentir-se parte do grupo, da turma, da escola, do mundo estudantil. Conhecer as regras desse novo universo é essencial, pois a aprendizagem adaptativa realizada em outra escola pertence àquela escola e àquele grupo que não existe mais.

Vim de outro colégio e de outra cidade, no começo foi difícil, estava sempre por fora; até algumas palavras usadas aqui não era usada do mesmo jeito lá no Mato Grosso, mas encontrei apoio de alguns professores e novas amizades fui me adaptando a essa nova realidade. Não tinha outro jeito, tinha que estudar aqui (EDSON, 17 ANOS, TRABALHA DESDE OS 11 ANOS EM MARCENARIA, TERCEIRO ANO DA ESCOLA DO BAIRRO).

A vida do aluno adaptado à escola traz consigo muitas renúncias, ao passo que a vida “lá fora” – como se referem - é guiada pelas satisfações imediatas. “Podemos desejar que eles sejam como nós queremos, mas a custa de um alto nível de estranhamento, de incompreensão, de fracasso escolar e de hostilidade” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 207).

Por vezes, parece que um estudante já está adaptado à cultura escolar ou já está incorporado na etapa que se constitui no topo do processo do ofício de aluno, a afiliação. Contudo, é muito fácil se enganar, pois, trata-se de um *processo* idas e vindas, de voltas e (re)voltas com limites tênues entre elas, podendo estar um mesmo aluno na etapa da afiliação em relação a determinada aula, na adaptativa (ou de aprendizagem) em outras.

Busco em Mariléia, novamente, um fato ilustrativo. No dia da confraternização perguntei por ela e pela sua inseparável amiga Lisiane. “Elas desistiram”, disseram-me em coro algumas de suas colegas. A resposta que eu não queria ouvir veio confirmar a tendência já constatada em pesquisas já aqui referidas cujas justificativas se estribam nas condições socioeconômicas, culturais e o endereço residencial como as principais causas do abandono simulado ou sumário da escola.

As duas estudantes do terceiro ano interromperam a escolaridade em pleno mês de outubro faltando poucas semanas para encerrar o ano letivo. As ex-estudantes ao serem entrevistadas no início do ano esbanjavam motivação e vínculo com a escola além de elencarem várias razões para concluírem o ensino médio, uma delas dizendo que queria estudar “até o fim”. Eis que o fim chegou antes do fim.

O que teria feito essas moças que tinham na escola um tempo lúdico? Que razões as teriam feito não mais tomar o caminho da escola, não mais encontrar o grupo que ria à toa? E a camiseta, onde estava estampado o nome de todos os colegas, que sentido tem ela agora? Onde o sonho da formatura, o que teriam feito dele? Onde foi que se perderam, ou melhor, que a escola as perdeu?

Este caso não é apenas mais um número na estatística juvenil dos muitos jovens que entram, mas não concluem o ensino médio; mais uma história, uma vida estampada no par de olhos esperançosos cravados na negritude de seu rosto.

22.3 AFILIAÇÃO: A NECESSÁRIA RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO

A aprendizagem do ofício de aluno se conquista somente quando se conquistou a afiliação, ou seja, quando o aluno já conhece e sabe identificar os códigos implícitos, as regras do jogo escolar, ou, como diz versátil estudante da escola do bairro, “as manhas da escola” e do trabalho escolar: Quando ouve aquilo que não lhe disseram, vê o que não está explícito; quando interiorizou o que no início parecia externo a ele mesmo, isto é, caminha na direção de fazer-se sujeito e tornar *sua* a escola. Nos diferentes tempos de afiliação é possível observar entre os estudantes um relativo domínio da situação que se faz visível na capacidade de interpretar (a seu modo), negociar ou transgredir as regras. O exemplo da jovem demonstra uma forma de vivenciar essa etapa culminante do ofício de aluno. Referindo-se à sua trajetória no ensino médio destaca como fatos marcantes o seguinte:

Ter conhecido novas pessoas, ter aprendido muito com os professores e ter feito muitos amigos e as horas de “bagunça positiva” (DAIANE, 16 ANOS, TERCEIRO ANO, ESCOLA DO BAIRRO; TURNO DIURNO; NÃO TRABALHA).

O sucesso escolar passa, também, pela capacidade de não levar a sério todas as exigências da escola, de relativizar certas ordens, de se preservar, de exercer o ofício de aluno conservando uma certa distância conforme lhe convenha. Isso não se consegue sem uma dose de manha e de tática face às tarefas cotidianas e sem uma estratégia no plano da relação com o professor. Entrar no jogo e saber a hora certa de avançar ou recuar parece ser uma forma inteligente a ser desenvolvida por aqueles e aquelas que, decididamente, querem permanecer no universo (multiverso⁹⁵) escolar. Na mesma direção do depoimento anterior, um estudante diz que é possível brincar e se divertir e ser aluno ao mesmo tempo, pois

⁹⁵ Tomo emprestado de Maturana (2006) que o emprega no sentido dos universos que vivemos e, sobretudo, criamos.

[...] o fato de ter feito novas amizades me ajudou muito no aprendizado. Os amigos me ajudaram a entender que não devemos apenas estudar, estudar...estudar...mas também deixar um pouco de lado o stress da escola (JORGE, 16 ANOS, TERCEIRO ANO, ESCOLA DO BAIRRO).

A aprendizagem feita pelo estudante vai na direção de que é essencial não levarmos as regras *ao pé da letra*, não acreditarmos em tudo, pois muitas vezes cumprir as regras da escola significa não ter espaço e aceitação de determinados grupos ou colegas. Assegurar esse pertencimento entre os pares, ocultando certas informações e, assim cumprindo um contrato implícito na relação entre alunos, é tão ou mais importante que o vínculo formal com a escola.

Nesse enfoque, enquanto alguns alunos perambulam sem rumo durante o seu percurso escolar, outros têm na cabeça “o seu plano de batalha” em relação ao mundo escolar e sabem que os aborrecimentos e, às vezes revolta, serão mais brandos no próximo ano, pois saberão enfrentá-los e confrontá-los.

As diferentes etapas da apropriação do ofício de aluno nunca são vencidas por completo, de uma vez por todas. O aluno que demonstra conhecer o funcionamento e a dinâmica escolar e a usa em seu proveito demonstra também ter incorporado o *ofício de aluno* sentindo-se parte integrante do coletivo escolar ensaiando diferentes formas de vivenciar este ofício, inclusive transgredindo a agenda prescritiva da escola.

Isso demanda, também, um nível de inteligência para negociar, para tentar demover os professores das indesejáveis avaliações e, principalmente para, no coletivo da classe, compor situações que alterem a programação curricular, por exemplo: encenar aniversário de um colega, comemoração de vitória de um time de futebol, ou mesmo puxar conversa com um professor sobre um assunto fora da matéria para “matar” um pouco da aula e assim torná-la mais curta e mais leve. Esse conhecimento só foi possível após um tempo de convivência com os/as jovens que não escondiam o sentimento de vitória quando conseguiam realizar seu intento. Mais pelo prazer do lúdico do que pela intenção de prejudicar o andamento das aulas, alguns se encarregavam de liderar essa prática lembrada com prazer por quase todos aqueles que agora estão finalizando o ensino médio.

23 AFETOS E DESAFETOS

23.1 HÁ ESPAÇO PARA SENSIBILIDADES E EMOÇÃO⁹⁶ NO ENSINO MÉDIO?

Galimberti (2001) pergunta se ao entrar em sala de aula os professores “olham os moços/as no rosto? Olham um por um? Chamam a eles/elas por seus nomes? Sabem que os jovens com os quais dia a dia trabalham têm uma fragilidade emotiva impressionante?” (p. 5).⁹⁷

É verdade que isso não é culpa dos professores, mas das intensas e rápidas transformações a que todos estamos sujeitos e que atingem diretamente a instituição escolar, que concentra a parte mais vulnerável a tais mudanças, ao mesmo tempo em que a provocam: os jovens. No entanto, se a “emoção não encontra o veículo da palavra recorre ao gesto: gesto truculento de amor e gesto truculento de violência.” (p. 5).⁹⁸

Concordo apenas em parte com o autor, pois, embora, no geral, não seja individualizado, acredito que há, sim, o olhar docente, motivo pelo qual vários estudantes não abandonaram, ainda, a escola. Talvez não esse olhar particular que faz o jovem emergir do anonimato, mas o olhar possível de alguém que está recém se livrando de experiências escolares negativas.

Os estudantes sinalizam para esse olhar padronizante e padronizador, que olha, mas não enxerga uma pessoa por trás do aluno. “*A gente é gente*”, dizia uma estudante do noturno, sentindo-se completamente desconhecida e igualada a outras jovens que, embora compartilhem o mesmo espaço escolar, vivem em mundos distantes, diferentes e, até, desiguais. A jovem que assim se expressou reivindicava para si um olhar diferenciado na condição de mãe e trabalhadora considerando que ser aluna, apesar da importância, é algo quem vem em segundo ou terceiro lugar.

⁹⁶ “É proibido se emocionar? Não gosto das pessoas cheias de sentimentos, mas gosto das que se deixam levar por eles. O sentimento é como a graça: liga-nos ao mundo da criação. Talvez seja necessário escolher uma outra palavra, mas para quê? Os tecnocratas de todos os tipos negam a existência dos sentimentos; no máximo estes provocam medo, entusiasmo ou solidariedade. Quando falo de sentimento ou de emoção, não quero falar de uma maneira de se conduzir em relação aos outros, mas de ser dominado pelo que nos supera” (TOURAINÉ, 1976, p. 2001).

⁹⁷ Miram os muchachos a la cara? Miram uno por uno? Los llaman por su nombre? Saben que los jóvenes con los que día a día trabajan tienen una fragilidade emotiva impresionante?

⁹⁸ Emoción no encuentra el vehiculo de la palabra recurre al gesto: gesto truculento de amor y gesto truculento de violencia.

