

JOVENS NO ENSINO SUPLETIVO: DIVERSIDADE DE EXPERIÊNCIAS¹

CEDI	EDUCAÇÃO POPULAR E ESQ. POPULAR
documentação	
Nº	86/3050
Data	20/11/96

Maria Virgínia de Freitas²

(Texto apresentado na sessão de comunicações do Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos - São Paulo, 8/5/96)

Duplicate p/ uso no programa

Como professora do ensino supletivo, pude observar um gradativo, mas acentuado, aumento da presença de alunos recém-egressos do ensino regular, trazendo novas características para esses cursos: excesso de barulho na sala de aula, desentendimentos entre esses alunos e aqueles com pouca ou nenhuma escolaridade no ensino regular, enfrentamento agressivo por parte de alunos, drogas... E, mesmo o curso buscando o diálogo e contando com um sistema de representação discente, as dificuldades de relacionamento não conseguem ser efetivamente resolvidas.

Num primeiro momento, os problemas parecem poder ser explicados pelo aspecto etário: alunos mais jovens são mais "rebelde". No entanto, sempre houve alunos jovens - até mesmo adolescentes - nesses cursos, sem que questões como as acima mencionadas tivessem visibilidade. Tradicionalmente, nos cursos em que lecionei, mesmo os alunos jovens identificavam-se com o mundo do trabalho que, assim, podia e devia constituir-se na referência maior para a estruturação da proposta educacional. Mas os "novos" alunos, recém-egressos do regular, parecem vir de um outro mundo, um mundo desconhecido, e colocar desafios insolúveis. Quem são esses alunos?

A pesquisa aqui relatada buscou, então, o levantamento de aspectos qualitativos que contribuíssem a uma melhor compreensão dos dois "grupos" de alunos: os "tradicionais" e os "novos". Sua preocupação foi buscar conhecer de que forma alunos jovens do ensino supletivo de 1º Grau vivenciam e elaboram suas experiências, particularmente as escolares. *Experiência escolar* é entendida aqui tal como definida por François Dubet: como a vertente "subjéctiva" do sistema escolar. Suas representações de escola e do conhecimento escolar, bem como as maneiras pelas quais elaboram sua inserção social, são as questões aqui enfocadas.

O curso onde foi realizada a pesquisa foi criado em 1974 e faz parte de um tradicional colégio (o Colégio Santa Cruz), fundado em 1952, na capital paulista. Esse curso supletivo destacou-se, desde o início, pelo intuito de construção de uma proposta significativa e adequada à população trabalhadora.

Sem preocupação de estabelecer amostras representativas, foram investigados dois pequenos grupos de alunos de 7º Termo, com idades até 25 anos: o primeiro deles formado por alunos que ingressaram no curso supletivo em suas séries iniciais e o segundo, por alunos que ingressaram no 6º ou 7º Termo. O material foi colhido, fundamentalmente, por meio de entrevistas - individuais e coletivas.

O primeiro grupo, aqui chamado de grupo A, era formado por negros e brancos. Filhos de trabalhadores braçais (em sua maioria absoluta, de origem rural) com pouca ou nenhuma escolaridade, suas idades variavam, no início da pesquisa, de 20 a 25 anos. Metade deles estava casada. Os migrantes (majoritários no grupo) tiveram participação muito mais intensa que os paulistanos, fazendo com que o grupo se tornasse, na prática, um grupo de alunos migrantes de origem rural. Esses alunos falaram de si como pessoas trabalhadoras, responsáveis e esforçadas.

¹ Pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo - USP.

² Assessora de Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação.

No grupo B, todos eram brancos e nascidos no estado de São Paulo, particularmente na própria capital. Seus pais nasceram, majoritariamente, no Estado de São Paulo, apresentavam nível de escolaridade mais elevado que os pais dos alunos migrantes (50% deles haviam concluído o 2º Grau e nenhum era analfabeto) e trabalhavam, fundamentalmente, de forma autônoma, nas áreas de comércio e serviços. Com idades entre 17 e 23 anos, os alunos desse grupo eram todos solteiros e financeiramente dependentes da família, com quem moravam. Com um “visual” diferenciado, mais chamativo e irreverente, esses alunos apresentaram-se, segundo suas próprias palavras, como “a turma do mal”.

