

Ação Educativa	
Doc. nº: 11/970	
Código:	05.04.04.
Fne / 05	
Data: 15/09/97	

Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua

Maria Virgínia de Freitas

(Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa, Informação - São Paulo - Brasil)

Texto apresentado no XXI Congresso da Associação Latino Americana de Sociologia

GT 20 - Juventude: Temas e Perspectivas

São Paulo, setembro de 1997

Cada vez mais o ensino supletivo, destinado à escolarização daqueles que não puderam cumpri-la na idade própria, vem sendo a alternativa de conclusão de estudos para grandes parcelas de jovens que, encontrando-se defasados na relação série/idade, abandonam a escola regular. Se até meados da década de 80 o ensino supletivo podia ser pensado como educação de adultos, cada vez mais ele vem se caracterizando como educação de jovens - numa clara evidência da incapacidade e inadequação da escola no Brasil.

Esses jovens têm colocado muitos desafios para os educadores acostumados a trabalhar com alunos adultos (incluindo aqui os jovens precocemente tornados adultos pelo trabalho), compromissados com a aprendizagem e sempre respeitosos com os professores - atitudes distantes, muitas vezes, daquelas dos alunos jovens. É muito comum que esses alunos se mostrem muito empenhados na conversa e na "bagunça" e pouco empenhados, pouco interessados, na aprendizagem; é comum também que desenvolvam atitudes de confronto com as normas escolares. Mesmo os cursos e professores que valorizam a participação dos alunos e que buscam estabelecer um diálogo entre o saber dos alunos e o escolar enfrentam dificuldades: os alunos não só não demonstram interesse na participação como parecem resistir a uma aproximação com a escola. A recusa frente a propostas de participação na construção de uma escola que responda a seus anseios aponta para o peso de sua trajetória escolar. É preciso conhecer sua experiência escolar e o tratamento que, no plano da consciência e da cultura, têm dado à mesma.

¹ Este artigo apresenta parte das observações reunidas na dissertação de mestrado *Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo / USP, São Paulo - SP, Brasil. 1995

Que jovens são esses? Como vivenciam e elaboram sua trajetória escolar, seu *fracasso escolar*? Que relações estabelecem com a escola e com o conhecimento escolar? Essas questões nortearam a pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, aqui relatada.

Sem preocupação de estabelecer amostras representativas, foi investigado o conjunto dos alunos, com idades até 25 anos, da 7ª série de um curso supletivo noturno, oferecido por uma respeitada escola particular na cidade de São Paulo. Esses alunos foram divididos em dois grupos. O primeiro foi formado por alunos que freqüentavam o ensino supletivo desde as séries iniciais: sendo quase na totalidade migrantes de origem rural, praticamente não haviam tido acesso à escola nas localidades onde foram criados. O segundo foi formado por alunos recém-egressos do ensino regular: todos de origem urbana e nascidos na cidade de São Paulo ou em cidades próximas. O material foi coletado, fundamentalmente, por meio de entrevistas - individuais e coletivas, realizadas entre 1993 e 1994.

A exposição que segue atém-se às observações realizadas junto aos alunos de origem urbana na medida em que esses foram os alunos que maior desafio de análise impuseram. As observações feitas junto aos alunos migrantes, ainda que igualmente importantes para a compreensão da diversidade de experiências que compõem o universo dos alunos excluídos do ensino regular, não serão aqui apresentadas pois elas são consentâneas com as conclusões obtidas em diversos outros estudos sobre populações migrantes e sua relação com a escola.

Os jovens de origem urbana entrevistados tinham entre 17 e 23 anos à época de nosso primeiro contato. Eles acumulavam um histórico de diversas reprovações e mantiveram-se na escola regular até a 6ª ou 7ª série. No início da pesquisa estavam todos numa mesma classe de 7ª série e formavam o grupo que mais desafiava os professores com suas eternas conversas, brincadeiras (muitas delas desrespeitosas com relação a colegas) e atitudes de confronto em sala de aula.

Com maioria absoluta de homens, todos os entrevistados eram brancos, nascidos no estado de São Paulo - a maioria na própria capital, solteiros e financeiramente dependentes da família, com quem moravam. Embora suas famílias pertencessem aos setores empobrecidos da sociedade, não se podia² caracterizá-los como parte dos setores mais excluídos da sociedade. Seus pais trabalhavam, majoritariamente, de

forma autônoma, nas áreas de comércio e serviços, sendo que nenhum era analfabeto e 50% haviam concluído o 2º Grau.

