

TRAMAS DAS RELAÇÕES NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS DA EJA

Idalina Souza Mascarenhas Borghi *

Maria Roseli Gomes Brito de Sá **

RESUMO

Com objetivo de refletir sobre as trajetórias escolares de jovens da EJA e evidenciar os significados que a escola assume para suas vidas, analisamos biografias escolares de jovens de uma escola pública da cidade do Salvador. Observou-se que a escola é considerada pelos estudantes como fenômeno paradoxal: ora representada como espaço de exclusão, na medida em que não consegue prover aprendizagens significativas, ora representada como espaço de sociabilidade e proteção, no momento em que facilita o encontro com os colegas e contribui para a formação de novas identidades, consideradas por alguns estudantes como identidades que os protegem de outras já construídas. Conhecer suas trajetórias é um caminho para compreender suas demandas e não potencializar, ainda mais, a exclusão gerada pelo imaginário coletivo, e pode se configurar um caminho para a escola repensar suas propostas pedagógicas e sua própria função social.

Palavras-chave: Jovens da EJA. Biografias escolares. Sociabilidade. Significados da escola.

ABSTRACT

PATTERNS OF RELATIONS AT SCHOOL: SCHOOL PATHS OF EYPA' YOUTHS

This paper aims to reflect upon the school paths of EYPA's youths and to evidence the meaning of school in for their life. For this purpose, we analyzed school biographies of youths from a public school in Salvador (Bahia, Brazil). We observed that school is considered by the students as a paradoxical phenomenon: at time represented as a space of exclusion as it can not provide significant learning; other time represented as a space of sociability and protection as it permits to meet the schoolmates and contributes to form news identities, which are considered by some students as identities that protect themselves from others identities already constructed. Studying their paths is a way to understand their demands and to avoid an even greater exclusion generated by the collective imaginary. We can therefore configure a way to rethink the school pedagogical proposes and social function.

Key-words: EYPA's youth. School biographies. Sociability. School's meanings.

* Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Faculdade Social da Bahia. Endereço para contato: Av. Oceânica, 2.353, apt. 804, Ondina - 40170 010. Salvador – BA. idborghi@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. roselisa@ufba.br / roselisa54@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho constitui-se um recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Federal da Bahia com o título *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*¹. Resulta de uma pesquisa realizada no período de março de 2007 a abril de 2009 com jovens entre 15 e 24 anos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de Salvador, a qual teve como objetivo investigar os significados que esses atores sociais produziam acerca da escola. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso de inspiração etnográfica, tendo como coparticipantes da pesquisa 63 estudantes do segundo segmento do ensino fundamental. Utilizou-se como principais instrumentos de pesquisa o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante, e as informações foram analisadas com base nos princípios de análise da etnografia.

Neste artigo, especificamente, pretendemos refletir sobre as tramas das relações na escola. Neste viés, buscamos compreender fenômenos paradoxais como: a escola como espaço de exclusão, na medida em que não consegue prover aprendizagens significativas para os estudantes, mas, ao mesmo tempo, representada pelos jovens como espaço de sociabilidade e proteção, no momento em que facilita o encontro com os colegas, permite o aprendizado de algumas estratégias de convivência social e contribui para a formação de novas identidades, consideradas por alguns estudantes como identidades que os protegem de outras já construídas e que os expõem à violência e à exclusão social.

Nas arestas do lugar social instituído para o jovem ao longo dos anos, pairam compreensões ambíguas: ora o jovem é tematizado como ator social, implicado nos processos de mudanças, ora é apresentado como ameaçador da ordem social. A imersão feita no espaço em que os jovens vivem a condição de estudante traz peculiaridades que demarcam os sentidos produzidos em suas trajetórias humanas. Esses sentidos expressam uma

compreensão do lugar social, por vezes, incongruente com a utilizada socialmente para caracterizar a condição juvenil no Brasil. Foi baseado nas biografias narradas por estudantes da modalidade EJA – de uma escola que identificamos como Escola Saberes da Vida – que problematizamos ideias para nos aproximarmos da compreensão dos sentidos e significados atribuídos à escola por jovens da EJA. Consideramos que trazer para o cenário a maneira como jovens pauperizados significam suas experiências escolares é uma oportunidade para a socialização de suas narrativas sobre a temática em questão, ao tempo em que pode servir como um dispositivo de alerta para lidar com as armadilhas das práticas educativas estigmatizantes, o que pode convergir para repensar as práticas pedagógicas e o papel da escola como agência que responde pela socialização do saber formal.