Jovens ou trabalhadores

Os alunos do grupo A não apenas são trabalhadores, mas o são desde muito jovens. O trabalho ocupa posição central em suas vidas. Suas profissões exigem esforço físico, durante uma longa jornada de trabalho, e oferecem uma baixa remuneração. Antes de estudantes, são trabalhadores. Como já observara Madeira (1986), é o trabalho que lhes garante as condições necessárias para serem estudantes; é o trabalho que os traz de volta à escola, evidenciando que nem sempre aquele funciona como fator de exclusão escolar. O trabalho apresenta-se-lhes como uma necessidade maior e independente do prazer ou desprazer por ele proporcionado.

Já os alunos do grupo B dependem dos pais para a sobrevivência e tendem a manter com o trabalho uma relação de *intermitência* (MADEIRA, 1986), alternando continuamente as situações de emprego e desemprego. A busca de trabalho não aparece aqui como imposição familiar - provocada por problemas materiais objetivos ou por crenças no trabalho como importante processo de socialização - mas como um desejo de maior autonomia.

Trabalhar, receber algum salário para quem tem uma “autonomia apenas relativa” mas está procurando aumentar seu grau de autonomia, só pode significar liberdade. (...) Ser livre significa ter liberdade para poder tomar com mais autonomia decisões sobre sua vida, principalmente sobre o consumo e a permanência na escola [Gouveia, 1982; Spindel, 1985; Madeira, 1984]. (MADEIRA, 1986, p. 28-29)

Para esses alunos, os trabalhos realizados adquirem importância fundamentalmente em função da remuneração auferida de imediato, e não por integrarem uma estratégia maior de construção de uma carreira profissional - preocupação praticamente ausente de suas falas ou localizada num futuro distante. Nesse sentido, não aceitam trabalhos com baixa remuneração ou que impliquem em pesadas jornadas de trabalho.

A exclusão do ensino regular apresenta diferentes contornos em cada grupo. Os jovens migrantes do grupo A, de origem rural, de forma geral, pouco ou nenhum contato tiveram com a escola pública regular e seriada; sua escolaridade vem se construindo fundamentalmente dentro do próprio ensino supletivo. Mesmo assim têm, no mais das vezes, recordações fortes e calorosas das escolas rurais multisseriadas freqüentadas no Nordeste. A escola, mesmo quando com uma disciplina mais rígida que a da família, apresentava-se-lhes como um espaço integrado ao restante de suas vidas. O abandono dessa escola deveu-se fundamentalmente a fatores extra-escolares: necessidade de trabalhar, dificuldade de acesso à escola e pequena pressão social pela escolarização. De forma geral, a escola nunca deixou de ser um espaço por eles desejado.

Já entre os jovens do grupo B, que entraram na escola na idade adequada e por muitos anos freqüentaram o ensino regular, o peso da exclusão parece recair sobre aspectos intra-escolares: reprovações, desinteresse, insubordinação frente às exigências escolares. Sempre tiveram facilidade de acesso à escola, mas nem por isso se sentem privilegiados. A escola não se lhes mostrou nem interessante intelectualmente, nem continente para suas dificuldades, inseguranças e angústias. Antes,

aparece -lhes como um espaço estranho: desinteressada e preocupada apenas em obter sua submissão - em troca de pouco, muito pouco.

Do ponto de vista da escola, são alunos “fracassados”. Mas de seu ponto de vista, o “fracasso” aparece quase como uma escolha: são capazes de passar horas contando, com muito orgulho, detalhes do que já “aprontaram” e que resultou em suas reprovações. Parecem investir muito mais esforços em desafiar a escola e demarcar seu poder frente à mesma do que em aplicar-se aos estudos que poderiam garantir o “sucesso”.