A fragilidade emotiva em que vivem, particularmente os jovens, geralmente não é causada, mas potencializada pelas relações em sala de aula entre professor e aluno. Um olhar de suspeita a ele/ela dirigido frente a uma classe na qual busca reconhecimento e respeito pode ser suficiente para “perder” esse jovem como aluno e, às vezes, como pessoa. Por isso, concordo com o autor quando diz que uma emoção – particularmente do escolar jovem- que não encontra na palavra a possibilidade de expressão encontrará outras vias para expressar-se, não raramente as da contravenção e da violência.

Juntamente com a instrução e conhecimentos, muitos jovens disseram buscar na escola (re)conhecimento não pelo resultado, mas pelo esforço na aquisição dos mesmos. Isso remete a um olhar diferenciado, que leva em conta a história pessoal e, especialmente, os desiguais pontos de partida dos alunos elementos que podem fazer muita diferença na relação com os estudantes e, provavelmente, na motivação do professor.

Onde se expressarão as fragilidades juvenis, fruto da inconstância, da indefinição e da insegurança do mundo atual, senão nesse palco-escola onde o *script* não é dado de antemão, mas criado em cena?

Pra mim, por exemplo, perde um pouco o sentido de tudo o que faço na escola quando não dão a mínima para aquilo que nós pensamos. Parece que nossas idéias não têm valor. Mas, às vezes, um adulto diz a mesma coisa é aplaudido. Eu estranho porque os meus pais acreditam em mim e desde pequena me deram responsabilidade. Há professor que não leva fé no que o jovem diz (ESTUDANTE DO SEXO FEM.; TURNO DA MANHÃ E TEM 16 ANOS).

“Do ponto de vista dos alunos, nada existe de mais concreto que o sentido do trabalho que se lhes pede e a atenção, a consideração, a afeição que se lhes demonstra” (PERRENOUD, 1995, p. 209) trago a ausência deles como um forte motivo para o abandono da escola, como aconteceu com Mariléia, já não mais aluna da escola do Bairro, apesar de há meses ter empenhado sua palavra que iria estudar “até o fim”. O fim, para ela, foi o desentendimento com o novo professor de matemática, cuja interação com a turma está em fase de ajustes, embora no final do ano letivo.

A perspectiva da afeição⁹⁹, da consideração ou atenção, que é um direito do estudante, não invalida, mas reforça, a demanda por um ensino mais eficiente e eficaz, pois a eficiência e a aprendizagem não estão apartadas da afetividade, das emoções e sentimentos. Quando a jovem diz “cabe à escola resolver o problema do o ensino”, não está negando tudo o que vier ajudar na eficiência dele. A esse respeito foram muitas as manifestações dos alunos, seja contestando, seja elogiando ou analisando como uma determinada turma colaborava mais com um professor e menos com outro. As conclusões da classe sobre isso não têm nada de especial. Segundo eles, o professor ensinava bem, parecia gostar de dar aulas, interessava-se pelos alunos e, até, passa entre as classes olhando nosso trabalho. Aquilo que poderia ser visto como controle ou se constituir num problema é visto por esses jovens como sinal de atenção para com eles. Um aluno deixou registrado no questionário uma observação pedindo às autoridades que pagassem melhor os professores para que não precisassem fazer greve, esta referida por vários como motivo de desgaste irreparável “principalmente para os alunos que tem que se virar sozinho na hora do vestibular” (18 ANOS, SEXO MASC., SEGUNDO ANO NOTURNO, ESCOLA DA AVENIDA).

Insisto na afetividade, pois a me parece que é de sua falta que os estudantes jovens se ressentem, é a esse vazio que de diferentes formas se referem. Mas é a afetividade cujo sentido não é outro senão o de *conexão, relação, ligação*, na qual e onde o afeiçoado é inclinado, devotado e dedicado. Há nisso uma demanda maior daquela que um educador poderia dar? Estariam os jovens estudantes do ensino médio pedindo demais? Para afeto, o dicionário da língua portuguesa especifica dois termos: amizade e estima. Nessas palavras encontro resposta para muitas demandas estudantis. As respostas para tal ausência são as mais diversas: alguns lutam com as armas que têm para buscar/conquistar, ainda seja minimamente, tal estima e reconhecimento; outros falam pela ausência, ou seja, deixam que os dados estatísticos falem por eles (embora, não estejamos dando ouvidos a essas vozes); outros, ainda, constroem esses vínculos de amizade e estima no paralelo, fazendo disso um suporte para a continuidade da escolarização.

⁹⁹ Afeição: 1. Afeto, Amizade, estima, afeiçoamento. 2. Conexão, ligação, relação. Afeiçoado: inclinado, dedicado, devotado. Afeiçoar: Instruir, preparar, educar, formar: *A educação afeiçoa os homens* (FERREIRA, 1986).

Se não amizade ou estima, ao menos conexão, relação e ligação que estão na base do conceito de afeto. Isso parece indispensável entre professor e estudante, pois as trajetórias escolares os colocam frente a frente no decorrer de duzentos dias letivos por ano. A ausência de tais vínculos interfere diretamente na aprendizagem, na qualidade e na conclusão da escolarização média, como de tantas formas foi possível comprovar. Ser ignorados por alguns professores e a preferência destes para com aqueles que sabem mais são elementos dos quais os estudantes mais se ressentem.

São comuns os questionamentos a respeito da baixa produtividade escolar de estudantes, computando somente ao estudante essa responsabilidade, no entanto, esquecemo-nos de que

[...] é sabido que não há aprendizagem sem gratificação emotiva e o descuido da emotividade é o risco máximo que hoje corre um estudante na escola. Não se trata de um risco menor porque se a escola é o ambiente onde se oferece os modelos de séculos de cultura, e esses modelos só se aprendem como conteúdos da mente sem converter-se em esboços formativos do coração, o coração começará a transitar inquieto, quando não de maneira trágica, sem horizonte (TENTI FANFANI, 2004, p. 2).¹⁰⁰

A longa experiência docente me faz concordar com o autor, principalmente quando chama atenção para o perigo com o descuido da afetividade, constituindo-se no maior risco que um estudante pode enfrentar. Por trás de muitas ações consideradas desafiadoras ou no limite da infração, está a dúvida da aceitação e do afeto. Na raiz das aparentes apatias e desmotivações, certamente estão, também, uma débil ou, o que é pior, simulada afetividade. Lembro aqui que um relacionamento afetivo no contexto escolar não vai além de uma convivência respeitosa e amistosa entre educadores e estudantes, onde ambos sentem-se respeitados e não confundidos em seus papéis.

É comum pensarmos que os estudantes desse nível não necessita mais de atenção e que afetividade se destina à crianças que estão iniciando a vida escolar, mas o percurso todo dessa pesquisa comprovou sua necessidade nas trajetórias dos jovens que, embora dissimulem, carecem, sim, de afetividade, embora em modalidades diferentes daquela destinada às crianças. No intuito de voltar a colocar

¹⁰⁰ Es sabido que no hay aprendizaje sin **gratificación emotiva** y el descuido de la emotividad es el riesgo máximo que hoy corre un estudiante en la escuela. No se trata de un riesgo menor: porque si la escuela es el ámbito donde se ofrece los modelos de siglos de cultura, y esos modelos sólo se aprenden como contenidos de la mente sin convertirse en esbozos formativos de corazón, el corazón comenzará a transitar inquieto, cuando no de manera trágica, sin horizonte, en esa nada que ni siquiera el fragor de la música juvenil logra disfrazar.

a vida e o viver no centro da escolarização, não só das crianças, mas, também na dos jovens, alio-me ao autor em suas contundentes palavras.

Não peço aos docentes que se encarreguem da existência dos jovens. Não podem fazê-lo. Deveriam ter tido outra formação. Somente peço que reflexionem sobre um breve fragmento de Freud que escrevia em 1910: “a escola secundária deve conseguir algo mais que evitar o suicídio de adolescentes. Deve suscitar-lhes o gosto de viver...” (TENTI FANFANI, 2004, p. 2).¹⁰¹

As vozes dos estudantes têm sinalizado de diferentes formas para esse horizonte considerado “secundário”: a afetividade no ensino médio. A causas dos não-afetos e não-motivações nunca são de origem racional e lógica (MATURANA, 2006), o que justifica Emanoelli, apesar de trabalhar o dia todo, aguardar o último período (21h 45min) para a aula de literatura cujo professor é exigente, mas demonstra interesse pelos alunos e gosto por aquilo que ensina a seus jovens.

23.2 DESAFIAR À AUTORIDADE: UMA FORMA DE PERTENCIMENTO E LIDERANÇA

Protagonizar facetas de um herói, ou, ao menos, fazer-se visível se constitui num desejo mais ou menos explícito de muitos jovens. Muitos encontram esse espaço nos grupos de jovens ligados à religião ou à música e/ou dança, mas para alguns o espaço para demonstrar resistência, força e algum poder é mesmo a escola ou as imediações desta onde os olhares dos pares fortalece tal imaginário. Não havendo “espaços” na escola para a natural e saudável manifestação de suas forças, há jovens que o fazem de forma inapropriada.

Embora não seja uma regra, é possível se perceber uma tendência entre os estudantes do ensino médio de comportamento de desafio aos professores. Esse modo de agir dessa parcela de jovens se manifesta de maneira diferente de acordo com o tipo de escola, turmas, turnos e, visivelmente, nos diferentes anos escolares. Além das variáveis ano, turno e histórico de reprovações, constatamos outra que faz muita diferença quando se analisa essa categoria: o trabalho, ou seja, os jovens que

¹⁰¹ No le pido a los docentes que se hagan cargo de la existencia de los jóvenes. No pueden hacerlo. Deberían hacer tenido otra formación. Sólo pido que reflexionen sobre un breve fragmento de Freud que escribía en 1910: “la escuela secundaria debe conseguir algo más que evitar el suicidio de adolescentes. Debe suscitarles el goce de vivir...”.

menos se envolvem com esse tipo de atitude em sala de aula são, geralmente, aqueles e aquelas que trabalham. Mas se levarmos em conta que os jovens que trabalham geralmente estão no terceiro ano e, em geral, estudam à noite, podemos chegar à seguinte conclusão: os estudantes dos terceiros anos, especialmente os do turno da noite tendem a não ter comportamento desafiante para com os seus professores.