A escola como espaço de contradições: entre proteção, exclusão e sociabilidade

Comungamos com a ideia de Delory-Momberger (2008) de que a abordagem biográfica seja uma construção suscitada pela experiência, construída com base na inscrição sócio-histórica das pessoas, razão pela qual buscamos construir, como um procedimento da investigação, as *biografias escolares*, com o objetivo de aproximar interpretações construídas pelos jovens acerca da escola e acessar a singularidade dos participantes no trato de questões vinculadas às conquistas e aos insucessos escolares.

Nas observações participantes e nas biografias escolares ficaram evidenciadas percepções paradoxais. A representação da escola é conflitiva: ora ela é situada como o lugar da proteção, ora é relatada como espaço de silenciamento, medo e reforço da exclusão social. Diante das ambiguidades presentes na significação da escola, torna-se pertinente situar a instituição na perspectiva de espaço de negociações, no qual as relações não podem ser consideradas passivas, mas se estabelecem sutilmente como alternativas para construção de convivência estável, em meio à complexidade das perspectivas que se entrecruzam no interior da escola.

1 Dissertação de mestrado de autoria de Idalina Souza Mascarenhas Borghi, sob a orientação da profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia em abril de 2009.

Esses acordos tácitos, que envolvem tanto o corpo docente quanto o discente, têm características representativas de atores sociais distintos e com interesses singulares. O estar e permanecer na escola são regulados pela possibilidade de materialização dos objetivos das pessoas, os quais nem sempre estão vinculados a questões de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolarizados. Acreditamos que essas formas de negociações se inserem na dinâmica da cumplicidade: trata-se de uma convivência do estar na escola por questões de segurança, “sair das amizades que não se pode sair”, fazer amizade, “aprender pra ser alguém na vida”, mas também, como ficou subjacente em algumas declarações, ativar as vendas de substâncias psicoativas; e, por parte dos professores, a necessidade de complementação de carga horária e a manutenção de vínculo empregatício.

Desse ponto de vista, compreendemos que a existência das realidades apresentadas não configura em si mesmo um prejuízo para a aprendizagem dos jovens, afinal, desvela as diferenças dos atores sociais, as quais podem ser indicadoras de uma proposta educativa que se aproxime de suas próprias demandas. Contudo, a impressão de uma cumplicidade sutil, justificada pela defesa da integridade física e moral das pessoas, não deixa de provocar certa inquietação e a suposição de que esta tessitura retarda o processo de encontro do mundo vivido pelos estudantes com um projeto eficaz de produção de saberes, identificada por Pimentel (2001) como práticas de gestão da vida. Nesse projeto, a escola não é o único espaço educativo; ao contrário, as aprendizagens adquiridas em espaços outros de convivência dos jovens são essenciais para a sistematização de saberes, configurando-se um dos fatores constituintes de suas existências. Isto aponta para a urgência da superação das dicotomias corpo/mente, conhecimentos populares/conhecimentos eruditos. Pensar a escola como espaço de gestão da vida é extrapolar a noção de escola limitada aos conteúdos escolares, é avançar para compreendê-la como espaço de encontro de saberes, identidades, culturas e diferenças.

Na perspectiva da compreensão da escola como lugar de proteção, os estudantes explicitam a vulnerabilidade das identidades construídas baseados nos estigmas atribuídos à condição de preto, em-

pobrecido e apostam na construção de identidades que os fortaleçam, e isto os mantêm vinculados à instituição. As narrativas de alguns estudantes apontam para o dilema de sentir-se desprotegidos pelas identidades de pobre e negro fora da escola. De acordo com os relatos de *Madrugadão e Nego Drama*² (2008), a discriminação pela condição social, por morar em bairro “mal falado” e pela cor da pele é constante, sobretudo quando se trata de ações policiais. Essa discriminação vem se tornando realidade comum na dinâmica de pessoas pobres moradoras das periferias urbanas. Zaluar (1994, p. 154) contribui com a problematização dessa realidade quando discute a reprodução da violência e, no diálogo com moradores da Cidade de Deus sobre a reprodução da violência e a liberdade da pessoa, constata que o “[...] preconceito e imagem negativa de moradores de locais que são considerados antros de marginais e de bandidos” configuram-se as maiores barreiras para a obtenção de empregos, o que contribui para cercar as possibilidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho, reforçando a sua vulnerabilidade.