O tempo que os alunos de cada grupo dedicam ao lazer é, obviamente, bastante diferente. Mas não só isso: a forma de dispendir esse tempo também não é a mesma. Os alunos do grupo A dividem seu tempo entre os cuidados domésticos, o trabalho e a escola e contam apenas com parte do final de semana para o lazer. E, nesse pouco tempo, as opções preferidas são as mais baratas, que ajudam a descansar e relaxar. Já entre os alunos do grupo B, o espaço dedicado ao lazer é sensivelmente maior e ocupa posição de destaque em suas vidas. Há muitos momentos dedicados ao divertimento mesmo durante a semana. Para esses jovens, o final de semana começa na sexta-feira à noite, e não apenas no sábado no final da tarde. Suas opções privilegiam sempre o encontro com os pares: nos bares ou, simplesmente, “na rua” - jogando bola, andando de bicicleta, conversando.

Dentre as várias formas de expressão artístico-cultural, a música é a que se faz mais intensamente presente na vida de todos esses alunos, tanto do grupo A como do grupo B. No entanto, as diferenciações aparecem nos gêneros musicais apreciados. Enquanto os do grupo A preferem os ritmos de caráter regional - forró e música sertaneja - e a música popular romântica nacional e internacional, os alunos do grupo B (embora alguns também gostem de samba e pagode) preferem os ritmos modernos de origem nitidamente urbana e mais profundamente identificados com a *cultura juvenil*: o rock, o funk, o reggae, a música pop.

Os alunos do grupo A mantêm-se distantes e temerosos do mundo do crime, enquanto os do grupo B apresentam muitos pontos de aproximação com o mesmo. Por estarem na rua, esses jovens alunos deparam-se continuamente tanto com a criminalidade quanto com a polícia. Com esta, afirmam ser fundamental não se deixar intimidar, gabam-se de serem “espertos” e de com ela saber lidar: Com a criminalidade, a relação é ambígua. De um lado, criticam-na e negam essa opção. De outro, conhecem muitas pessoas que vivem na delinquência e justificam tal caminho com a miséria social e a ausência de perspectivas alentadoras. Eventualmente, e dependendo das circunstâncias, podem acabar envolvendo-se mais diretamente com o crime (um deles já havia sido condenado por assalto à mão armada).

Mas a relação com a delinquência é eventual e não de engajamento organizado. E, aqui, esses alunos aproximam-se dos jovens franceses que compõem as “galeras”, em cuja experiência a delinquência não aparece nem de forma heróica, nem de forma vergonhosa; “*ela faz parte da própria vida da galera. (...) A atividade delinqüente é apresentada de modo banal e faz parte do quadro de desorganização (social)*” (DUBET, 1987a, p. 69). Essa aproximação “banal” pode ser compreendida quando se lembra que, além do estreito contato com o mundo da rua, esses alunos são jovens e, como tais, vivem uma fase de transição que resulta numa certa ambigüidade, numa certa liminaridade entre diferentes mundos, que se corporifica na abertura para escolhas “*nem sempre (...) compatíveis com as formas e expectativas dominantes.*” (SPÓSITO, 1992b, p. 47)

Para a maior parte dos alunos do grupo B, os desejos relativos ao trabalho - correlacionados ao padrão de vida material - estão localizados num futuro que ainda parece distante e, por isso, não chegam a se transformar em planos. Grosso modo, os desejos são de cursar uma faculdade (mesmo afirmando não gostar de estudar) e ter um padrão de vida “razoável”, o que inclui casa, carro, telefone e alguma poupança.