Ainda em relação ao critério trabalho, é possível afirmar que os estudantes da escola do Bairro estão em desvantagem em relação aos do mesmo nível de ensino da escola da Avenida. Portanto, para aqueles estudantes, estar no terceiro ano não é garantia de ausência de desafio aos professores; às vezes, é exatamente por essa razão que alguns o fazem: estar terminando os estudos, não se sentirem preparados para o trabalho e, ao mesmo tempo terem urgência dele.

Nas classes de primeiro e segundo ano, mais fortemente neste, no qual os estudantes já aprenderam as lições básicas e os segredos para a sobrevivência escolar, há maior incidência de atitudes consideradas inadequadas pelos professores. Em relação aos novatos, tais atitudes se concentram mais entre os jovens com as seguintes características: com histórico de uma ou mais reprovações, do sexo masculino, sem trabalho e sem perspectiva dele.

Embora a tendência de desafiar os professores se faça ver mais entre os estudantes dos primeiros e segundos anos, não significa que sempre assim seja. Observei uma jovem cujos desafios aos professores, por vezes, extrapolavam os limites de tolerância. Ela liderava um grupinho de jovens (para alguns, *gangues*), todas moças, todas com uma história de reprovações, todas fora do mundo do trabalho, apesar do desejo de nele estar. Um dia conversando com elas, puxei o assunto “violência”, pensando ouvir delas algo sobre a dificuldade de sair à noite, a insegurança, os riscos, etc. Qual não foi a minha surpresa¹⁰², ao ver a cumplicidade dos olhares que se entrecruzavam. Perguntei sobre o tema, como o fiz com todos os demais jovens, contudo nesse momento pareceu-me estranho o modo como responderam. “*Tu sabes alguma coisa sobre nós prô*”? perguntou-me uma delas. “É

¹⁰² Embora eu tenha presentes as palavras de Weber (1996) relativas às possíveis surpresas no decorrer dos relatos dos sujeitos da pesquisa “previsíveis pela leitura de pesquisadores que incursionaram pelo método” (de cunho mais etnográfico que sociológico), acolho e assumo essa surpresa pontual que revelou uma faceta não priorizada neste estudo, ou seja, de investigar grupos de estudantes autodefinidos na perspectiva da positividade da violência. Para isso tomo como referência Brandão (2003, p. 45) se refere à singularidade de cada pesquisa, “quem a dirige não são as ferramentas de que me valho, mas o meu coração e a minha mente”.

que a gente não leva desaforo para casa” outra complementou. Senti que estava diante de uma situação real, mas não muito comum por se tratar de um grupo exclusivamente feminino. Mais protagonistas que alvo de violência aquelas jovens tinham um certo orgulho pela forma destemida com que agiam. “Minha mãe me ensinou a não levar desaforo prá casa”, insistiu a líder do grupo, de poucas e reticentes palavras.

Num dia desses fui a uma loja de confecções e, para minha surpresa encontro a jovem, líder do desafiador grupo - vestida a rigor, com o uniforme da loja. Vindo em minha direção ela perguntou: “lembra de mim prô? Agora eu trabalho aqui”.

- E a escola, teus estudos e o teu grupo?

- Continuo estudando de manhã. Só trabalho à tarde e nos sábados o dia todo. Ganho vale-transporte e meio salário (mínimo), disse ela visivelmente faceira. As meninas...bem, umas rodaram, outra também começou a trabalhar nesse projeto de primeiro emprego. Continuamos todas na escola, mas já não somos tão “grudadas” como antes. Não dá mais pra ficar *zoando* por aí. E “pego” o trabalho a “uma” (referindo-se às 13h) da tarde.

Trago esse fato para exemplificar o constante “movimento” que os jovens estudantes realizam no período em que se dá o ensino médio. Movimento este puxado essencialmente pelo trabalho, que ora os tira da escola, ora os devolve para a escola, ora os obrigam a acelerar a escolaridade e os leva para a EJA, ora os afasta sumariamente da instituição que, apesar das dificuldades tentam assegurar um pouco de juventude aos jovens que não as tem.

Não generalizando, é possível afirmar que o movimento marca e demarca o mundo escolar dos jovens, em especial daqueles circunscritos a este estudo. E, esse movimento não é polarizado apenas da escola para o trabalho, mas entre diferentes trabalhos. Vi estudantes cancelando matrícula para “pegar” um trabalho e, retornando à escola, após algumas semanas de aulas perdidas, porque o mesmo não se efetivou. Nesse vaivém esvai-se também a motivação, a persistência e o sonho. Por isso, são inconsistentes as interpretações que relacionam o afastamento do jovem da escola ao desinteresse revelando, no mínimo, desconhecimento dos estudantes.

Em segundo lugar, pretendo com tal exemplo dizer, ancorada na empiria do quanto o trabalho tem a ver com a antiga, persistente e sintomática questão de

comportamentos desafiantes em sala de aula. Nesse sentido poderíamos dizer com Pérez (2005) que “nesse momento da vida do jovem na escola secundária, desafiar a autoridade do professor frente aos demais colegas de aula lhe dá um “status” ao mesmo tempo que permite adquirir segurança e confiança por sentir-se aceito e respeitado dentro do grupo de iguais” (p. 3).

Desafiar o professor ou tentar fazê-lo, parece dar um certo grau de respeitabilidade pela coragem e destemor, muitas vezes seguida pela humilhação de ter de se retirar da sala. Embora isso aconteça com uma reduzida parte dos estudantes da nossa amostra, não significa que fique fora de discussão, pois, trata-se de uma realidade comum nas instituições de ensino em nosso país, sinalizando para o desejo/necessidade de exercerem liderança perante os olhares de seus/suas colegas.

Concordamos com o que Pérez (2005) diz sobre as interações em sala de aula, pois, sendo um dos aspectos mais importantes do processo educativo elas podem *facilitar ou dificultar* não apenas o ensino, mas a aprendizagem. Os ruídos nas relações entre professor e aluno revelam, explicitam e denunciam a realidade que os estudantes vivem para além dos muros escolares, seja na família, mais eclipsada nesse momento da vida juvenil, seja em outros grupos sociais, demandando atenção especial daqueles que desejam conhecer/compreender os jovens estudantes. Me senti a “última” foi a expressão de uma estudante ao não se sentir compreendida pelo/a professor/a. É ela que se ressentida da escola tratar “todo mundo igual”.

Diante dessa constatação que não foi única, mas de diferentes formas pulverizaram o estudo tem sentido as palavras de Spósito (2003) que sinaliza para uma das causas das ações violentas de jovens alunos no ensino médio. Aliada às precárias condições da maioria das escolas públicas brasileiras

[...] um processo educativo descompassado dos sujeitos jovens e adolescentes, produzem como resultados o desinteresse, a resistência, dificuldades escolares acentuadas e, muitas vezes, práticas de violência, que caracterizam a rotina das unidades escolares (p. 16).

No caso da jovem possante, morena e desafiadora foi paradigmático comprovando que a visibilidade para os jovens é algo vital e, na impossibilidade de exercê-la positivamente ela pode encontrar outros meios de expressão. No entanto, “desafiar a autoridade faz parte, com efeito, do processo de formação e desenvolvimento que como seres humanos vivemos, porém, também é, uma forma

de conhecer os limites que temos da nossa liberdade” (PÉREZ, 2001, p. 6), podendo ser educativo, desde que seja feito disso, também, matéria análise, discussão e aprendizagem.

24 CONSTRUINDO PONTES ENTRE A CULTURA JUVENIL E A CULTURA ESCOLAR: CONCLUSÃO DE UM PERCURSO

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 estudante (CORTI; FREITAS; SPÓSITO, 2001, p. 8).

Que jovens encontrei em escolas públicas de ensino médio?

Diferentemente da imagem freqüentemente apresentada pela mídia¹⁰³, encontrei jovens com projetos de vida envolvendo trabalho e escola; jovens trabalhando e ajudando a família, quer pagando a conta da luz ou da água, quer comprando a sua roupa, o material escolar e o cartão telefônico. Os que ainda não trabalham¹⁰⁴ – geralmente através do esforço desmedido de suas famílias – complementam seus estudos para obter um mínimo de preparação para o trabalho que a escola não consegue dar. Por isso, talvez haja, o sentimento expresso por eles e elas, o de estar sempre devendo, sempre atrasado ou aquém daquilo que o mundo do trabalho deles esperam. Assim, “para o jovem, o mercado de trabalho é muito cruel porque ele vai querer aquele que seja o mais flexível e tenha o máximo de capacitações possível. Então, sempre vai haver esse desajuste entre o que é oferecido (pela escola) e o que o jovem está podendo dar naquele momento” (CARRETEIRO, 2006, p. 2).

Encontrei trabalhadores e trabalhadoras que à noite são estudantes e lutam contra o sono e o cansaço; encontrei outros tantos cujo trabalho é procurar trabalho, os “buscadores de trabalho”¹⁰⁵, estes se constituem a maioria, tanto na escola do

¹⁰³ Como foi o caso da notícia bombástica que tomou conta da mídia no dia 8 de novembro de 2007 com o título: Massacre na escola. O caso acontecido na Finlândia cujo autor foi um jovem de 18 anos, tem um viés generalizador quando substitui o pronome definido “uma” por “na” escola, induzindo a uma compreensão de que isso estaria acontecendo não apenas naquela instituição. Em situações como essa se cristaliza a concepção negativa e, mais que isso, violenta da juventude.

