

A ARTICULAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA SOCIAL E TEMPO ESCOLAR NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DAS CAMADAS POPULARES

ALVARENGA, Maira. – UNIVALE – magamai3@uol.com.br

CORREA, Licinia M.– UNIVALE – liciniacorrea@uol.com.br

SOUZA, Maria Celeste R. F. de. – UNIVALE – m.celeste@terra.com.br

GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03

Agência Financiadora: Sem Financiamento

O contexto da pesquisa

Em referência à produção teórica acerca da juventude e educação, Sposito (2000) observa que poucas pesquisas têm examinado a hipótese sobre “a constituição de atores jovens em suas relações com a educação escolar”. Abramo (1997), por sua vez informa que a maior parte dos estudos sobre os jovens discutem os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens, sem contudo enfocá-los como sujeitos que vivem e elaboram tais situações.

No intuito de compreender os sentidos e significados compartilhados pelos jovens no que se refere à experiência do tempo dedicado à escola, este trabalho analisa a maneira como as identidades juvenis se relacionam com a instituição escolar. Interessamos saber como os jovens urbanos e pobres representam, numa perspectiva temporal, sua experiência escolar.

A emergência das identidades coletivas juvenis e sua conseqüente mobilização em torno de formas de participação social e práticas culturais específicas é nosso enfoque na interpretação que os grupos juvenis fazem da experiência do tempo escolar. Entretanto, distinguimos na categoria plural juventude, sujeitos com uma diferença social que os singulariza: os processos de exclusão escolar resultantes das desigualdades sociais. Os jovens dos quais falamos integram uma camada social para a qual a escola ainda não se constitui um espaço significativo de aprendizado e de sociabilidade.

A pesquisa pressupõe que a apropriação do tempo escolar não se efetiva do mesmo modo para todos os jovens. As formas de apropriação da cultura escolar feita pelos grupos juvenis das classes populares comunicam uma resignificação do espaço-tempo escolares e explicitam a existência de diferentes representações decorrentes da singularidade dos percursos escolares de sujeitos.

A inscrição dos segmentos juvenis pobres no tempo da escola é permeada por uma relação conflitiva e tensa. Na escola há uma temporalidade institucional e

organizativa, condicionante e condicionada por regulações sociais que se diferenciam daquelas vivenciadas pelos jovens. As identidades juvenis reclamam um pertencimento ao meio escolar e a construção de uma experiência social que dê significado a seus projetos pessoais.

Ao circunscrever o objeto, orientamo-nos para uma abordagem qualitativa das práticas escolares dos coletivos juvenis oriundos da periferia de Governador Valadares – MG¹. A definição dos jovens participantes da pesquisa efetivou-se mediante três critérios: pertencimento a um grupo com uma forma de constituição de uma identidade coletiva²; estar vinculado à escola pública; constituir um grupo diverso, ou seja, que estudassem em diferentes escolas, em diferentes níveis e etapas da educação básica.

Os jovens da pesquisa se organizam por meio da participação em atividades não-escolares oferecidas pelo Grupo Gente Nova (GGN). Esta organização não-governamental ligada à Pastoral do Menor centra suas ações na formação integral dos jovens, na formação para a cidadania e aposta na capacidade dos sujeitos de serem protagonistas e interlocutores no desenvolvimento do seu próprio processo educativo.

O conjunto das atividades educativas e filantrópicas do GGN é voltado para famílias, crianças e jovens dos bairros Carapina, Nossa Senhora da Graças, Esperança, Santa Helena e Grã-Duquesa. Estes bairros compõem uma realidade urbana marcada pela pobreza, pela forte presença do narcotráfico e pela inexpressiva mobilização social.