As vozes dos jovens da escola *Saberes da Vida* também atestam a consciência do estudante sobre a discriminação de suas identidades e sua crença na escola para ajudá-lo a construir identidades protetoras. Nessas circunstâncias, *Madrugadão* (2008, 17 anos) afirma que “Se a polícia pega o cara de pé no chão, sem ir para a escola, não tem jeito, mas se está na escola não, você pode tirar a carteira e dizer, sou estudante, aí eles sabem que o cara estuda e pega mais leve.” Consideramos ser este um dos motivos de negociação selada implicitamente entre estudantes e instituição escolar, aumentando o nível de tolerância dos jovens à indiferença de alguns professores e a precariedade do ensino descrita nas práticas pedagógicas, na falta de recursos didáticos e na própria estrutura física da instituição.

Arriscamos afirmar que, quando a escola não cumpre a sua tarefa, insistindo em oferecer propostas inadequadas aos estudantes jovens, não só os distancia do desejo de apropriação de conhecimentos socialmente construídos e legitimados, como também os empurra sutilmente para a busca

² Os nomes com os quais identificamos participantes da pesquisa são fictícios. Foram sugeridos pelos próprios jovens e estão relacionados com suas histórias de vida.

de alternativas que possam suprir as carências deixadas pela escola. Essas alternativas se constituem positivas porque permitem o trânsito do estudante na instituição, mas as práticas não se alteram e os jovens continuam submetidos à “exclusão na escola e da escola” (FERRARO, 2004). Com este movimento, os estudantes vivenciam o conflito entre a consciência da inadequação do projeto educativo e a sensação de culpados únicos pela não aprendizagem dos conteúdos escolarizados. Isto, porém, altera algumas compreensões sobre a ideia de que os jovens das classes populares são apáticos e não reagem à precariedade da qualidade do ensino disponibilizado.

Entre a maneira de jovens e professores compreenderem a precariedade da escola pública existem divergências imensuráveis, mas a força do discurso estereotipado sobre os estudantes jovens, talvez, seja a mais enraizada, sendo, inclusive, incorporada pelos próprios estudantes, o que, de acordo com Santos (2007), reflete um discurso construído pela imposição da lógica globalizante perversa que, enquanto aumenta a escassez das classes populares, forja a construção de alternativas de sobrevivência, nem sempre coerentes com a humanização dos jovens.

Nessa configuração, a percepção da escola como espaço de proteção representa uma das estratégias dos estudantes para driblar a lógica da globalização, centrada no dinheiro. O consumo é apresentado como condição de pertencimento aos grupos sociais e o não atendimento aos padrões estabelecidos, em relação à cor de pele e poder aquisitivo, os expõe à possibilidade de serem facilmente incluídos na caracterização de classes “perigosas”. Concordando com Zaluar (1994, p. 12), o afastamento entre os grupos sociais ricos e pobres, “[...] quer queiramos, quer não, esta separação já está embutida nos rituais de dominação de classes que incluem um rigoroso afastamento do local de moradia dos pobres”. De modo geral, os pobres residem em comunidades distantes do centro da cidade, em terrenos acidentados, com precária infraestrutura. Em Salvador, essa separação é muito evidente, salvo raras exceções, a exemplo do Calabar e Nordeste de Amaralina. Todavia, mesmo localizados nos arredores de espaços nobres, não são visíveis das grandes avenidas que os contornam. Como descrevia Zaluar, situando o bairro Cidade de Deus:

O seu interior não é alcançado pelos nossos olhos sensíveis. Desconhecemos o que lá se passa, embora nossa fértil imaginação o faça, desde logo, um antro de banditismo, violência, sujeira, imoralidade, promiscuidade, etc. Duplamente excluídos por serem ‘outros’ e por serem ‘incultos’ e ‘perigosos’, os pobres urbanos vivem neste olhar etnocêntrico e homogeneizador, o avesso da *civilização*. (ZALUAR, 1994, p. 12, grifo nosso).

Essa representação do pobre e negro, por vezes, impulsiona o jovem a frequentar a instituição escolar. Isto faz pensar no processo de escassez gerado pela dinâmica da globalização. Este processo globalizador toma como centro da existência humana a disputa por poder econômico, priorizando as formas de materialização do mercado global, a exemplo das prioridades assumidas em relação às políticas de importação e exportação, o que, para Santos (2007), diz respeito à subordinação ao modo econômico único.

Em decorrência dessas prioridades, o homem vai sendo suprimido e os investimentos nas políticas sociais são minimizados. Nesse sentido “[...] a brutal distorção do sentido da vida em todas as suas dimensões, incluindo o trabalho e o lazer [...]” (SANTOS, 2007, p. 174) vai afetando, sobretudo, a dignidade dos jovens das classes populares. Este fator é demarcado claramente no investimento feito nas políticas sociais, tratando-as como realidades meramente residuais. Todavia, esse panorama não ofusca a percepção da existência de algumas realidades de jovens que buscam na escola uma possibilidade de desconstruir estigmas ou disfarçar posturas que os mesmos reconhecem inadequadas.