¹⁰⁴ “No Brasil a cada duas pessoas desempregadas, uma possui menos de 24 anos de idade” (POCHMANN (2006, p. 6).

¹⁰⁵ Termo que tomei emprestado de Pérez Islas (2001).

Bairro como na escola da Avenida. Uma parcela grande dos estudantes faz “bicos” ou “quebra-galho” e vibra quando consegue um. Neste tipo de trabalho as moças levam vantagem, se é que podemos chamar isso de *vantagem*, pois sempre há alguém que necessite de uma babá, uma diarista, às vezes na casa de um amigo, de um parente ou no mercadinho do bairro. Embora essa realidade seja mais comum entre as jovens que residem e estudam no Bairro, também acontece entre as estudantes da escola da Avenida. Mesmo aqueles/aquelas estudantes que declaram não trabalhar acabam revelando que ajudam a mãe a vender produtos de beleza, bijouterias ou *langeri*.

Nos abatedouros de aves, comuns na região, são poucos os/as jovens lá empregados, pois o horário (de turnos ininterruptos) e o extenuante trabalho não permitem que acumulem as funções de trabalhador e estudante. Vários acabaram deixando os estudos – alguns já na metade do segundo ano - após ingressarem nesse espaço onde, quase sempre, há mais oferta que procura, tanto que algumas empresas utilizam-se de carro-propaganda para angariar a barata mão de obra. Os jovens não se sujeitam, mas, muitos de seus pais, sim, às condições da oferta nesses abatedouros de aves, nele sempre há uma vaga para mais um. Os pais não poupam sacrifícios para ver seus filhos “formados” sendo que a mãe, geralmente, acumula dois ou mais serviços para, orgulhosamente, liberar o/a filho/a estudante para ir à biblioteca, mesmo que isso implique no gasto de mais vale-transporte.

Trabalhadores reais ou potenciais, a maioria dos e das jovens estudantes não combina com as imagens depreciativas de irresponsabilidade, descompromisso, desmotivação, sem perspectivas de futuro e, particularmente, a de que o jovem “não quer nada com nada”, tão comuns, não apenas na sociedade em geral, mas entre uma parcela de profissionais da educação, que parecem ter cristalizado tais imagens, o que os impede de ver o verdadeiro sujeito que está por detrás delas.

Os jovens envolvidos em contravenções representam uma parte muito pequena em relação ao universo estudantil e os grupos com esse comportamento geralmente não são compostos por estudantes e, quando o são, eles já estão em processo de desligamento da escola. Esse fato se constitui no último recado enviado à instituição educativa, que, no geral, não vai atrás do “cliente” para investigar por que o perdeu. Para Dubet (2001) a experiência das desigualdades, seja ela social ou individual, traz a marca do desprezo e da consciência infeliz, esta resultante do fracasso auto-referido levando o estudante tomar para si toda a responsabilidade

pela situação que apressa (explícita ou implicitamente) a sua saída da escola. Neste contexto tem sentido expressões como: “antes de rodar é melhor desistir”, ou seja, antes que a escola me abandone, eu a abandono.

Essa reduzida parte juvenil que assim age e reage se constitui, a nosso juízo, mais numa voz a ser mais ouvida e interpretada do que contestada e silenciada. Já não sem tempo e sem motivos, os estudantes das instituições de ensino médio começam a interpelar – de diferentes formas e intensidades – “uma sociedade que não foi capaz de vê-los e olhá-los com a lógica da compreensão em seu mais íntimo ser de jovens estudantes” (OYARZÚN, 2006, p. 2).

Estaria me aproximando das irreais e questionadas imagens, dourada e branca, atribuídas aos jovens nas quais se constituem em motivo de esperança, “salvadores da pátria” ou cândidos seres vítimas de uma sociedade que não os merece?

Não. Nem vítimas nem heróis. Nem essas imagens nem aquelas, que os tomam pela falta (incapazes e inabilitados), consideram o jovem na sua condição real, ou seja, como sujeito com limitações, sim, mas com possibilidades também. Na verdade, o jovem é tomado por uma faceta, por uma parcela do seu ser, não pela sua totalidade. Por aquela faceta que convém àqueles que detêm o poder: por vezes com a responsabilidade de mudar a rota equivocada da humanidade, em outras, como a causa dos problemas, seja na escola ou na sociedade em geral. É possível, então, dizer, com Baeza (2005), que os estudantes do ensino médio não são nem melhores nem piores que os demais jovens ou estudantes, apenas diferentes, mas essa diferença precisa ser levada em conta; conhecê-la e compreendê-la para saber acompanhá-los e, assim, exercer a insubstituível função educativa, tão necessária em tempos que a família sente-se enfraquecida para dar conta sozinha da educação de seus jovens.

De tanto se ouvir falar que os jovens (na aplainadora forma plural) não querem nada com nada, incorpora-se tal idéia, que passa a filtrar o olhar até mesmo dos educadores. Estudos – na América Latina e também no Brasil – eram feitos “sobre” os jovens numa relação vertical a partir de supostos problemas juvenis¹⁰⁶. Assim, ficam sob neblina outras realidades juvenis eivadas de empenho e dedicação como é da estudante da escola do Bairro que mantinha três (sub)trabalhos e, apesar

¹⁰⁶ Sobre isso há, particularmente nas décadas de 1980 e 1990 trabalhos que focalizam a violência, a drogadição, etc., mas encontramos, ainda hoje, estudos que enfatizam esses temas-problemas associados quase sempre aos jovens, não qualquer jovem, mas àqueles dos setores populares. Exemplos a respeito encontram-se em Spósito (2002).

de algumas faltas às aulas, conseguia levar adiante o seu projeto estudantil. Quantas são as Liziane(s) que assim levam suas vidas?

Provavelmente são muitas, mas não sabemos. Assim como pouco sabemos sobre a vida/cultura juvenil, pois isso parece não interessar muito às instituições educacionais, cuja cultura praticada é, ainda, soberana. Então teremos que baixar o nível? Perguntam alguns professores inconformados com os estudantes que chegam ao ensino médio cada vez “mais fracos”. Não tão fracos como enfraquecidos. Enfraquecidos em sua motivação e desejo de aprender, já que afetados diretamente pelo olhar de desinvestimento presente numa parcela de professores. Com Melucci (2001) podemos dizer que na cultura dos jovens nasce a exigência de experimentar hoje a mudança possível, modificando-se, assim, a forma de esperança que embora todos necessitamos, os jovens necessitam mais, pois eles precisam de ideais e paixão para agir. Mas o que acontece quando um jovem estudante não encontra nenhum sinal de gosto ou paixão na palavra de seus professores?

A cultura juvenil ainda não é considerada importante no processo educativo dos jovens, primeiro porque não é conhecida¹⁰⁷ e segundo porque é vista como uma sub ou pseudocultura e, para alguns, ainda uma não-cultura. “Isso é cultura, desde quando?” São palavras que ouvi, não apenas uma vez, pois a idéia de uma cultura dominante que separa o sujeito culto do não culto ainda está arraigada entre as paredes da escola, onde, apesar de um movimento de desconstrução de tal conceito ela resiste travestida em modernas roupagens. Com a autora acredito que:

[...] não é possível construir uma concepção distinta dos jovens diante da certeza de que os problemas são maiores que as potencialidades dos jovens. Não se pode construir cidadania num terreno que consideramos árido e infértil. Somente se pode fazer na perspectiva certa de reconhecer nos jovens sensibilidade, subjetividade e sua condição de sujeito. O sistema educativo, obstinadamente tende a conceber a esses jovens com uma única identidade: a de pobres; porém na concepção mais negativa e violenta da expressão: como inabilitados. (OYARZÚN, 2005, p. 13).¹⁰⁸

¹⁰⁷ Referentemente à cultura geralmente praticada em sala de aula, o autor espanhol diz: “Corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, a contribuição das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos(exceto quando exóticos), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, as conseqüências do consumismo e muitos outros temas-problemas que parecem incômodos. Consciente ou inconsciente mente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 97).

¹⁰⁸ No es posible construir una concepción distinta de los jóvenes, ante la certeza tozuda de que los problemas son más que las potencias de los jóvenes. No se puede construir ciudadanía en un terreno que consideramos árido e infértil. Sólo se puede hacer en la perspectiva cierta de reconocer en los jóvenes sensibilidade, subjetividades y su condición de sujeto. El sistema educativo, porfiadamente ha tendido a dotar a estos jóvenes de una única identidad: la de pobres; pero en la concepción más negativa y violenta de la expresión: como inhabilitados.

Na conclusão desse percurso é preciso afirmar que os e as jovens estudantes deste estudo trazem a marca do trabalho, do esforço, e tentam fazer o que podem dentro de suas realidades, da qual não se consideram vítimas, mas, antes, nutrem sonhos. É verdade que muitas vezes são irrealizáveis, mas a quem caberia o direito de julgar os sonhos juvenis? E não seriam, exatamente, esses sonhos, esses desejos¹⁰⁹ inacessíveis, essas utopias – que povoam as subjetividades juvenis -que os manteriam nesse mundo de cultura estrangeira, o mundo escolar? Não seriam eles – os sonhos - uma saudável proteção perante a distante e distanciada cultura escolar, ou, ainda, uma outra forma de se aproximar, compreender e conhecer o mundo? Isso porque “nunca teremos visto bem o mundo se não tivermos sonhado aquilo que víamos” (BACHELARD, 1988, p. 51) e, ainda, “o homem, se deseja saborear o enorme fruto que é o universo, deve se sonhar como seu dono (BACHELARD, 1985, p. 56). Adivinhar¹¹⁰ e imaginar são maneiras de se aproximar e de construir a realidade. Para este autor, a imaginação se constitui na faculdade que forma imagens que ultrapassam a própria realidade, pois, embora conhecer não seja adivinhar, “mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir; o importante é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las a análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1999, p. 51).