Dentre as atividades educativas direcionadas aos jovens estão as aulas de marcenaria, vôlei, informática, capoeira, artesanato. Estas atividades são complementares à formação escolar e objetivam atenuar os efeitos da desigualdade social na construção dos projetos pessoais destes sujeitos.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas. Num primeiro momento, realizamos atividades práticas que nos possibilitaram captar a compreensão do que significa ser jovem. Os trabalhos de pesquisa realizados pelo Cenpec e Litteris (2001) e por Dayrell (2003) confirmam a importância de proporcionar aos jovens atividades e encontros temáticos nos quais os mesmos têm oportunidade de se colocar como sujeitos num espaço que lhes é peculiar. Espaço onde emergem as ações, relações, modos de pensar, ser, perceber, avaliar, que se constituem em objeto de observação.

¹ Governador Valadares-MG situa-se ao leste do Estado de Minas Gerais e é uma referência num pólo regional extremamente pobre, que se revela na imigração internacional.

² Pela experiência profissional das pesquisadoras no trabalho com jovens, percebemos que eles se manifestariam somente se estivessem à vontade para se expressarem e que essa condição seria difícil de alcançar se não tivéssemos um grupo já constituído fora do ambiente escolar.

Algumas atividades realizadas durante a pesquisa foram sugeridas pelo próprio grupo, composto por catorze jovens com idade variável entre catorze a dezessete anos, sendo 7 mulheres e 7 homens. Todos freqüentavam escolas públicas no período pesquisado; doze no Ensino Fundamental e 2 no Ensino Médio.

A escolarização do grupo é marcada pela defasagem idade-série, ocasionada pela repetência, pelo ingresso tardio ou pelas rupturas. A maioria não trabalha formalmente, mas se responsabilizam por atividades domésticas ou colaboram com a renda familiar por meio de trabalhos temporários e informais.

Com base nas sugestões do grupo, trabalhamos com filmes, desenho livre, construção de maquetes, expressão corporal, dramatização de situações escolares, elaboração de linha de tempo. Por meio destas atividades, pudemos conhecer as percepções dos jovens a respeito do que é ser jovem; indicadores do tempo social em relação à experiência escolarizada; relação com as normas e padrões da escola; relação com colegas e professores; relação com o processo de aprendizagem, sentidos e significados da escolarização; indicadores da sua percepção sobre o tempo escolar.

Foram realizados 10 encontros aos sábados pela manhã, no período de agosto a novembro de 2004. Os primeiros encontros foram importantes para estabelecermos uma relação de confiança com os jovens pesquisados. De início, eles se ocupavam mais em fazer do que em falar sobre o que lhes era proposto. Após dois encontros, começaram a falar mais, primeiro entre si, depois, conosco. O grupo de pesquisa trabalhou com a observação e registro das falas, das atitudes, do modo como se relacionam uns com os outros, com as atividades propostas e com o tempo de duração da atividade.

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas individuais, abertas e semi-estruturadas com 10 jovens. O fato de desenvolvermos as atividades práticas foi extremamente positivo para garantir a qualidade das entrevistas visto que, neste momento, os jovens se mostraram mais abertos para narrarem sua experiência dentro e fora da escola, o que pensam, o que fazem, as aprendizagens realizadas e suas propostas para que estas sejam significativas.

A leitura do tempo escolar a partir da experiência dos segmentos juvenis em diálogo com a teoria construiu-se em duas variáveis. A primeira diz respeito ao processo de democratização da educação básica no Brasil após os anos 1990. Tal processo tem resultado na escolarização precária dos jovens das camadas populares. A segunda variável acentua que a emergência dos jovens no cenário escolar não ocorre na categoria

de alunos, e sim como identidades coletivas que estabelecem uma relação singular com a cultura da escola, especificamente com seus tempos.

Ainda que comportem as especificidades do campo empírico de pesquisa, a produção teórica dos sociólogos Bourdieu, Dubet, Melluci e dos historiadores da educação Vinão Frago, Vincent et al, foi nossa referência para compreender a presença dos jovens das classes populares na instituição escolar e para discutir conjuntamente as temáticas do tempo escolar, da cultura juvenil e da experiência social.