Já entre os alunos do grupo A, o que se percebe é que um grande esforço é dispendido na tentativa de gerir, da melhor forma possível, os poucos recursos disponíveis para poder caminhar no sentido desejado. Esperam ao menos poder ter uma profissão e um salário dignos, que revertam em reconhecimento profissional. Embora, de forma geral, gostem de estudar, as expectativas de continuidade parecem ter sido bastante “esfriadas” (Fernández Enguita, 1989): não tecem planos, nem mesmo nutrem desejos, de cursar uma faculdade. Avaliam que suas chances são muito pequenas - não estão certos nem mesmo quanto à conclusão do 2º Grau - e que o esforço necessário será muito alto para um retorno certamente muito baixo.

Todos os alunos entrevistados partilham de uma visão pessimista das condições sócio-econômico-políticas. Mas, entre os alunos do grupo A, ainda se vislumbram alguns momentos de esperança: a saída possível parece estar num trabalho de educação política do povo brasileiro, para que este aprenda a avaliar e escolher seus representantes. De certa forma, a receita que apontam é a que eles próprios experimentaram: através da escolaridade, sentem que se tornaram mais perspicazes, melhor informados e, portanto, com melhores condições de participação política.

Entre os alunos do grupo B, não parece haver esperanças: para eles, qualquer pessoa, quando no poder, age de forma corrupta e, além disso, “a burguesia” é por demais egoísta e preconceituosa. Esses alunos têm a sensação de que a sociedade e seus membros “apodreceram”. Como assinala Spósito, a “erosão das instituições, sua perda de legitimidade, as escassas possibilidades para as novas gerações também corroem a ética (...)”. (SPÓSITO, 1992a, p. 28)

As imagens que os alunos dos dois grupos têm de si e dos outros são bastante diferenciadas. O bom relacionamento com os professores e a seriedade na aula, por parte dos alunos do grupo A - que são interpretadas, por eles mesmos, como sinais de seriedade, responsabilidade, esforço e solidariedade - são vistas, pelos alunos do grupo B, como “puxa-saquismo” e biombo para uma dificuldade de aprendizagem. Enquanto isso, a imagem de pessoas “do mal”, dos alunos do grupo B, significa, a seus próprios olhos, alegria, diversão, compromisso com o prazer, autonomia; mas, para os outros alunos, toda essa alegria não passa de um profundo individualismo.

Como se pode notar, embora seja pequena a diferença de idade entre os alunos dos dois grupos, grandes são as distâncias que os separam. A maior parte dos alunos do grupo A já percorreram quatro das cinco formas de transição que caracterizam a juventude, assinaladas na literatura (Madeira, 1986): 1) deixar a escola; 2) ingressar na força de trabalho; 3) abandonar a família de origem; 4) casar-se e 5) estabelecer uma nova unidade doméstica. Assim, de certa forma, a juventude aparece-lhes como um passado - um passado de curta duração. Praticamente não tiveram acesso à cultura juvenil que se desenvolveu no pós Segunda Guerra - vinculada ao lazer, aos meios de comunicação e à indústria cultural. Ou, no máximo, a ela tiveram um acesso “tardio”, a partir da chegada no mundo urbano e da entrada na escola. Sentem-se parcialmente jovens, mas “jovens trabalhadores”. Suas vidas estão estruturadas em torno do trabalho e de sua ética, que se configuram como “*seu meio de vida e de afirmação de sua dignidade*”. (Spósito, 1992b, p.48) É como trabalhadores que articulam suas estratégias e seus planos de vida.

Já os alunos do grupo B participam plenamente da *categoria jovem* (Madeira, 1986): ainda dependentes da família, desfrutam de uma autonomia apenas relativa e procuram alargar tais limites; ao mesmo tempo, vivem uma transição entre o modo de ser da criança e aquele do adulto. Nesta transitoriedade, buscam - nos espaços públicos e com seus grupos espontâneos - o novo, através da abertura para diferentes experiências. Tudo ainda lhes parece possível; nada está definitivamente traçado. Sentem-se jovens pois “brincam”, “bagunçam”, estão “disponíveis” para o que “pintar”, vivem para o momento; há espaço para novas experiências e alterações de rota. O trabalho está presente em suas vidas, mas a relação que com ele mantêm é intermitente e instrumental, mostrando-se bastante distanciados da ética do trabalho.