24.1 DO ESTRANHAMENTO À FILIAÇÃO

Os sujeitos trazem a forte marca do *ofício de aluno*, da aprendizagem adaptativa, manual de sobrevivência e sucesso na instituição escolar, onde descobrem, criam e recriam espaços para ser e para viver, a seu modo, suas juventudes. Às vezes em tom de ironia, outras de “gozação”, cumplicidade ou malícia, que, geralmente, não tem a intenção de atingir o professor, mas, antes, de brincar, zoar, se divertir. Dá para perceber um sentimento de respeito e

¹⁰⁹ “A marca existencial da necessidade e do desejo cresceu no *homo sapiens*, que se tornou ao mesmo tempo o mais acabado e menos completo de todos os animais, tornando-se cada vez mais sacudido por necessidades insaciáveis e desejos infinitos” (MORIN, 1999, p. 155).

¹¹⁰ Utilizo diferentes expressões que, embora não sejam sinônimos (e a rigor não existe sinônimo), em todos há algo comum: elas pertencem ao universo da subjetividade, indispensável ao conhecer, ao viver e ao aprender.

consideração pelos professores, que, segundo palavras de alguns, deveriam *ganhar mais*.

Os casos de atrito (entre professor e estudante) em sala de aula quase sempre estão ligados ao desconhecimento e incompreensão de suas vidas *lá fora*, ou seja, da cultura juvenil, particularmente aquela dos setores populares que ocupam as classes, os corredores e as quadras de esportes “pipocadas” de buracos – comuns em muitas escolas públicas. O desconhecimento de que o transgredir se constitui numa importante experiência juvenil que prepara o jovem para enfrentar novas regras e limites muitas vezes obstrui os canais de comunicação entre professor e o jovem em sala de aula.

24.2 POLÍTICAS PÚBLICAS¹¹¹ QUE PERMANEÇAM

As múltiplas vozes estudantis demandam uma aproximação desses dois mundos distantes e até antagônicos; demandam por desobstrução de canais e, acima de tudo, por pontes (a serem construídas, reconstruídas ou consertadas) que aproximem essas culturas. Demandam por políticas públicas estáveis e sustentáveis que possam sobreviver às mudanças administrativas e governamentais em razão das quais muitos projetos sucumbem.

As políticas de capacitação juvenil têm sido demasiado pontuais e, muitas vezes, deslocadas do contexto, e, o que é pior, distanciadas das causas geradoras da situação. Outro fator que concorre para “evaporar” essas importantes ações é o não-acompanhamento¹¹² dos sujeitos com quem são realizadas - ao menos nos primeiros passos desse processo. Para Carreteiro (2006), o jovem participa de um projeto de capacitação, investe e se motiva, mas, por falta de acompanhamento, o/a jovem acaba novamente entregue a ele mesmo.

A idéia que é muito ilusória é de que se você está mais capacitado, você vai conseguir. Mas como é que se acompanha esse jovem nesse momento de transição? Ele fica de novo sozinho. Tem um momento que cai em um certo abismo e o jovem tem que segurar sozinho (p. 2).

¹¹¹ Destacamos a importância e atualidade do documento (NOVAES, 2006).

¹¹² Acompanhamento sim, monitoramento não. Na perspectiva de Melucci (2004) em que adulto ocupa a importante função da escuta e da referência.

Nesse momento faz-se indispensável a presença de um sujeito que realmente assuma seu papel (em extinção), o de adulto.

Nessa mesma direção Camacho (2004) refere-se às iniciativas duplamente compensatórias que tem emanado de governos. “Por um lado aparecem para compensar o déficit da escola na formação dos jovens. Por outro lado, vêm compensar o déficit e o atraso atribuído aos jovens de classes populares prestando assistência de maneira a garantir, ainda que minimamente, condições de exercício de cidadania” (p. 328). Como as causas da baixa escolarização juvenil não são tratadas na perspectiva radical, isto é, na sua raiz, os efeitos tendem a continuar crescendo como testemunhamos ao ver tantos jovens “largarem” a escola. O desafio de acesso tende a ser substituído pelo desafio da permanência, mas, para que isso aconteça, é preciso que se conheça a pluralidade de sentidos e significados que vinculam os jovens ao mundo escolar, pois, “não saber estes sentidos e significados próprios, como as estratégias que se levam para possibilitar seu protagonismo, podem levar a uma explicação ou relação não válida ou a uma elaboração de uma política de atenção inadequada” (BAEZA, 2002, p. 163).¹¹³

24.3 AS VOZES JUVENIS SUGEREM UM ENSINO MÉDIO QUE:

Se distancie da visão determinista, isto é, os alunos não são um batalhão que marcha na mesma direção e no mesmo compasso; antes, cada um constrói o seu passo, o seu ritmo, embora, muitas vezes, a música seja a mesma. Mesmo que a situação socioeconômica e cultural seja semelhante, há um sutil e decisivo espaço onde, e a partir do qual, o estudante constrói a sua subjetividade que o diferencia dos demais. Nesse estreito, mas real interstício, baseia-se a maior parte do nosso estudo, que considera a força avassaladora dessas dimensões, mas reconhece, também, que o jovem não é tragado por elas. O que cada ator jovem faz com tal situação depende de muitas outras variáveis que escapam ao puro determinismo.

Busque conhecer as trajetórias dos sujeitos estudantes: não a partir de um padrão segundo o qual a diferença é vista como desvio, mas para a instituição

¹¹³ No conocer estos sentidos y significados propios, como a su vez las estrategias que desarrollan para possibilitar su protagonismo, pueden llevar a una explicación o relación no válida con ellos o a una elaboración de una política de atención inadecuada.

escola também aprender com uma aproximação de ambas as culturas: a juvenil e a escolar. Uma certa prática reducionista, que, num movimento aplainador, toma todos os estudantes pelas mesmas características, supondo que – por estar na mesma faixa etária – tenham tido o mesmo ponto de partida, devolve aos estudantes a total responsabilidade pelas dificuldades em relação ao aprendizado escolar, situação que encontramos na raiz de várias deserções escolares. Avançar no conhecimento dos sujeitos escolares não significa adotar uma postura isolada e essencialista, mas, antes, assumir nossa ignorância perante o outro – no caso o jovem-, a ser minimizada (e jamais vencida) na/pela interação com eles e elas.

Reconheça os desiguais pontos de partida: a ampla e rizomática aprendizagem que constitui a cultura juvenil, particularmente a dos jovens de setores populares, não é reconhecida como fonte de conhecimento pela cultura escolar ainda excludente e refratária. Muitos estudantes nessa situação começam a distanciar-se de sua família (linguagem, hábitos, valores) e, ao mesmo tempo, não se sentem integrados à escola. Leandro, o jovem que trabalha com material reciclável é um exemplo dessa situação e, por vezes, se sente um estranho em ambos ambientes: já não é mais o mesmo na família e ainda não um deles na sala de aula. No trânsito entre a cultura juvenil e a cultura escolar o jovem que tem a seu desfavor o endereço, a condição socioeconômica e a etnia busca em si uma resposta (no limite da culpa) para a incômoda situação expressa nas palavras: “Não me encontrei ainda”.

Diminua os déficits herdados e minimize as defasagens dos estudantes: diferentes pontos de partida implicam diferentes tratamentos na escola. Reconhecer essa realidade poderá abrir espaço para uma outra forma de ver/compreender e interagir com os alunos, isto é, (re)conhecê-los como pessoas com sentimentos, histórias, subjetividades e, principalmente, com pontos de partida diferente. A forma aplainadora como muitas escolas desenvolvem os conhecimentos não apenas nega, mas negativiza, as trajetórias individuais e a cultura dos jovens de setores populares, sobretudo quando não as reconhecem como cultura. Mesmo sabendo que a escola, sozinha, não pode mudar a realidade dos estudantes das escolas públicas, boa parte deles e delas deficitários em seus pontos de partida, seu papel mediador é determinante para o universo dos jovens que freqüentam o ensino médio.

*Substitua o papel e a imagem de alunos-consumidores por estudantes co-construtores*¹¹⁴: Como esperar que os estudantes exerçam cidadania se isso não foi experimentado nesse tempo-espço privilegiado, a escola? Como esperar que se integrem aqueles e aquelas jovens cuja integração limita-se, geralmente, à sala de aula e aos vinte minutos de intervalos? Reconstruir juntos o próprio caminho se constitui num desafio do qual os atores escolares (estejam eles/elas na condição de estudantes ou ensinantes) não poderão se furtar. Reconstruir a imagem dos jovens estudantes que os identifique não como “clientela” ou consumidores de um produto, alguns dos quais altamente perecíveis. Para isso, “um primeiro passo seria mudar a imagem com que os professores representam os seus próprios alunos, que se constitui num trave para o intercâmbio intraescolar” (SOTO; LEÓN, 2005, p. 60). Adotar outra imagem de estudante (positiva) implica adotar outra prática pedagógica e, em outras palavras, verdadeiramente “adotar” esse novo estudante, em carne e osso, que está se achegando à escola de ensino médio.

24.4 NOVA PEDAGOGIA?

Essa nova *relação* exige uma nova pedagogia, uma pedagogia de relação horizontal (e não aplainadora) que reconheça e respeite a diferença; exige uma simetria no qual os estudantes tenham, também eles, a oportunidade de ensinar.

Essa pedagogia já era anunciada por Freire (1999), para quem *ser sujeito* é a primeira e mais significativa aprendizagem. Nessa perspectiva, concordo com Oyarzún (2001) que “essa realidade gera um percentual importante de estudantes que não alcançam resultados satisfatórios, deteriorando-se e depreciando seus recursos culturais e gerando a perda crescente de sentido em sua experiência e no processo educativo” (p. 14).