A emergência dos jovens das camadas populares no cenário escolar e os paradoxos da democratização do ensino

Em 1978, Bourdieu declarava que “a juventude é somente uma palavra”. Ao problematizar as relações entre o acesso dos jovens ao mercado de trabalho e os efeitos da massificação do ensino francês, o sociólogo sublinhava que o acesso ao sistema escolar pode ser considerado um elemento unificador desta idade biológica socialmente manipulável que nomeamos juventude. Mas o autor anunciava que, a despeito deste elemento unificador, o conceito juventude abrigava universos sociais completamente distintos.

Já no ano de 1992, numa publicação intitulada “Les exclus de l’intérieur³”, Bourdieu e Champagne utilizam a expressão “exclusão branda” para explicar que o acesso dos jovens pobres ao sistema escolar modificou o valor econômico e simbólico dos diplomas ao mesmo tempo em que alterou a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais da educação escolar.

A seletividade da educação escolar para os jovens oriundos das camadas populares é marcada por uma diferença fundamental, na qual o processo de eliminação é diluído no tempo e faz com que a instituição escolar seja permanentemente habitada por excluídos potenciais.

Tal mecanismo mantém a realidade da reprodução na qual se perpetua a exclusividade das altas instituições escolares reservada a alguns, concomitante à existência de um sistema de ensino aberto a todos, democrático. Ao comentar o depoimento de alguns jovens estudantes do liceu na França, Bourdieu e Champagne apontam para este fenômeno que denomina “o paradoxo do mentiroso”, ilustrado pela afirmação dos jovens

³ Os excluídos do interior. (tradução livre)

(...) que fazem coexistir a lucidez mais extrema sobre a verdade de uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma, com a determinação quase deliberada de entrar no jogo da ilusão, talvez para desfrutar melhor o tempo de liberdade e gratuidade oferecido dessa forma pela instituição (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1992,p.223)

Graças aos novos mecanismos de seletividade no processo educativo escolar, o destino dos jovens pobres está selado cada vez mais cedo, mas sua revelação é adiada progressivamente até a conclusão do Ensino Médio.

Também Pelegrino e Carrano (2003) apresentam uma análise da realidade educacional brasileira após os anos 1990 e destacam os limites desencadeados pela expansão do ensino. Os autores falam de uma escolarização expandida no tempo e degradada na qualidade à qual são submetidos os jovens das camadas populares.

O quadro estatístico da escolarização juvenil no Brasil⁴ mostra uma considerável expansão quantitativa da educação básica. Mas, ao lado da universalização do acesso, permanece um quadro de desigualdade sistêmica no que se refere à qualidade da experiência de escolarização para os jovens das camadas populares.

Esta exclusão contínua, realizada pelo sistema de ensino é incorporada pelos jovens, mas não sem resistência. A presença de jovens cada vez mais cedo nas manifestações sociais, a crescente mobilização dos segmentos juvenis indicam uma resignação disfarçada da parte destes sujeitos.

Admitindo a existência desta mobilização juvenil no interior da escola, Dubet (1991) informa que a constituição do papel de aluno não ocorria do mesmo modo para os estudantes secundaristas franceses. Ao sucesso escolar estaria associado um conjunto de processos de distribuição social e de transmissão cultural que emergem na representação que cada sujeito tem de sua experiência escolar.

Por isso, ao destacar o jovem como ator e não como mero usuário do sistema escolar, Dubet afirma a existência de uma heterogeneidade de culturas, maneiras de ser, de fazer e de representar o mundo. O autor desloca-se do problema macro-estrutural e afirma que a noção de experiência social auxilia a compreender as diferentes lógicas de ação por meio das quais os jovens constroem sua experiência escolar.