Durante toda a pesquisa, o lazer mostrou-se como o foco de atenção desses alunos, o assunto que sempre vinha espontaneamente à tona. Além do final de semana, que começa na sexta-feira à noite, há muitos outros momentos reservados a atividades de diversão mesmo durante a semana. Nesses momentos, suas opções privilegiam sempre atividades realizadas fora de casa (nos bares ou simplesmente na rua) e que permitam o encontro com outros jovens. Todos os compromissos são arrançados de forma a não comprometer o tempo dedicado a essas atividades. A todas elas é atribuída extrema importância e nada pode atrapalhá-las. Elas foram, por exemplo, o maior impecilho para conseguirmos horários adequados aos encontros grupais: durante a semana, eventualmente alguns trabalhavam, no sábado de manhã precisavam dormir para recompor as energias gastas na sexta à noite, no final da tarde já era hora de começar a se arrumar para a próxima noite. Domingo, nem pensar...

Todos eles já tinham tido experiência de trabalho, mas nenhum manteve-se no mesmo emprego durante os quase dois anos da pesquisa. Como já havia apontado Madeira (1986), esses jovens alternam continuamente as situações de pequenos “tramos”, emprego e desemprego, numa relação de *intermitência*. A busca de trabalho não aparece aqui como imposição familiar - provocada por problemas materiais objetivos ou por crença no trabalho como importante processo de socialização - mas como desejo de maior autonomia, particularmente no que diz respeito ao lazer e ao consumo de bens ligados à diversão (da bicicleta ao aparelho de som).

Os trabalhos que realizam 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. Sentem-se distantes do mundo do trabalho e estabelecem uma relação ambígua com a ética do trabalho. Há em suas falas, por exemplo, uma afirmação genérica de que “quem se esforça, consegue” mas, no cotidiano, tendem a orientar suas ações por uma desconfiança desta máxima: sacrifícios só são aceitos caso revertam em benefícios

financeiros imediatos. Trabalhar muito e ganhar pouco não é uma situação encarada como etapa necessária para a profissionalização; acreditam ser otário quem acredita que ela possa trazer benefícios.

“A gente não tá precisando de experiência, mas de dinheiro”.

A rua mostrou-se como um espaço privilegiado de socialização desses jovens, que valorizam as experiências e o conhecimento que ela propicia. Uma dimensão dessas experiências diz respeito aos contatos que estabelecem com a polícia e com a criminalidade. Com um “visual suspeito” (bermudões grunge, cabelos longos ou raspados, muitos brincos, tatuagens), vivendo “na noite”, esses jovens chamam a atenção e muitas vezes são objeto de batidas policiais. As experiências com a polícia rendem muitas horas de conversa: são muitas e marcantes. Podem ser descritas com maior ou menor revolta, mas evidenciam uma intimidade com esse universo. Esses jovens anunciam deter toda uma sabedoria na relação com a instituição policial. É preciso “ser esperto”, não provocar, mas também não se deixar intimidar: dessa forma, acreditam, pode-se lidar com a polícia sem sofrer maiores transtornos que algumas cassetetadas.

Com a criminalidade, a relação desses jovens é ambígua. De um lado, criticam-na e rejeitam-na. 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, como um deles já condenado por assalto à mão armada. Em suas experiências, a delinquência, não aparece nem de forma heróica, nem de forma vergonhosa, ela simplesmente parece fazer parte da vida, uma alternativa entre outras. Eles contam inúmeros casos de delitos de autoria de amigos seus, alguns tendo como desfecho a prisão ou a morte pela polícia, com poucas considerações de ordem ética. Numa sociedade que consideram injusta e podre, o aspecto negativo da criminalidade parece dizer respeito quase que exclusivamente ao risco de não se conseguir dela sair, a não ser pela morte.

Essa aproximação “banal” com a delinquência parece estabelecer-se pela encontro de duas ordens de questões: a corrosão da ética provocada por uma perda de legitimidade das instituições, por um lado e, por outro, a própria ambigüidade da condição juvenil,

cuja liminaridade entre diferentes códigos se corporifica na abertura para *escolhas* “nem sempre (...) compatíveis com as formas e expectativas dominantes.” (SPÓSITO, 1992b, p.47)

O discurso desses jovens, ainda que fragmentado, apresenta-se inconformista, insubordinado, evidenciado em expressões, muitas vezes repetidas, tais como “*eu não aceito isso*” e “*não gosto de ser mandado*”. No entanto, esse inconformismo não se transforma em conflito - não há um adversário claramente identificado - e, portanto, não se traduz em nenhum projeto, nem pessoal nem coletivo. O futuro é nebuloso e distante.