Se comparado há décadas anteriores, é possível dizer que avançamos no conhecimento e na compreensão acerca dos jovens estudantes do ensino médio, contudo é necessário que nos perguntemos se estamos utilizando tais conhecimentos nesse tempo-espço de viver/garantir as juventudes: a escola. O debate a cerca dos jovens e das juventudes vem tomando consistência em diversas

¹¹⁴ Sobre isso encontramos em Oyarzún (2001) uma densa análise.

instâncias da sociedade, mas na Instituição Educativa, onde justamente deveria tomar impulso, parece perder força. Uma das causas pode ser o fato de ela se colocar em um *lugar de saber* em relação aos jovens e vê-los menos como jovens e mais como alunos. Para Oyarzún (2001)

[...] a escola segue se movendo em meio a diversas contradições, entre a cultura escolar, forte, poderosa, cheia de medos e meios, antiga e disciplinadora; e a cultura juvenil, vigorosa e ambígua, viva, impertinente, que se realiza nas margens da escolaridade, também com medos, porém com menos meios (p. 226).

Acreditando nas contradições que assumem perfis diferentes em cada instituição, relativizo o qualificativo “disciplinador”, mais brando no presente estudo. Prefiro apostar na mudança lenta, profunda e irreversível de uma nova matriz que dê centralidade ao sujeito jovem e ao seu polifônico viver.

A tese de que os jovens estudantes do ensino médio atribuem múltiplos sentidos e significados à escola, apesar do distanciamento dela, foi confirmada pelos sujeitos da pesquisa, embora não pelas mesmas razões, pois os sentidos pelos quais os jovens acedem, permanecem ou abandonam a escola são múltiplos. A escola é uma instituição cujos sentidos acompanham o ritmo (muitas vezes, em sobressaltos) da vida daqueles e daquelas que, mais que estudantes, são jovens, cidadãos e cidadãs em diferentes grupos.

“Interessa-se, mas não compreende”, é a visão de grande parte dos estudantes em relação à escola. Mas isso não é motivo para não acreditarem nela, pois sabem que como jovens dos setores populares a escolarização faz muita diferença e não podem dela prescindir. Por isso, demandam um ensino forte, mesmo no turno da noite, no qual se concentram os trabalhadores jovens. O que mais gostam são as experiências de visibilidade de si e de suas culturas, onde se fazem *autores* e *atores* de cenas reais de histórias pouco conhecidas, as juvenis.

Conhecer/compreender os jovens estudantes do ensino médio já não é mais um simples objetivo, agora tem um nome, um rosto e, nele cravado, dois olhos ávidos por viver, é Maurício, Alex, Mariléia, Lisiane, Juarez, Jorge, Miguel, Emanuelle, e outros tantos que, ao contribuírem com este estudo, contribuíram para uma mudança de perspectiva em relação aos jovens e as suas diferentes juventudes.

24.5 VIVENDO A EXPERIÊNCIA DO OFÍCIO DE ALUNO

Percebo neste momento que, também eu, no decorrer da investigação, percorri as etapas da apropriação do ofício de aluno: a estranheza, a aprendizagem e a afiliação ou incorporação. No início da pesquisa o estranhamento, campo aparentemente estéril, mas cheio de possibilidades. Nessa etapa coloquei à prova tudo o que me levava até lá: desejos, razões, motivações, a teoria e, principalmente, os objetivos e as justificativas: O que quero conhecer/compreender e por quê? Foi exatamente nessa etapa de estranhamento que testei a mim, aos meus argumentos e à própria metodologia. Estranhamento na medida certa, nem mais nem menos, o suficiente para não ser tentado pela certeza, mas não tanto a ponto de me imobilizar. Mas como uma pesquisa não é uma linha reta, mas um processo circular de idas e vindas, o estranhamento me acompanhou até o último encontro com os jovens, quando, pela circunstância lúdica e comemorativa do evento (o churrasco de confraternização), eles e elas revelaram facetas absolutamente novas: as risadas que se prolongavam e se intensificavam quase sem motivo; as brincadeiras que explodiam inesperadamente; um apelido a ser revelado somente em platéia fizeram parte desse revelador encontro, no qual parecia não ser mais o mesmo jovem que encontrei em sala de aula. Eis que o sentimento de incerteza¹¹⁵ que invade essa etapa não é ruim, principalmente se levarmos em conta que “não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme” (RIBEIRO, 1999, p. 190). Juntamente com a certeza de que esse estudo não é conclusivo caminhamos, de mãos dadas, o esforço, a dedicação e o compromisso respeitoso com os sujeitos da pesquisa.

24.6 “A GENTE DÁ UM JEITO...”

Da trajetória da pesquisa o que mais me marcou foram as entrevistas, tanto as individuais como as grupais. Ali, nesse tempo-espço que era só deles e delas, foi possível testemunhar as intensas e maduras vivências dos jovens. Com que alegria

¹¹⁵ “A incerteza não é apenas o câncer que rói o conhecimento, mas, também o seu fermento: leva-o a investigar, verificar, comunicar, refletir, inventar. A incerteza é ao mesmo tempo o horizonte, o câncer e o motor do conhecimento” (MORIN, 1999, p. 274).

eles/elas falavam de si e de suas artimanhas para driblar os obstáculos de suas jovens e intensas vidas. “A gente dá um jeito”, diziam, freqüentemente, tanto as meninas como os rapazes, diante dos problemas resolvidos com a ajuda dos e das colegas.

Quase sempre o problema de um colega é vivenciado – em diferentes graus e modalidades – por toda a classe, quer dando uma “dica”, quer fazendo uma “vaquinha” para juntar um dinheiro, quer “livrando a cara” do/da colega frente aos professores. Talvez por esse motivo alguns sigam freqüentando a escola apesar da reprovação anunciada já na metade do ano, pois o que significa uma reprovação diante de outros ganhos que esse/a jovem tem no cotidiano do coletivo escolar?

24.7 OS DISFORMES ENCONTROS

Tendo presente que para compreender a vida que pulsa na escola, que pulsa nos corações dos jovens estudantes foi preciso compreender primeiramente que nada é em si, nada é fixo nem isolado do “nicho” que o gerou e gera constantemente; nada é rígido para quem se lança no desafio de investigar.

Nessa perspectiva, o sentimento de um erro de percurso foi substituído por uma nova dinâmica: aquela que segue o ritmo dos jovens estudantes. Não sendo possível o encontro por causa de uma “prova”, marcava-se para o outro dia, após o recreio. E, se não havia aula após o recreio, alguém avisava e, então, antecipava-se o encontro de diálogo. Em meio às alternâncias da agenda escolar, sempre sujeita a alterações, os estudantes mantinham o *gratuito vínculo de responsabilidade* com o grupo, o que contraria a idéia de que os estudantes não se comprometem. O que constatei é que eles não estavam se comprometendo com aquela dinâmica, com aquela regularidade, no mesmo dia, na mesma hora, no mesmo local. Para eles e elas o importante era o encontro, independente das circunstâncias. Não há lugar na escola? Tem o pátio. Tem jogo no pátio? Há a acolhedora escadaria da frente da escola, e, se também nessa não der, há a praça, esse infalível “recurso” e generoso espaço que acolhe a todos e todas em qualquer circunstância.

Não posso negar a sensação inicial de que o percurso metodológico estava falhando. Entretanto um distanciamento, uma parada, e, várias reflexões colocaram-me novamente a caminho, agora compreendendo que o engessamento

metodológico não combina com qualquer pesquisa, ainda mais quando os sujeitos são os jovens. A fidelidade, então, era mais com os jovens do que com a técnica, sem descuidar do estilo metodológico, que trazia a marca etnográfica que reconhece e admite que sempre são possíveis aproximações e descrições e versões distintas de um mesmo objeto. As histórias de vida fluíram e era bonito ver a fala – que se dava à escuta - saindo aos borbotões.

24.8 NA DIVERSIDADE, UM CERTO CONSENSO...

Os pesquisadores¹¹⁶ acerca dos jovens e das juventudes, em sua quase totalidade na América Latina (em especial no Chile), em suas diferentes abordagens e análises, comungam em alguns pontos: o estreito espaço para a visibilidade dos sujeitos jovens e os desafios que estes enfrentam para mostrar suas possibilidades que precisam provar e comprovar, e, sobretudo, o desejo/necessidade (para muitos, urgência) de inclusão no universo laboral, ainda de domínio adulto. Há uma concordância entre a maioria dos pesquisadores, especialmente Spósito (2003), Soto e León (2005), León (2006), Dávila, Ghiardo e Medrano (2005), Garcés Montoya (2006), Reguillo (2000, 2003), Corti, Freitas e Spósito (2001), Baeza (2002, 2005), Almeida e Eugenio (2006) sobre o distanciamento da cultura juvenil e escolar, esta ainda não reconhecendo aquela como legítima.

Há uma nítida preocupação nos estudos atuais em mudar o foco de abordagem dos jovens e da juventude, ultrapassando o histórico estigma negativo e negativizante ao considerar:

- a) a pluralidade constitutiva da cultura juvenil (esta também diversa);
- b) a processualidade e a complexidade das vivências, em especial da identidade juvenil;

¹¹⁶ **Do Chile:** Jorge Baeza, Astrid Oyarzún, Oscar León, Soto e León, Gonzalo Martinez, Peres Islas, Mario Sandoval, dentre outros. **Do México:** Etelvina Sandoval, Emma López, Ana Maria Mata Pérez, Rossana Reguillo. **Da Argentina:** Mariana Chaves, Sérgio Balardini, Tenti Fanfani, Cecília Braslavsky, Omero Saltalamacchia. **Da Colômbia:** Ana Maria Cárdenas, Angela Montoya, José Manuel Valenzuela. **Da Costa Rica:** Dina Krauskopf. Além dos **“nossos” autores brasileiros:** Marília Pontes Spósito, Juarez Dayrel, Paulo César Carrano, Regina Novaes, Helena Abramo, Angelina Peralva, Marcio Pochmann, Luís Antonio Groppo, Maria Ornélia Marques, Ana Paula Corti, Maria Virginia de Freitas, e a desbravadora e, sempre atual Marialice Foracchi, dentre outros e outras.