Eu era secretária auxiliar de dentista. Ai não deu certo também. Era muito puxado, ele pagava pouco. Eu não tava precisando do serviço pra experiência. Eu precisava era de dinheiro mesmo. Minha vó já falava pra mim: 'mesmo se ele paga pouco, você tem que pegar experiência'. Não! Eu tinha que ter dinheiro. A gente tá precisando de dinheiro, não de experiência (Aluna do grupo B)

O que buscam na escola

Os alunos dos dois grupos têm em comum o fato de serem excluídos do ensino regular e de terem no ensino supletivo praticamente sua única oportunidade de escolarização. Mas as relações que estabelecem com a escola e com o conhecimento escolar mostraram-se bastante distintas. Para os jovens migrantes entrevistados, o ensino básico aparece como um bem fundamental negado aos setores sociais localizados nas periferias social e espacial do modelo de desenvolvimento econômico. A seus olhos, a escola aparece como meio de acesso à modernidade - simbolizada pela urbanidade - e, portanto, como meio de inclusão social. Ela é, para eles, o mais importante meio de acesso ao conhecimento de uma sociedade letrada da qual se sentem excluídos; é através do conhecimento por ela veiculado que sentem dominar com maior segurança a vida na cidade e, assim, sentem tornar-se cidadãos.

Certamente, a escola também adquire, para esses mesmos alunos do grupo A, importância relativa ao mercado de trabalho. Mas, em suas falas, este é um aspecto secundário, pois estão convictos de que a escola não garante sucesso profissional a ninguém, embora saibam também que, sem o diploma não terão acesso a nenhuma profissão minimamente qualificada do mercado de trabalho formal. O diploma - de 1º e 2º Grau - é um instrumento fundamental para a sobrevivência no mercado de trabalho mas, acreditam, com pequena repercussão sobre a possibilidade de ascensão profissional. Pensam que apenas uma formação universitária poderia garantir o sucesso profissional e, assim mesmo, somente em alguns casos.

Os alunos do grupo B, contrariamente aos migrantes, não sentem necessidade da escola pois acham que dominam os códigos necessários para "a vida". A necessidade da escolarização aparece como mera imposição do mercado de trabalho: estão na escola porque a sociedade "obriga" e sabem que um dia precisarão do diploma. Para eles, o conhecimento escolar tem importância apenas secundária: consideram-no parcial, excessivamente teórico e distanciado "da vida"- embora necessário, em alguns momentos, para a sobrevivência na cidade.

Na medida em que o conhecimento escolar não parece contribuir para a decifração do mundo - e, portanto, não desperta paixões - a escolarização aparece, entre esses alunos, como imposição familiar e social: sabem que sem ela não terão chance alguma no mercado de trabalho urbano. Sendo assim, é preciso criar e descobrir espaços que tornem mais atraente o período passado na escola. E, para os jovens, não há dúvidas: a convivência com os pares constitui o interesse maior na escola. É nesse espaço que trocam experiências e podem "*dar umas risadas*" (Willis, 1991).

O espaço conquistado à escola e suas regras, pelo grupo informal, é usado para a formação e o desenvolvimento de habilidades culturais particulares que são devotadas sobretudo a "dar umas boas risadas". (...) Sob muitos aspectos a "risada" é o instrumento privilegiado do informal, como a ordem de mando o é do formal. (WILLIS, 1991, p.45)

Também os alunos do grupo A atribuem grande valor ao espaço de sociabilidade proporcionado pela escola. Mas, para eles, a convivência com os outros alunos não é mais importante que o conhecimento escolar. Entre eles, a convivência é valorizada enquanto possibilidade de troca de experiências e também, para muitos, de superação da solidão na cidade grande.