A escola como espaço de proteção

Na direção da percepção de escola como espaço de proteção, a vice-diretora da *Escola Saberes da Vida* relatava ser a escola uma referência muito importante para os jovens e adolescentes infratores; lembrava ser prática comum de pais com filhos detidos recorrerem à escola para requisitar atestado de frequência. Sinalizava ainda que, quando é possível a concessão de tal documento, os problemas são resolvidos com mais presteza.

A escola é também considerada protetora quando, de acordo com *Nego Drama* (2008, 21 anos), “[...] ajuda a tirar pensamentos ruins”. Falando do medo espalhado pela violência policial, o jovem refere-se à escola como um lugar diferente que distancia de outra realidade, representada por ele como a realidade propícia para ocupar a “mente” com coisas ruins; afirma que, à noite, o espaço da rua fica muito perigoso, proposição ratificada na fala de *Peu* (2008, 17 anos): “As coisas acontecem mais é de noite”. Quando questionado se a escola ajuda a proteger da violência policial, *Nego Drama* (2008, 21 anos) responde:

Ajuda, ajuda porque aqui, pelo menos, a gente tá ocupando a mente, não tá pensando em coisa ruim, que acontece lá fora, nas ruas. Tá ligado? Aí é sempre bom tá aqui pa ocupar esse espaço que a gente não faz nada, é sempre bom tá aqui. Porque de dia sempre tem alguma coisa pa fazer, a melhor hora pa fazer alguma coisa se divertir aqui no Nordeste é de dia. Porque a noite é o pior horário que tem, é sempre bom tá aqui.

A escola demarca um lugar de proteção, a qual se vincula também à ideia de prevenção contra as possíveis situações embaraçosas. A importância dada à escola parece estar situada nos meandros da construção da sociabilidade, na busca de identidades mais positivas que distanciem os jovens do perigo de serem associados à figura do delinquente. É evidenciado também o receio do envolvimento com o mundo do crime e, neste caso, é importante a referência da escola, uma vez que se acredita encontrar neste espaço possibilidades de ressignificação de saberes, referendado nos relatos dos estudantes como saberes que permitem construir certo tipo de sociabilidade, de vida coletiva. Constatações evidenciadas também nas pesquisas de Marques (1997), Charlot, (2001) e Souza (2003).

Na pesquisa de Marques (1997) com jovens da periferia de Salvador, as famílias revelam as limitações dos espaços tradicionais de sociabilidade. A rua é retratada como ambiente de perigo, a falta de espaços seguros de lazer para possibilitar a sociabilidade dos estudantes reforça a busca da instituição escolar como referência para a convivência social. Afinal, a escola é apresentada pelos estudantes, participantes da pesquisa *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*, como um

lugar de convivência social seguro, sobretudo no período da noite.

Em paralelo à compreensão de escola como lugar seguro para a convivência social, os saberes desvelados pelos estudantes como os mais importantes, e que eles consideram ter aprendido na escola, são aqueles que sustentam a construção positiva de redes de sociabilidade. Essa representação dos jovens acerca dos conhecimentos mais importantes aprendidos na escola pode ser evidenciada na narrativa de *Fúria* (2008, 23 anos): “Os conhecimentos é da escola e da vida: o respeito ao próximo, lógico, a amizade, a disciplina são alguns fundamentos básicos que conheço e que aprendi”.

A referência aos conhecimentos da escola e conhecimentos da vida chama atenção para a percepção de alguns estudantes sobre a possibilidade de construção de saberes fora dos espaços escolarizados. Neste caso, fica clara a consciência dos jovens a respeito dos limites da instituição escolar em dialogar com os saberes do mundo por eles vivido. Com atitudes de resistência e autoafirmação, estes atores sociais têm encontrado muitas maneiras de expressar suas diferenças, evidenciando a distância entre sua condição social e as exigências econômicas para se sentirem efetivamente inseridos. Contam as sucessivas investidas para associar a escola a um espaço de sistematização de saberes, todavia as tentativas de aprendizagem fracassadas deixam marcas na vida dos estudantes, fazendo-os dissociar a escola da construção de saberes formais, atestando, assim, a fragilidade da instituição escolar em relação ao cumprimento de sua tarefa precípua.