- c) as juventudes como construção sociohistórica, sobretudo, econômica, pois ser jovem não significa ter juventude;
- d) a singularidade dos jovens, mas nunca desvinculado do contexto no/do qual é tecido;
- e) as possibilidades reais, não mais nem menos do que são e podem;
- f) a existência de um “não-saber” do adulto em relação aos jovens;
- g) uma grande ênfase nas trajetórias dos estudantes, no cotidiano escolar e seus singulares modos de ser, de viver e de apropriar-se do ofício de aluno;
- h) a perspectiva horizontalizante na qual os estudos são realizados “com” e não “para” e “sobre” os jovens.

Quanto ao jovem estudante do ensino médio, há um esforço na direção de:

- a) buscar a centralidade dos sujeitos em substituição à histórica atenção à instituição escolar, currículos, programas, metodologias e a questão disciplinar, ou, no mínimo, não deixar que o debate escolar passe longe dele já que muitas vezes o fracasso escolar preocupa, mas o fracassado nem tanto (GIMENO SACRISTÁN, 2005);
- b) reconhecer que os estudantes são mais que simples alunos; são jovens cidadãos e atores sociais cujos saberes podem e devem encontrar espaço de socialização na escola;
- c) reconhecer as subjetividades, os sentimentos, as histórias de vida e experiências para além da escola, os quais, embora não determinem, influem diretamente na vida escolar, rendimento e permanência.

Algumas tendências observadas nos estudos acerca das juventudes e seus universos:

- a) as instituições escolares¹¹⁷ não conhecem e, por não conhecerem, não compreendem os jovens estudantes e suas culturas, motivo de cotidianas tensões;
- b) os jovens de setores populares conseguem ultrapassar a histórica barreira do ensino fundamental e chegarem ao ensino médio. Isso

¹¹⁷ Refiro-me exclusivamente às Instituições de Ensino Médio, objeto deste estudo.

trouxe um novo ator à sala de aula: um jovem que se divide entre o trabalho e o estudo;

- c) a escola tem diferentes sentidos e significados, mas, além da socialização, a preparação para o trabalho constitui-se numa indispensável ajuda para quem não pode contar com a mediação familiar para o acesso ao estreito universo laboral;
- d) o endereço residencial, a situação sociocultural, a etnia e o gênero feminino constituem-se em limitantes no acesso ao trabalho, restando, muitas vezes, para esses jovens os trabalhos informais ou subempregos, tão comuns na *Jovem e Latina* América.

24.9 POR UM FIO...

Concluindo a pesquisa, não a reflexão, posso dizer que fica o desafio de uma nova relação com esses estudantes do ensino médio, já não mais como adolescentes do ensino fundamental, mas como sujeitos e cidadãos.

Aprofundar estudos nessa área torna-se indispensável para melhor conhecer/compreender esses jovens que estão na escola “por um fio”. Para *nossos*¹¹⁸ jovens o *fio* está relacionado à convivência entre os pares, à oportunidade de ser *alguém na vida* e de acesso a um trabalho decente.

Repensar a função do ensino médio, marcada, já desde seu início, pela indefinição de conteúdos, de finalidade e de sentido formativo pode ajudar na realização do projeto de escolarização, viva na vida de muitos jovens.

Eis que, apesar de culturas distanciadas, de turmas esvaziadas, ecoam vozes que dizem: “*Ir à escola, para mim é, bem dizer, um lazer*”; “*Ir pra aula é bala*”!

¹¹⁸ Pronome utilizado com cunho afetivo, não possessivo.



25 REFERÊNCIAS

ABAD, José Miguel. **Juventude e ação política**. 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/obsjovem>>. Acesso em: 10 maio 2006.

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, maio/ago. 1997.

_____; BRANCO, P. P. M. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: _____. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005. p. 37-72.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

_____ et al. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____; EUGENIO, Fernanda. **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ARANGO CÁRDENAS, Ana Maria. **Temporalidad social y jóvenes: futuro y no-futuro**. *Nómadas*, Santa Fé de Bogotá, n. 23, p. 48-57, oct. 2005.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude**. *Tempo Social*, São Paulo, v.17, n. 2, p. 1-31, nov. 2005.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: Dipel, 1985.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAEZA, Jorge. Leer desde los alumnos(as), as condición necesaria para una convivencia escolar democrática. In: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). **Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano**. Santiago, Chile: Unesco, 2002. p. 163-184.

_____. **Estudiantes de educación media: ni mejores ni peores, solo diferentes**. Revista Calidad en la Educación, Santiago de Chile, n. 23, p. 27-61, dic. 2005.

BAJOIT, Guy; FRANSSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 76-94, maio/dez. 1997.

BALARDINI, Sérgio. Prólogo. In: BALARDINI, S. **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (CLACSO), diciembre de 2000.

_____. **Jóvenes, tecnología, participación y consumo**. In: SEMINÁRIO EUROPA-AMÉRICA LATINA DE ESTUDIOS SOBRE JUVENTUD, 1., 2002, Lleyda, Barcelona, Espanha. Disponível em : <<http://www.clacso.edu.ar/~libros/cyg/juventud/balardini.doc>>. Acesso em: 12 jul. 2007.

BARBIER, René. A escuta sensível em Educação. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BAUTISTA-MARTÍNEZ, Juan. La voz del alumnado: "ausencia temporal de la ciudadanía". **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 275, p. 56-65, dic. 1998.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hicitec, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Escrito com o olho: anotações de um itinerário sobre imagens e fotos entre palavras e idéias. In: MARTINS, José de Souza et al. **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2005. p. 157-183.

BRASIL. **Constituição Federal**. Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível: <<http://www.senado.gov.br/web/relatorios/destaques/2003057rf.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2005.

BRENNER, Ana Karina; DAYREL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005. p. 175-214.

CACCIA-BAVA et al. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.

CAIERÃO, Iara. **A criança da periferia enquanto trabalhador-aluno**: a relação entre a vida de escola e a escola da vida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

_____. **Educação e juventude**: a trajetória educativa dos atores jovens na escola e na cidade. (Proposta de tese) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CALMELS, Daniel. **Cuerpo y saber**. Buenos Aires: D&P Editores, 1997.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na Vida Escolar. **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CAMARANO, Ana Amélia et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, Valparaíso, n. 21, p. 11-50, dec. 2004.

CANDAU, Vera Maria. Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. **Contemporaneidade e Educação**: revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação, São Paulo, v.3, n. 3, p. 4-26, mar. 1998.

CANEVACCI, Massimo. Diversidade nômade e a mutação cultural. In: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-137.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, n. 1, p. 13-27, maio 2000.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARRETEIRO, Tereza Cristina. **O trabalho na vida do jovem**: perspectivas diferentes. Observatório Jovem. Disponível em: <<http://www.uff.br/obsjovem/mambo/index>>. Acesso em: 15 dez. 2006. Entrevista.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens operários e operárias : experiência fabril e sentidos do trabalho. **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.22, n. 2, p. 425-450, jul./dez. 2004.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Por um novo paradigma de fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Brasília, DF, v.19, n. 2, p. 1-47, jul./dez. 2002.

CASTRO, Elisa Guaraná. **Sonhos, desejos e a realidade**: educação e trabalho de jovens rurais. Boletim NEAD, Rio de Janeiro, n. 261, p. 1-47, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/index.php?ação=biblioteca&publicacaoID=298&yiulos=Biblioteca>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 43-63, maio 1996.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAVES, Mariana. Juventud negada y negativizada. **Última Década**, Valparaíso, v.13, n. 23, p. 9-32, dic. 2005.

CHMIEL, Silvia. El milagro de la eterna juventud. In: ARIOVICH, L. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000. p. 85-101.

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virginia; SPÓSITO, Marília. **O encontro das culturas juvenis com a escola**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DAL MORO, Selina; KALIL, Rosa Maria Locatelli; TEDESCO, João Carlos. **Urbanização, exclusão e resistência**: estudos sobre o processo de urbanização na região de Passo Fundo. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

D'ÁVILA, Eduardo Possa. **Uma história concisa da cidade e do município de Passo Fundo**: terra de passagem. Passo Fundo: Aldeia Sul, 1996.

DÁVILA, Oscar; GUIARDO, Felipe; MEDRANO, Carlos. **Los desheredados**: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Chile: CIDPA, 2005.

DAYREL, Juarez. Juventude e escola. In: SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2002. p. 67-86.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-23, set/dez. 2003.

DEBESSE, Maurice. **La crisis de originalidad juvenil**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1955.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**: revista semestral temática de Ciências Sociais e Educação, São Paulo, n. 3, p. 27-33, 1998.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago, 2001.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 1-20, 2003.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. **L'età dell'oro**: adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore, 1991.

FEIXAS, Carles. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto et al. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 257-327.

FERNANDEZ, Alicia. **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed., revista e aumentada, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, Nilton Bueno. **Educando o pesquisador**: relações entre objeto e objetivo. Estudos Leopoldenses, São Leopoldo, v.3, n. 5, p. 7-18, 1999.

_____. Entrevista. 2007. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/saladeimprensa/2007>>. Acesso em: 10 set. 2007.

FONSECA, Claudia. **Preparando-se para a vida**: reflexões sobre a escola e adolescência em grupos populares. Em Aberto, Brasília, v.14, n. 61, p. 144-155, jan./mar. 1994.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FREIRE, Madalena et al. Educando o olhar da observação. **Espaço Pedagógico: observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos**, São Paulo, p. 11-14, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2004. p. 180-215.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GALIMBERTI, Umberto. **Silenzio in aula**. 2007. Disponível em: <<http://www.repubblica.it/2007/01/sezione/erba-umberto-galimberti/>>. Acesso em: 05 ago. 2007.