Os jovens buscam na escola, muitas vezes sem encontrar, um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassa as dimensões do processo instrucional. Sua trajetória é multifacetada, pois a transitoriedade envolve projetos e caminhos diversos: a vida pessoal, o lazer, a sexualidade, conflitos e perspectivas de vida em família, alternativas para a participação e presença na vida pública. (SPÓSITO, 1992a, p. 28-29)

A escola que encontram

Os alunos do grupo A valorizam o conhecimento veiculado pela escola pois avaliam que esse conhecimento contribui para a compreensão do mundo. Para eles, a escola se mostra efetivamente interessada em proporcionar-lhes o que há de melhor e, dessa forma, contribuir para que “tenham um futuro”. Esses alunos acreditam na escola e nutrem grande respeito pelos professores, vistos como detentores do saber. Se, por um lado, a escola lhes dá medo (nas provas, por exemplo) e tristezas (quando não alcançam um desempenho satisfatório), por outro, ela lhes dá alegrias: tanto quando obtêm um bom aproveitamento escolar, quanto nos momentos privilegiados de convivência com os colegas - que incluem tanto as experiências nos espaços extra-classe quanto as práticas de solidariedade na própria aprendizagem.

Contrariamente, os alunos do grupo B - com escolaridade diferenciada - não valorizam o conhecimento que a escola lhes oferece e, continuamente, opõem o conhecimento escolar àquele que circula pelas ruas. Para eles, a escola veicula um conhecimento parcial e tendencioso, com o objetivo de “moldar” o aluno à sociedade, fazendo-o aceitar seu “lugar social”. A seus olhos, a escola reforça as desigualdades sociais e, portanto, é injusta. Em suas experiências escolares, bem como nas dos alunos dos liceus franceses pesquisados por Dubet (1991a e 1991b), esses alunos não encontram sólidas e consistentes referências culturais.

Com tudo isso, esses alunos consideram a escola como algo externo a si mesmos e a recusam. E, em decorrência dessa exterioridade, as propostas de participação nas decisões escolares não os entusiasma. Estão apenas de passagem pela escola e dela não se sentem efetivamente parte integrante. Além disso, aqueles que, de seu ponto de vista, verdadeiramente compõem a escola - professores, direção e coordenação - aparecem-lhes como detentores de interesses corporativos que impediriam a eficácia de sua participação.

Apesar disso tudo, esses alunos afirmam a existência de momentos de alegria na escola; mas, esses momentos estão fundamentalmente vinculados ao espaço de sociabilidade por ela propiciado e que, de certa forma, dela independe. Um bom aproveitamento escolar também é fonte de alegria; mas tal relação nunca é, por eles, claramente afirmada. Da mesma forma, não estabelecem nítidas relações entre a escola e vivências de medo e tristezas. A escola aparece sim, muitas vezes, relacionada ao sentimento de revolta; mas as revoltas advêm de mágoas e insatisfações que poucas vezes eles admitem claramente.

Você tirava uma nota baixa lá, eles já viravam e: “Você não tá a fim de estudar, então dá sua vaga pra quem quer.” É uma coisa que tá te chutando mesmo! (aluna do grupo B)

No que concerne aos professores, não são vistos como os “donos do saber” e, nem mesmo, como os “donos” de suas próprias disciplinas; são profissionais subordinados a um poder maior (cuja localização não é claramente definida). Os professores não compõem, portanto, uma categoria profissional que mereça algum respeito especial. Como qualquer outra pessoa, o professor deve ser respeitado se também souber respeitar o aluno.

Há diferenças entre as qualidades docentes mais apreciadas pelos alunos dos dois grupos. Para os alunos do grupo A, a principal qualidade de um professor é sua eficácia pedagógica, traduzida por

“explicar bem a matéria” e “ter paciência para explicar quantas vezes for necessário”. Quando o professor tem tais qualidades, esses alunos sentem-se mais seguros, mais confiantes, menos intimidados e a aprendizagem flui melhor.