Há desejos. No plano individual, ao mesmo tempo que afirmam não gostar de estudar, declaram um vago desejo de cursar alguma faculdade e ter um padrão de vida “razoável”. No plano social, só há pessimismo; não é possível desenhar um cenário positivo quando não se crê em nenhuma instituição. Não há saída. Segundo suas falas, a “burguesia” é por demais egoísta e preconceituosa e qualquer pessoa, quando no poder, se torna corrupta. Eles não vislumbram atores sociais com quem se identifiquem. Movimentos de trabalhadores podem até ser vistos com simpatia, mas sempre como parte de um outro mundo que não o seu.

Na confluência da condição juvenil com a dimensão histórica podemos perceber como esses estudantes vão construindo sua experiência, aqui apenas esboçada. Podemos nela reconhecer a abertura para a “experimentação”, a transitoriedade e a autonomia relativa que caracterizam a condição juvenil, bem como as marcas de um mundo fortemente urbanizado, de uma sociedade que mescla características industriais e pós-industriais e que emite sinais ambíguos com relação ao trabalho e outros “jeitinhos” de sobrevivência. Não foi possível identificar nenhum centro em torno do qual se articula essa experiência juvenil. Mais do que isso, a ausência de centro parece ser sua própria marca e a ambigüidade parece dominar todas as dimensões da vida: são simultaneamente incluídos e excluídos, têm um pé no mundo trabalho e outro no da criminalidade, apáticos do ponto de vista da participação nos canais institucionais e capazes de promover grandes brigas com professores e dirigentes escolares, com outros jovens, de enfrentar situações conflitivas com a polícia e outras autoridades.

Suas redes de relações mostraram-se frágeis, sem uma relação de identificação mais acentuada com nenhum grupo ou tribo juvenil. Fora da família, eles não encontram espaços que contribuam para a troca de experiências, para a reflexão e problematização acerca das diversas alternativas que encontram e que podem ser construídas, para a elaboração de um projeto de vida fundado na reflexão sobre si mesmo e o mundo que o rodeia. E a escola, embora seja um espaço propício para tal tarefa, está longe de desempenhar tal papel.

Relações com a escola e o conhecimento escolar

A escola faz parte da vida desses jovens desde seus seis ou sete anos. O acesso à escola nunca se mostrou difícil; jamais suas famílias ou eles próprios tiveram que fazer sacrifícios (tal como andar a pé por vários quilômetros) para poder estudar. É como se ela, naturalmente, fizesse parte da vida; eles sequer supõem o histórico de lutas pela expansão das matrículas travadas por gerações anteriores. As conquistas dessas lutas, no entanto, não lhes aparece como vitória pois o que a escola lhes oferece é profundamente insatisfatório: o conhecimento escolar aparece-lhes como totalmente apartado do mundo, da "vida" que pulsa nas ruas e das exigências de um mercado de trabalho em contínua transformação. Essa escola aparece como uma imposição familiar e social praticamente sem sentido; ou melhor, o sentido parece localizar-se num futuro distante: na conquista da certificação - pré-requisito fundamental, mas não suficiente (eles sabem), para qualquer inserção no mundo do trabalho urbano. A eficácia da escola aqui não tem nada a ver com interesse intelectual.

O conhecimento escolar, *strictu sensu*, aparece como essencialmente desvinculado do mundo e a formação escolar, em sentido amplo, parece impotente frente ao mundo. Eles não valorizam o conhecimento que a escola lhes oferece e, continuamente, opõem o conhecimento escolar àquele que circula pelas ruas - este sim ajuda a compreender o mundo. Para eles, a escola é injusta pois veicula um conhecimento parcial e tendencioso, com o objetivo de "moldar" o aluno à sociedade, fazendo-o aceitar seu "lugar social" e reforçando as desigualdades sociais. Observam que a escola procura lhes transmitir valores, mas consideram-na impotente frente ao mundo.

"A escola busca formar o tipo da pessoa que a sociedade espera. (...) Uma pessoa completamente... uma pessoa certa. Digamos, uma pessoa... uma pessoa íntegra, entendeu. Mas ela nunca consegue formar essa pessoa. (...) Porque você já tem suas raízes, entendeu. Você é... você é o que você viu, entendeu."