GALLAND, Oliver. **Tornar-se adulto é mais complicado para os jovens de hoje**. Revista Label, Paris, n. 51, p. 5-8, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.ambafrance.org.br/abr/label51/dossier/01.html>> Acesso em: 12 jul. 2003

GARCÉS MONTOYA, Ângela. Juventud y escuela: percepciones y estereótipos que rondan el espacio escolar. **Última Década**, Valparaíso, v.14, n. 24, p. 61-77, jul. 2006.

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Entrevista a respeito da cultura juvenil e sociedade do conhecimento**. 2007. Disponível em: <<http://www.diariomardeajo.com.ar>>. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. **La globalización: productora de culturas híbridas?** México, 2002. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>> Acesso em: out. 2007.

GARRET, Annette Marie. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRACIOLI, Maria Madalena. **A concepção subvertida de futuro dos jovens: a trajetória pelo ensino médio**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUARANÁ, Elisa. **Observatório jovem**: Juventude rural: entre ficar e sair. 2006. Disponível em <<http://www.uff/obssjovem/mambo/index>> Acesso em: dez. 2006.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005. p. 149-174.

HADDAD, Sérgio. Prefácio In: CORTI et al. **O encontro das culturas com a escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

HILLMAN, James. **Cidade & Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Tatuagem**. Universal Music, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Censo escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2004. p. 89-114.

KRAUSKOPF, Dina. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In: BALARDINI, Sérgio. **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: Clasco, 2000. p. 119-134.

KRISCHKE, Paulo. Questões sobre Juventude, Cultura e Participação Democrática. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

KUJAWA, Henrique Aniceto. Formação étnica de Passo Fundo e região. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.) et al. **Passo Fundo**: uma história, várias questões. Passo Fundo: EDIUPF, 1998. p. 15-25.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAROSSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LAROSSA, J.; SCLIAR, C. **Habitantes de Babel**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2001. p. 281-295.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Perspectiva**, São Paulo, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 8-18.

_____. El día despues de los Secundarios. **Gacetilla**, Valparaiso, Chile, n. 8, p. 1-3, june 2006.

_____. He escuchado la Voz de los jovenes! Estudiantes secundarios y su lucha por la igualdad educativa y social. **Ultima Década**, Valparaiso, p. 1-3, maio 2006.

LÓPEZ, Néstor. Es difícil pensar que una sociedad tan desigual logre una educación de calidad para todos. **Gacetilla**, Viña Del Mar, Chile, n. 3, p. 1-4, jun. 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Felícia. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 15-48, ago. 1986.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 2000.

_____; Juventud o juventudes? **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v.22, n. 2, p. 297-324. jul./dez. 2004.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 63-75, maio/dez. 1997.

MARTÍN-CRIADO, Enrique. La construcción de los problemas juveniles. **Nómadas**, Santa Fé de Bogotá, n. 23, p. 86-93, oct. 2005.

MARTINS, José de Sousa. **(Des)figurações**: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole. São Paulo: Hucitec, 1996.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

_____. **Los jóvenes buscan darle sentido a sus vidas**. Observatório Chileno de Políticas Educativas. 2006. Disponível em: <<http://www.flacso.uchile.cl>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

MATURANA, Humberto. Desamor. **El multiversal**, Instituto Matriztico, Santiago, Chile, n. 1, jan. 2008.

MEINERS, Carla. **Adolescentes no pátio**: outra maneira de viver a escola. Um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MELUCCI, Alberto. **Vivencia y convivência**: teoria social para uma era da información. Editorial Trotta, 2001a.

_____. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001b.

_____. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. Pensar o processo de pesquisa hoje: implicações éticas e epistemológicas. **Grifos**: revista de divulgação científica e cultural da Unoesc, Chapecó, n. 2, p. 11 - 19, 1995.

_____. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. Para el reencuentro de las Ciências Humanas com la vida: tejiendo investigación, memoria y complejidad. **Panorama/Dialogos**, Catalunya, Espanha, v.23, p. 36-41, dic. 2000b.

MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Cultura de massas no século XX**: necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

MÜXEL, Anne. Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem "rótulos". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 151-156, maio/dez. 1997.

NAVARRETE LÓPEZ, Emma Liliana. **La escolaridad entre los jóvenes mexicanos que buscan trabajo**: un requisito indispensable? México: Colegio del Mexico, 2000.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA; EUGENIO (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006a.

NOVAES, Regina et al. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, 2006b.

OLIVEIRA, Francisco Antonino Xavier. **Annaes do município de Passo Fundo**: aspecto geográfico. Passo Fundo: EDIUPF, 1990. v. 2.

OYARZÚN, Astrid. **Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-productores**: sentidos de la integración en la cultura escolar. Viña del Mar, Chile: CIDPA, 2001.

_____. Una educación que enseñe todo a todos y totalmente. In: DÁVILA, Oscar et al. **Los desheredados**: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Chile: CIDPA, 2005. p. 11-17.

_____. De joven problema a joven actor social estudiantil: estudiantes secundarios y su lucha por la igualdad educativa y social. **Gacetilla**, Valparaiso, n.4, p. 1-5, jun. 2006.

PAÍN, Sara. **La función de la ignorancia**. Buenos Aires: Nueva visión, 1985.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

_____. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. In: Almeida; Eugenio (Org.). **Culturas jovens**: novo mapa do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21.

_____. Juventude portuguesa e o trabalho. **Observatório Jovem**. Disponível em: <<http://Juventude.gov.pt/Portal>>. Acesso em: 18 jul. 2007.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.5/6, p. 151-166, maio/dez. 1997.

PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo César. Escolas e jovens que se habitam: desafios cotidianos e de fins de semana. **Observatório Jovem**. Disponível em: <<http://www.iets.org>>. Acesso em: 22 out. 2004.

_____. **Desigualdade numa escola em mudança**. Rio de Janeiro, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

PÉREZ, Ana Maria Mata. Desafiar a la autoridad: una forma de liderazgo dentro del salón de clases. **Correo del Maestro**, México, n.111, p. 1-7, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.correodelmaestro.com>>. Acesso em: 18 set. 2007.

PÉREZ ISLAS, José Antonio. Memorias y olvidos: una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil. In: MARGULIS et al. **Vivendo a toda**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Ediciones, 1998.

PÉREZ ISLAS, José Antonio; URTEAGA, Maritza. **Los nuevos guerreros del mercado**. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. México: UNICEF/CINTEFOR/OIT, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto Editora, 1995.

POCHMANN. **O desemprego juvenil**. 2006. Disponível em: <<http://www.caoeducativa.org.br>>. Acesso em: 11 dez. 2007.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMÍREZ-GUERRERO, Jaime. **El desempleo juvenil, un problema estructural y global**: el papel de las organizaciones de la sociedad civil. Bogotá: ONU, 2002.

REGUILLO, Rossana. **En la calle otra vez**. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. Jalisco/México: Iteso, 1995.

_____. **Emergências de culturas juvenis**: estratégias de desencanto. Barcelona: Grupo Editorial Norma, 2000.

_____. Las culturas juveniles: un campo de estudio, breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 103-118, maio/ago. 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo, n.11, p. 189-195, maio 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Coordenação e do Planejamento. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 2. ed. Porto Alegre: SCP, 2002.

ROCOVSCHIK, Gustavo. **La juventud que no miramos**: los jóvenes excluidos en siglo XXI. Buenos Aires: Publicaciones Universidad Nacional de Luján, 2006.

SALTALAMACCHIA, Homero. La juventud hoy: una discusión conceptual. **Revista de Ciencias Sociales**, Puerto Rico, n.28, p. 1-66, jul./dic. 1989.

SANDOVAL, Mario. La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. In: BALARDINI, Sérgio. **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SANDOVAL, Etelvina. **La trama de la escuela secundaria**: institución, relaciones y saberes. México: Plaza y Valdez, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARTI, Cynthia Andersen. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2004.

SIROTÁ, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p. 1-30, mar. 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Luiz Eduardo. **Intelectuais em tempo de mudança**. Disponível em: <http://nomi_nimo.ibest.com.br/notitia/servlet/newstorm.notitia.presentation.Servlet?publication>. Acesso em: 18 jul.2007.

SOTO, Felipe Ghiardo; LEÓN, Oscar Dávila. Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. **Última Década**, Valparaíso, n.3, p. 33-76, dec.2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SOUTO, Ana Luiza. 2006. Disponível em: <<http://www.polis.org.br>>. Acesso em: 25 jul. 2006.

SPÓSITO, Marília Pontes. Violência coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade. **Cadernos ANPED**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.7. dez. 1994.

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYREL, Juarez: **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 73-91, jan./abr. 2000.

_____. **Juventude e escolarização**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. São Paulo: USP, 2003.

_____; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar: na encruzilhada das aprendizagens - o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 22, n.2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005. p. 87-127.

STAHTEL, Mônica. **As mais belas lendas da Mitologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 345-380.

TASCA, Ivaldino. **Primeiros passos para conhecer a História de Passo Fundo**. Passo Fundo: Aldeia Sul Editora, 2005.

TENTI FANFANI, Emílio. La escuela y la educación de los sentimientos. REICE: **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación**, Buenos Aires, v. 2, n.1, p. 1-7, 2004.

TOURAINÉ, Alain. **Cartas a uma jovem socióloga**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

URRESTI, Marcelo. Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. In: BALARDINI, Sergio. **La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires, CLACSO, 2000. p. 177-206.

VALENZUELA, José Manuel. Identidades juveniles. In: CUBIDES, Humberto et al. **“Viviendo a toda”**: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central, Siglo del Hombre, 1998. p. 38-45.

WEBER, Regina. Relatos de quem colhe relatos: pesquisa em história oral e ciências sociais. **Dados**: revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 39, n.1, p. 163-183, 1996.

WELLER, Jürgen. **Los jóvenes y el empleo en América Latina: desafíos y perspectivas en el nuevo escenario laboral**. 2007. Disponível em: <<http://www.eclac.cl>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

ZAGO, Nadir (Org.) et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.