A qualidade que os alunos do grupo B primeiro destacam num professor é a capacidade de “saber brincar”, aceitar brincadeiras dos alunos e criar um clima descontraído na classe; é igualmente importante que ele dialogue com os alunos, dê igual atenção a todos e não tente dominá-los através da humilhação. Quanto à metodologia, é fundamental que o professor não fique “só falando”. Por fim, é muito importante também que o professor não tente lhes dar “lição de moral” em assuntos que, a seus olhos, dizem respeito apenas à sua vida privada. De acordo com suas falas, um professor como esse (e eles reconhecem alguns), antes mesmo de conseguir ensiná-los, consegue a proeza de despertar seu interesse pela matéria.

Nas entrevistas individuais, e somente nelas, surgiu mais uma importante qualidade do professor: assim como os alunos do grupo A, pelo menos alguns alunos do grupo B valorizam, particularmente, um professor que lhes dá atenção individualizada - tanto no que diz respeito a alguma dificuldade específica na aprendizagem, como no que diz respeito a algum problema de sua vida particular. Este é o professor que definitivamente os conquista e consegue tornar positiva sua relação com a aprendizagem. Assim, de certa forma, os alunos do grupo B mostram-se mais dependentes da qualidade da relação com o professor que os alunos do grupo A, que também a valorizam. E essa dependência se apresenta

(...) como uma modalidade de gestão e de controle de uma situação escolar por muito tempo dominada pelo fracasso, pela incerteza quanto a seu próprio valor e pelo sentimento de não dominar totalmente o jogo escolar. A benevolência do professor permite restabelecer uma relação de equivalência, fundamental para todo aluno, entre o trabalho produzido e a nota obtida, pois esse professor “motiva” o aluno encorajando-o, reconhecendo o mínimo de seus esforços. (DUBET, 1991a, p. 133)

Ao falar de escola em geral, esses alunos tendem a apresentar uma visão institucional monolítica e impessoal mas, ao falar de seus professores, aparecem as fissuras e as brechas por onde se pode pensar a possibilidade de relações diferenciadas. “Parece (...) que somente o professor é capaz de quebrar o que os alunos percebem como uma espiral do fracasso: ele pode “curar” o que os alunos vivem muitas vezes como uma ferida, uma doença, uma alergia.” (Idem, p. 133)

Mesmo sem afirmá-lo, é nas mãos dos professores que eles depositam as possibilidades de qualquer mudança no relacionamento com a escola e com o conhecimento escolar. Apesar de todas as críticas apontadas e de todo o distanciamento evidenciado com relação à escola, esses alunos deixam entrever que um “bom” professor pode inverter os sinais dessa relação. É como se, nas entrelinhas, localizassem no professor o possível ponto de inflexão de uma relação até então feita de desinteresse mútuo.

Temporalidades

Nenhuma dimensão da vida social evidenciou-se como articuladora das experiências dos alunos do grupo B; nenhum princípio demonstrou a mesma capacidade explicativa que o mundo do trabalho evidenciou para o grupo A. Nossas poucas horas de convivência não evidenciaram nenhum “centro” e deixaram a impressão de um mosaico quase indecifrável. Restou apenas a condição juvenil, marcada pela *transitoriedade* e crescente *autonomia*, como pista para a análise de suas experiências. No entanto, a constatação de sua participação na cultura juvenil não é suficiente para a compreensão de sua experiência: sua forma de inserção naquela cultura não é, certamente, a mesma dos jovens “bons alunos” dos “bons colégios”, apenas para dar um exemplo.

A pesquisa sobre a juventude na França, intitulada *La Galère* e dirigida por François Dubet - pesquisador ligado ao CADIS (Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique) da École des Hautes Études en Sciences Sociales - aponta algumas pistas que me parecem as mais férteis para a compreensão da experiência dos jovens paulistanos do grupo B.