Nas falas de alguns dos alunos entrevistados, há escolas diferentes para "ricos", "classe média" e "pobres" com o objetivo, fundamentalmente, de impedir a convivência entre os mesmos, o que consideram revoltante. Mas eles resistem a acreditar que a qualidade do "ensino" ali ministrado possa ser diferenciada. Através do estabelecimento de uma cisão entre "ensino" e "educação", esses alunos avaliam que o que varia de uma escola para outra é, fundamentalmente, a "educação" oferecida: nos bons colégios, além do "ensino", há também uma "educação", um "a mais" que *"força a pessoa a ser daquele jeito"*. Ainda que com outras palavras, esses alunos estão, de certa forma, dizendo que as "boas" escolas - sempre particulares - ainda se constituem espaços de socialização, enquanto nas demais - as que eles freqüentaram - o que se encontra é uma transmissão de conteúdos destituída de um significado maior. Em suas experiências escolares, esses jovens não encontram sólidas e consistentes referências culturais; é como se a escola pairasse no ar, fora da história.

Com tudo isso, esses alunos consideram a escola como algo externo a si mesmos e a recusam. Por isso mesmo, as propostas de participação nas decisões escolares não os entusiasma. A escola está tão distanciada de suas vidas - de seu cotidiano, suas aspirações, alegrias e angústias - que não vale o esforço de investir energias além das estritamente necessárias. 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.

Mas se a escola está, por um lado, distanciada do mundo desses alunos, de outro, através de um longo histórico de confrontos e reprovações, ela é inseparável do processo de construção de suas identidades. Vivendo na metrópole, com idades em torno de 20 anos, sem haver concluído o 1º Grau, esses jovens se vêem marcados pelo atraso escolar e desvalorizados socialmente.

Em suas lembranças, a escola aparece de forma negativa, como uma adversária, à qual é preciso oferecer resistência para não ser anulado e desaparecer no anonimato dos conformistas, na massa dos "puxa-saco". Eles se definem como *"turma do mal"* em todos os espaços, mas afirmam que é na escola que se sentem particularmente desafiados a desempenhar esse papel pois ela tenta impor uma autoridade à qual não conferem legitimidade. Ao relembrares sua experiência escolar, as falas são construídas de forma a evidenciar que não se "dobraram" frente à escola, que não se anularam e não passaram despercebidos ou, em outras palavras, que conquistaram um certo poder na escola pois suas ações exigiam atenção por parte da mesma.

"Até hoje a diretora lembra meu nome!"

Do ponto de vista da escola, eles são alunos fracos. Mas eles recusam-se a assumir uma postura humilde, de quem se reconhece como um fracassado e, através da "bagunça", parecem buscar inverter a relação: eles tomam iniciativas, obtêm uma atenção diferenciada e, de alguma forma, voltam a se sentir "por cima", inteiros e com uma dignidade reconquistada - ao menos aos seus próprios olhos.

Todos afirmam que não gostam de estudar e fazem questão de contar histórias que denigrem a escola e/ou seus professores; procuram, assim, demonstrar um desprezo pela escola. É com um prazer especial que descrevem suas insubordinações, seus confrontos com professores e as relações e episódios que os levaram a ser convidados a se retirar da escola. Orgulhosos, passam horas contando suas "proezas": como mentiram e enganaram professores e diretores, como maltrataram os alunos da "turma da frente", como provocaram danos materiais à escola. Pouco importa aqui saber o quanto verídicas são tais falas pois, a partir do momento em que as lembranças assim se apresentam, elas passam a compor a realidade. É assim que se diferenciam dos conformistas, dos "puxa-saco", e conferem uma positividade às suas subjetividades, negando a identidade do fracassado. O que se pode ler em suas falas é que há uma tensão que parece ser dada por um impulso à individuação, um desejo de construção e afirmação do direito a uma identidade que sempre parece lhes ser negada.

A instituição escola, inseparável dos professores, não lhes inspira nenhum respeito, nenhuma admiração, nenhum temor. Ainda que a escola apareça-lhes como uma instituição opressora; ela não lhes provoca medo ou intimidação pois não vêem nela

o templo do saber, tal como observamos, por exemplo, entre os alunos migrantes de origem rural, que não tiveram acesso à escola na idade prevista. O contato com a escola se faz, sobretudo, através do professor e este não é visto como um "mestre" cuja sabedoria gera respeito. O professor não é o "dono" do saber e, nem mesmo, o "dono" de sua própria disciplina; é um profissional subordinado a um poder maior (cuja localização não é claramente definida). Ele aparece como detentor de um saber apenas parcial e como uma pequena peça de uma engrenagem muito maior, à qual também ele deve submeter-se. 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.

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.