Dessas reflexões deduz-se que os profissionais da educação percebem o esfacelamento da imagem do “aluno”, e que os estudantes também quebram a imagem de escola presente no imaginário coletivo. Ou seja, a promessa de que a escolarização iria garantir a mobilidade social do estudante não foi cumprida. A baixa qualidade de ensino-aprendizagem, com consequências desastrosas para a inserção social dos sujeitos, ratifica que frequentar a escola não significa garantia de inserção no mundo do trabalho. Essa construção é problematizada por Miguel Arroyo (2004) como “imagens quebradas.” Imagens de aluno despedaçadas e imagens de professores que também foram quebradas. Os

professores são categóricos ao afirmar não serem os estudantes mais os mesmos. E esta realidade não pode ser negada. Vivemos em uma sociedade em constante mutação, e acompanhar a dinâmica social deste processo significa adequar a proposta da escola à nova realidade dos estudantes. Arroyo (2004) trata dessa questão, reconhecendo que quando os professores afirmam que os alunos mudaram, eles têm razão. Os estudantes mudaram, têm outro perfil, o que não é concebível é a manutenção de uma prática pedagógica para alunos que já não existem mais.

E, em se tratando de estudantes empobrecidos, frequentar a escola caminha *pari passo* com a necessidade de fazer escolhas, muitas vezes inadequadas à faixa etária do estudante. Nas palavras de Arroyo, “O verbo ser alguém, ser cidadão, a que vinculamos o direito a educação, tem de conjugá-lo com outro verbo, viver, subsistir” (2004, p. 113). Enfim, é exigida do jovem uma maturidade para fazer escolhas e estas não passam apenas por vontade de ir à escola. São escolhas que envolvem providências concretas de sobrevivência e nem sempre as alternativas são seguras e lícitas. O encontro da pouca idade com a exigência de assumir escolhas incompatíveis com a faixa etária é retratado no depoimento de *Fábio* (2008, 17 anos), quando afirma que:

[...] os meninos que nem a gente, de 16, 17, 15 anos que era pa tá só estudando, tá trabalhando até mesmo pa sustentar nossos pais. Porque você vê pela situação que eles têm, não conseguem sustentar a gente, dar o que a gente quer, um livro, um caderno. Então por isso que muitos larga os estudos pa trabalhar, falta de oportunidade. Eu acredito que um dia isso vai mudar.

Entendendo, com as contribuições de *Fábio* (2008, 17 anos) e Miguel Arroyo (2004, p. 113), que os estudantes vão “[a] prendendo a liberdade e cidadania não como produto da educação, da escola, mas da tentativa insistente de ir e vir e de permanecer, de sair e de voltar à escola”. O aprendizado da cidadania acontece, também, no esforço de se distanciar dos ambientes que os estimulam ao envolvimento com o mundo da violência. Todavia este discurso parece extremamente frágil, na medida em que a escola aparece como concorrente de um contexto externo permeado por atrativos e promes-

sas de sanar problemas vinculados a necessidades de sobrevivência imediata, mesmo apontando para o perigo da redução da expectativa de vida.

Em algumas narrativas, os jovens apontavam o mundo do crime como uma alternativa para resolver o problema da falta de dinheiro. Eles relatavam ser muito difícil “[...] ver as coisas que o cara gostaria de ter e não poder comprar” (*Fábio*, 2008, 17 anos); reconhecem que a pessoa precisa ser muito forte para renunciar a uma opção que confere poder, fama, e escolher a exploração dos trabalhos braçais mal remunerados, os quais são reservados para as pessoas com baixa escolaridade e sem o aprendizado de uma profissão.

As tramas das relações de poder, discretamente tecidas pelos jovens e visualizadas pelos participantes da pesquisa em discussão, não se configuram apenas na convivência entre os patrões e empregados, lembrados com tanta indignação quando fazem suas análises de classes e falam da revolta de ver os pais sendo explorados, com precárias condições de trabalho. Referindo-se aos representantes políticos, *Fábio* (2008, 17 anos) expressa sua indignação:

A nossa vida financeira, eles estão muito por fora da realidade, acho que é isso. Eles têm que ver a realidade de perto pa sentir também na pele tudo que a gente passa, que não é só o que ele passa de viver de luxo, tudo que é bom e a gente não, a gente só anda sofrendo e trabalhando.

Embora localize o poder em uma esfera única, o jovem demonstra compreensão da desigualdade social e da falência do Estado como promotor de direitos. Evidencia a fragilidade das políticas públicas em alcançar, com eficácia, as demandas das classes populares, intensificando o nível de indignação de quem não acessa as oportunidades de inclusão social.