Dubet observa que as primeiras imagens dessa juventude - de incerteza, oscilação, intermitência entre períodos de ociosidade e de pequenos “tramos”, formação de redes frágeis (diferenciando-se das *gangs*) e de uma delinquência presente de forma não espetacular - não são apenas primeiras imagens, nem obstáculos à entrada nas “verdadeiras” condutas dos jovens. Elas conformam, ao contrário, sua própria experiência cotidiana, a experiência da “galera”, onde impõe-se a diversidade de lógicas e não se observa a presença de nenhum princípio de unidade. “*A galera é esta heterogeneidade mesma.*” (DUBET, 1987a, p.65)

O autor identifica a presença de três lógicas de ação distintas, pelas quais circulam os jovens da galera: desorganização, ao nível da integração social; exclusão, pela “*impossibilidade de aceder a uma profissão ou a uma escolaridade aceitável*”; e raiva, pela “*ausência de sentido da dominação sofrida*”. “*Essas lógicas destroem-se umas às outras. O novo personagem é proteiforme e não se deixa reduzir a nenhum princípio central*”. (Idem, p. 410-412)

Através da associação das diversas condutas marginais juvenis, de suas representações e análises correspondentes aos diversos períodos da história das sociedades industriais, Dubet compreende a galera como uma experiência vinculada à sociedade pós-industrial, onde a ética do trabalho perde sua força socializadora.

Em que pesem todas as diferenças entre as sociedades francesa e brasileira e, apesar do caráter claramente exploratório deste estudo, parece-me que o quadro teórico-analítico proposto por Dubet pode ser fecundo para a compreensão das experiências dos alunos entrevistados. De acordo com o raciocínio proposto, os alunos migrantes, com forte presença da ética do trabalho, estariam vinculados à sociedade urbano-industrial - aspirando a ela ainda integrar-se. Os paulistanos entrevistados, por outro lado, estariam vinculados à “saída” da mesma, a um momento de “*crise de um sistema cultural*” (DUBET, 1987a, p.418).

Temporalidades diversas reunidas numa mesma sala de aula: desafio para educadores.

Bibliografia

- ABRAMO, Helena Wendel. Lazer : os embalos de sábado à noite. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 240, p. 6-8, abr. 1989.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis : punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo : Scritta, 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados : algumas sugestões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-70, maio 1983.
- DUBET, François. **La galère : jeunes en survie**. [Paris?] : Fayard, 1987a.
- DUBET, François. Conduites marginales de jeunes et classes sociales. **Revue Française de Sociologie**, [Paris?], n. XXVIII, p. 265-285, 1987b.
- DUBET, François. **Les lycéens**. [Paris?] : Seuil, 1991a.
- DUBET, François, COUSIN, Olivier, GUILLEMET, Jean-Philippe. Sociologie de l'expérience lycéenne. **Revue Française de Pedagogie**, [Paris?], n. 94, p. 5-12, 1991b.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola : educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- HADDAD, Sérgio. **Uma proposta de educação popular no ensino supletivo**. São Paulo, 1982. 291 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP.
- MADEIRA, Felícia R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70 : questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986.
- MADEIRA, Felícia R. A roda viva do mercado. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 240, p. 9-12, abr. 1989.
- MELUCCI, A. Mouvements sociaux, mouvements post-politiques. **Revue Internationale d'Action Communautaire**, [Canadá], [v. 10], [n. 50], p. 13-44, 1983.
- REZENDE, Cláudia Barcellos. Identidade: o que é ser jovem? **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 240, p. 4-5, abr. 1989.
- SPÓSITO, Marília Pontes. O migrante e a educação : o sonho nutre a luta. São Paulo, **Travessia**, v. 1, n.2, p.16-21, set./dez. 1988.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. São Paulo, **Travessia**, v. 5, n. 12, p. 25-29, jan./abr. 1992a.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Jovens e educação : novas dimensões da exclusão. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, p. 43-53, out./dez. 1992b.
- SPÓSITO, Marília Pontes. **Violência coletiva, jovens e educação : dimensões do conflito social na cidade**. São Paulo, 1993. Multigrafado.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador : escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.