"Ver o pessoal é o mais legal, pra zoar. Agora, escola mesmo não tenho vontade nenhuma de ficar na classe (...)."

A escola comporta espaços de experiência positiva ao consentir o desenvolvimento de uma vida juvenil paralela à vida propriamente escolar. "Suporta-se" a escola porque nela pode-se encontrar outros iguais. Os jovens procuram, na convivência escolar, o espaço da sociabilidade: o encontro entre os pares, a troca de experiências, a realização de descobertas, a possibilidade de diversão - meios fundamentais para a elaboração de uma nova identidade. No entanto, a escola tem ignorado o significado e a importância dessa dimensão da condição juvenil; o mundo escolar e o mundo juvenil parecem caminhar paralelamente.

Como afirma Dubet,

Nesse sentido, a escola não constitui mais uma instância de socialização, isto é, uma instituição construída sobre valores culturais que fabrica papéis sociais que os atores reproduzem em seguida na sociedade. Fora da classe, a escola não procura mais efetivamente controlar as condutas dos alunos. Suas roupas, seus penteados, seus comportamentos e seus gostos são considerados como dependentes de um domínio estritamente privado. (...) Fora da classe, o colégio marca portanto muito levemente as condutas dos jovens dado que suas capacidades de integração social são frágeis. Os alunos vão ao colégio, mas nunca se tornam verdadeiramente colegiais. É o exterior que estrutura as representações e os comportamentos. (DUBET, 1991b, p.11)

Podemos apontar três razões para que a escola não desempenhe verdadeiramente um papel socializador com relação aos jovens. De um lado, os jovens não a consideram como uma instituição portadora de valores legítimos. Ao mesmo tempo, a escola não tem hoje o monopólio da cultura legítima; ela aparece como uma simples ferramenta em meio a um verdadeiro mercado do conhecimento com oferta diversificada de referências culturais. Por fim, a escola não pode ser portadora de um projeto cultural forte quando não há mais, na própria sociedade, uma representação indiscutível da cultura legítima. (Dubet, 1991b)

Além da dimensão da sociabilidade, um bom aproveitamento escolar também lhes dá alegria; mas tal relação nunca é por eles claramente afirmada - é preciso ler nas entrelinhas. Mas o bom aproveitamento exige, antes, que o professor consiga despertar-lhes o interesse pela matéria. E apesar de todas as críticas até aqui enunciadas, após várias horas de entrevistas eles se permitiram falar sobre certos professores com quem conseguiram estabelecer relações diferenciadas. Segundo suas falas, esses professores "não ficam só falando" e apresentam qualidades que extravasam os limites estritamente escolares: sabem brincar e dialogar sem perder o controle sobre a classe, não procuram dominar o aluno pela humilhação, dão atenção igual a todos e não se põem a dar "lição de moral". Esses jovens alunos depositam nas mãos dos professores as responsabilidades pela qualidade da relação professor/aluno. Se o professor "provoca", eles "reagem". Se o professor lhes dá atenção, respeita-os, percebe-os como individualidades e demonstra amizade - mas sem abrir mão de seu papel de professor e sem perder o controle sobre a situação -conquista-os. Este é o professor que definitivamente os conquista e consegue tornar positiva sua relação com a aprendizagem.

Como vimos, 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. 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. É como se, nas entrelinhas, localizassem no professor o possível ponto de inflexão de uma relação até então feita de desinteresse mútuo.

Assim, de certa forma, esses alunos mostram-se dependentes da qualidade da relação com o professor. *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.* (DUBET, 1991a, p.133)

Na ausência desses "bons" professores, não conseguem vislumbrar outra possibilidade que não seja a de oferecer resistência à escola em todos os seus aspectos: através dela rejeitam a identidade de fracassado e conseguem, assim, manter sua auto-estima mas, ao mesmo tempo e num efeito perverso, terminam por provocar sua auto-exclusão.

Bibliografia

- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis** : punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo : Scritta, 1994.
- DUBET, François. **Les Lycéens**. [Paris?] : Seuil, 1991a.
- _____, COUSIN, Olivier, GUILLEMET, Jean-Philippe. **Sociologie de l'expérience lycéenne**. *Revue Française de Pedagogie*, [Paris?], n. 94, p. 5-12, 1991b.
- 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.
- MELUCCI, A. Mouvements sociaux, mouvements post-politiques. **Revue Internationale d'Action Communautaire**, [Canadá], [v. 10], [n. 50], p. 13-44, 1983.
- 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.
- _____. Jovens e educação : novas dimensões da exclusão. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, p. 43-53, out./dez. 1992b.