A figura de quem tem poder é retratada também quando fazem inferências à imagem do traficante que pode financiar sua proteção. Nas entrelinhas das conversas livres com os estudantes, era comum uma tendência de falar dos motivos que levam “os jovens”³ a se envolverem com a criminalidade. Isso não significa dizer que foi observada uma naturalização dos fatos, embora “Todos concordem que

³ Embora mostrassem conhecer bem as engrenagens do mundo do crime, os jovens participantes da pesquisa, poucas vezes, se incluíam no discurso sobre as pessoas envolvidas com esta dinâmica.

o que atrai nesta opção é a fama, poder e dinheiro fácil que ela traz” (ZALUAR, 1994, p. 166). Defendemos que o mundo da violência é apresentado pelos estudantes com muita familiaridade, mas nas biografias dos jovens e nas observações participantes não foram observadas posturas ou discursos que naturalizassem a violência. Pelo contrário, o fascínio pelo poder, dinheiro fácil, a necessidade de autoafirmação, presentes nos relatos dos estudantes, são costurados em um tecido complexo, permeado de medo, indecisões, insegurança, ressentimentos, deixando entrever a existência de grande vazio existencial.

Muitos jovens conheciam a dinâmica da violência, do tráfico, afinal esta realidade estava presente em suas comunidades. Contudo, a angústia, o medo, o pânico implícitos em suas narrativas nos deslocaram desta atmosfera. Descobrimos o perigo de uma leitura reducionista e não pretendemos aderir à ideia de negação do ser na sua globalidade. Assim sendo, afirmar que os jovens naturalizam a violência significaria estigmatizá-los (GOFFMAN, 1988), dizer de uma maneira sutil que eles são quem nós deduzimos.

Os jovens envolvidos em atividades violentas ou tráfico de drogas assumem a lógica do grupo no qual estão inseridos, mas têm consciência de “não estarem fazendo a coisa certa”; falam da escola como a única esperança para a transformação de suas realidades. Até mesmo os jovens que narram suas histórias descrevendo envolvimento com “amizades que não se pode sair”, expressam a consciência de estarem violando normas, regras sociais e depositando esperança na escola para ajudá-los a redimensionar sua história de vida.

Com certo constrangimento, *Madrugadão* (2008, 17 anos) relatou uma experiência na detenção e lamentou a dificuldade de levar a sério a escola, mesmo acreditando ser uma ajuda para “sair das amizades que não se pode sair”. Embora tendo clareza da brutalidade vivenciada, dos constrangimentos causados aos familiares, assegurava serem estes acontecimentos parte da realidade. Entretanto acredita na força da escola para “Ajudar a sair da rua de noite” (MADRUGADÃO, 2008, 17 anos). A noite aparece nas narrativas dos jovens como a “hora do perigo”, como o “[...] pior horário para fazer alguma coisa boa no bairro e por isso

é bom estar na escola” (NEGO DRAMA, 2008, 21 anos).

A descrição da noite feita pelos jovens é assustadora, sugestiva de uma associação à ideia de assombração, terror. Quando falam da noite, deixam escapar um medo quase imensurável, falam com suspense, aguçam a curiosidade do interlocutor, mas, ao mesmo tempo, suprimem as informações concluindo com uma frase emblemática: “[...] você não faz ideia do que acontece lá!”⁴. Com maior ou menor intensidade, os jovens ainda acreditam na escola como instância protetora, capaz de orientá-los e até ajudá-los a resolver situações sobre as quais julgam ter perdido o controle.

Nas narrativas dos jovens, o relato de algumas trajetórias mostra a complexidade de driblar as carências econômicas com práticas que colocam em risco suas vidas. *Madrugadão* (2008, 17 anos) afirma saber que “tem que levar mais a sério o estudo e a gente não tá levando”. O jovem verbaliza a crença no poder da escola enquanto instância que pode ajudá-lo a ter uma vida melhor e protegê-lo dos constrangimentos vividos, sobretudo evitando o sofrimento da mãe, a qual ele demonstra estimar muito. No entanto, o discurso sobre a escola parece ser um discurso de fora para dentro. Às vezes, parecia que o estudante estava tratando de uma realidade sem o menor senso de pertencimento e sem clareza do papel da instituição para a sua formação pessoal e profissional. Não localizava as lacunas da escola, nem manifestava sinais de afetividade ou envolvimento no processo, assumindo uma postura de autoculpabilização. Fala da escola como se ela fosse a única solução para a sua vida, mas, nas memórias vinculadas ao significado da mesma, referencia-a como lugar de sociabilidade e espaço que exerce certo controle social.

A família como rede de apoio de jovens dos meios populares

A dificuldade de as famílias acompanharem o processo de escolarização dos filhos foi percebida também no cenário da escola *Saberes da Vida*. É perceptível a combinação de baixo poder aquisitivo com a falta de uma rede de apoio, desencadeando

⁴ Registro do Diário de campo, maio de 2008.

prejuízos na escolarização dos jovens. Relembrando experiências escolares, um estudante relata: “Eu não queria ir pra escola e eu não ia, como minha mãe ia trabalhar e eu ficava sozinho, eu não ia pra escola e ela não sabia de nada” (VIDA LOUCA, 2008, 17 anos). Neste fragmento fica evidenciada uma configuração de família monoparental, sem condições reais para acompanhar o desenvolvimento do filho e mediar seu processo educativo. São atribuídas ao adolescente responsabilidades inadequadas à sua faixa etária, e a ausência do adulto tende a deixá-lo em condições de vulnerabilidade. Nega-se ao adolescente o direito à escola e a outras formas de proteção constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente como direito garantido (DEL-CAMPO; OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa desenvolvida por Silva (2003) sinaliza que os jovens mais inclinados a sair da escola são os envolvidos em redes sociais nas quais os investimentos na escolarização não são a principal forma de reprodução social. De acordo com alguns autores, a exemplo de Silva (2003) e Arroyo (2007), os jovens das classes populares valorizam profundamente o presente, e como a escolarização não oferece possibilidade de retorno no curto prazo, as atividades com promessas de ganhos imediatos são exaltadas. E, sem minimizar as inúmeras questões estruturais que incidem na baixa escolarização dos estudantes, na escola *Saberes da Vida* a valorização do presente exerce forte influência na breve permanência dos estudantes na escola.

Esses dados se agravam ainda mais quando no espaço de convivência dos jovens são oferecidas possibilidades de aprender a lidar com atividades que dão retorno financeiro imediato, mas comprometem a integridade das pessoas. De certa maneira esse aprendizado vai sendo apropriado e constitui-se estratégia de obtenção de recursos econômicos, prática que pode se tornar comum no cotidiano dos jovens.

Durante a pesquisa, a reação de um estudante fez pensar nessa aprendizagem como atividade possível nos espaços em que os filhos não dispõem do acompanhamento dos pais e vão assumindo atividades ilícitas, quase como aprendizado de uma profissão. No questionário utilizado para aproximação do perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa, a pergunta sobre trabalho gerou certa

inquietação, troca de olhares, até que um estudante de 16 anos, com tom de dúvida, perguntou: “professora, posso botar que vendo balinha?”. E, sem compreender a natureza da balinha, a pesquisadora respondeu: “se é esta a atividade que você exerce, então coloque”. Uma estudante, percebendo a perplexidade da pesquisadora, explica: “professora, não é esta balinha que a senhora está pensando, é outra balinha”⁵. E, finalmente, foi possível constatar que se tratava de vendas de substâncias psicoativas ilícitas, e com isso atentar para a dimensão dada por alguns jovens a este tipo de atividade e a associação feita ao trabalho remunerado.

Zaluar (1994) pontua que, nessa realidade, em que as crianças aprendem a dinâmica do mundo do crime, existe outra maneira de encarar a vida a ser aprendida. O questionário sobre a situação socioeconômica das famílias mostrou que dos 63 genitores dos estudantes participantes da primeira etapa, 46 pais e 35 mães exercem atividades remuneradas. Isto reporta ao fato de as crianças conviverem também com experiências de pais trabalhadores. Esses pais conhecem as aparentes facilidades do dinheiro advindo do mundo do crime, mas cultivam valores que os fazem defender o trabalho honesto como forma de afirmação, demarcando um território de fronteira com o mundo do crime. Esta postura também ganha o respeito da comunidade, de modo a tornar inadmissível qualquer tentativa de assalto a trabalhadores por pessoas da mesma comunidade.

É perceptível o esforço de alguns pais em transmitir aos filhos exemplo de responsabilidade e honestidade. Daí que, mesmo indignados com a baixa remuneração dos familiares, para os jovens, o trabalho honesto é visto como parâmetro a ser seguido e, em certas circunstâncias, este é o referencial para saber se estão provocando alguma fratura nas relações sociais.

Concordamos com Gey Espinheira (2008) quando defende que o problema da criminalidade não está situado apenas nos efeitos das desigualdades sociais: “[...] a criminalidade, que longe de ser apenas um efeito da pobreza e das desigualdades, o é da forma como a sociedade autoritária se institucionalizou e se cristalizou, recusando-se à democratização”. Todavia, o autor não nega a con-

5 Diário de campo de Idalina M. Borghi, outubro de 2007.

siderável contribuição da pobreza para a geração dos quadros de violência. Desta maneira, concebe que “[...] a pobreza contribui para a violência, não que o pobre seja mau, mas é embrutecido pelo não ter” (2008, p. 26). Excluído do acesso a uma educação de qualidade e outros bens simbólicos e materiais, é forçado a conviver com a lógica perversa do mercado, do ter que consumir sob uma ótica do “compro, logo existo” (ESPINHEIRA, 2008), mesmo sem as condições para afrontar a força avassaladora do consumismo, considerada por Carrano (2008) um dos elementos negativos na experiência do ser jovem.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o peso dos estigmas atribuídos às pessoas envolvidas em ações violentas, considerando a repercussão destas posturas que não se encerram na atribuição de juízo de valores a jovens envolvidos no quadro de violência, mas os seus efeitos avassaladores atingem, também, os jovens das classes populares quando se faz a correlação de sua condição socioeconômica com a violência. Este fator contribui, em grande medida, para a invisibilidade desses atores sociais. Nas palavras de Santos e Gomes (2008, p. 108), “[...] a violência não é sinônimo de pobreza”; às vezes, o jovem das classes populares é criminalizado pela sua condição de pobreza, sem chance de se explicar ou falar de suas crenças, valores, enfim, dizer da sua existência humana.

Palavras finais

Nos retalhos das memórias escolares dos participantes da pesquisa foi revelada uma construção da escola como espaço de deslocamento do mundo privado para o mundo público, com percalços comuns ao processo de inserção em uma instância representada como primeiro espaço de socialização secundária. Os estudantes, com experiências de socialização primária diversificadas e aprendizagens consolidadas em espaços variados de convivência

social, precisam se adequar à definição de papéis e regras instituídas pela escola, que entra no jogo como uma estranha, mas que representa o espaço de transmissão de saberes instituídos e objetivados “[...] de uma sociedade e de uma cultura”, como diria Delory-Momberger (2008, p. 114).

Os jovens deixam entrever suas tentativas de integração às regras sociais e a busca de apropriação dos saberes objetivados, porém este processo comporta o silenciamento de saberes e o deslocamento do pertencimento de identidades construídas com os referenciais de suas comunidades. A escola acaba por se inscrever num espaço conflituoso, próximo e distante: próximo porque é uma esfera com representação social positiva e considerada necessária a todas as pessoas; distante quando provoca o apagamento dos saberes e das identidades construídas pelos estudantes fora dos espaços escolarizados. Enfim, o papel da escola como agência promotora de sociabilidade vai tomando uma dimensão cada vez maior, todavia percebemos que a organização da escola é pensada para o “[...] aluno que não tem vida fora da escola” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 25). Com maior ou menor intensidade, os jovens ainda acreditam na escola como instância protetora, capaz de orientá-los e até ajudá-los a resolver situações sobre as quais julgam ter perdido o controle.

A pesquisa da qual resultou este texto mostrou não ser possível ignorar a diversidade dos estudantes e a importância dos relatos de suas biografias escolares para compor a trama das relações na escola. Conhecer suas trajetórias é um caminho para compreender suas demandas e não potencializar, ainda mais, a exclusão gerada pelo imaginário coletivo, que associa os jovens das classes empobrecidas a delinquentes em potencial e neutraliza a crença dos jovens em descobrir na escola uma alternativa à experiência de vulnerabilidade. Quiçá seja também um caminho para a escola repensar suas propostas pedagógicas e sua própria função social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Balanco da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de possibilidades e conflitos. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-210.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEL-CAMPO, Eduardo Roberto Alcântara; OLIVEIRA, Thales Cesar de. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Atlas, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

ESPINHEIRA, Gey (Org.). **Sociedade do medo: teoria e método de análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude pobreza e violência**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. A escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL Carlos Hernández (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOFFMAN, Eving. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p. 63- 75, maio/jun./jul./ago. 1997.

PIMENTEL, Álamo. **Escola, educação e gestão da vida: ponto de vista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v. 3/4, p. 145-159, 2001.

SANTOS, Cesar Guimarães dos; GOMES, Carlos Alberto da Costa. O sonho e a realidade: sociedade e violência. In: ESPINHEIRA, Gey (Org.). **Sociedade do medo: teoria e método de análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude pobreza e violência**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 101-116.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, Joilson Souza de. **Porque uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

ZALUAR, Alba. **A Máquina e a revolta**. As organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Recebido em 07.11.11

Aprovado em 12.03.12