⁴ O Censo Escolar 2001 (MEC/INEP) mostra que 35 milhões de alunos estão matriculados no ensino fundamental, mas somente 8,4 milhões de matrículas no ensino médio com um total de 1,8 milhões de concluintes. (...) De uma população de 17 milhões na faixa de 15 a 19 anos, havia em 1997 só 6 milhões de estudantes matriculados. (...) Só 32% da faixa etária de 15 a 17 anos – faixa considerada legalmente apropriada – está matriculada nas escolas. (Cury, 2002, p. 183-184)

Na pesquisa intitulada “Les lycéens⁵” Dubet indaga pelas lógicas de ação que os jovens articulam na construção de sua experiência escolar. A hipótese de Dubet era de que ao relacionar-se com a escola, os estudantes constroem projetos escolares de curto prazo e pouco ligados a uma perspectiva profissional; que eles ainda não percebem claramente um modelo cultural que dê sentido aos seus estudos e que a escola parece ser orientada por um processo seletivo na entrada e no decorrer dos estudos.

Dubet e Bourdieu concordam que o alongamento da escolarização ocupa um lugar importante na distribuição das posições sociais. Enquanto Bourdieu volta-se para uma análise da macro-estrutura, Dubet orienta-se para as questões mais próximas do mundo escolar. Para este, se a escola tem um papel preponderante na construção de uma cultura comum, é na experiência dos atores sob a forma de escolha ou de alternativas que isto pode ser vislumbrado.

De fato, a passagem para a segunda fase do ensino fundamental, depois para o primeiro ano do ensino médio e em seguida do ensino universitário são os “gargalos” da trajetória escolar dos jovens pobres. A pergunta pelo que acontece nestes momentos da escolarização dos jovens das camadas populares pode evidenciar uma tensão entre as condições estruturais da vida juvenil e as exigências e regularidades do mundo escolar.

Ao inserir a temporalidade como um elemento de análise, sugerimos uma incursão ainda mais fina nos processos de produção das desigualdades escolares. As heterogêneas temporalidades nas quais se realiza a experiência escolar constituem um aspecto, tanto da especificidade da condição juvenil quanto da própria cultura escolar, que pode nos auxiliar a compreender a relação dos jovens pobres com a escola.

Tempo, cultura escolar e cultura juvenil

Ao trazer para o campo da educação escolar uma indagação sobre como os jovens fazem a experiência do tempo, queremos aprofundar nosso estudo sobre o cotidiano escolar, considerando as formas de sociabilidade que ali emergem. Nosso propósito é tecer uma rede de significados que nos permita analisar as relações entre tempo escolar e cultura juvenil numa investigação que se propõe pedagógica.

Tomar os jovens como sujeitos da interpretação do sistema educativo escolar na sociedade contemporânea oferecia-nos a chance de mergulhar no debate sobre a

⁵ Les lycéens (Os novos liceanos) pode ser traduzido para a nossa realidade educacional como estudantes do Ensino Médio.

juventude e os novos processos de exclusão social que afetam mais intensamente este grupo. Os jovens são a categoria que “melhor” expressa a dinâmica societária à qual estamos submetidos, pois os atributos antes associados à fase da adolescência (incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança) são características que se estendem à juventude. (Melluci, 1997)

Os estudos sobre a temática da juventude na perspectiva do tempo apontam para o fato de que nossa sociedade, ao associar à condição biológica uma definição cultural, estendeu a adolescência para além dos limites etários, fazendo-a confundir com “a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura.” (Melluci, 1997, p.09)

A transitoriedade do tempo vivido pelos jovens hoje não é apenas uma marca da condição biológica. Reflete a provisoriedade das decisões profissionais e existenciais feitas pelos jovens. Provisoriamente não porque seja uma escolha consciente, mas porque o controle efetivo do seu tempo é antes de tudo social.

Assim, a experiência do tempo constitui-se numa limitação e na impossibilidade de resguardar alguma continuidade e duração. O jovem depara-se com um aparente excesso de possibilidades que se dissolve no teste de realidade, “(...) que na sua dureza, produz frustração, tédio e perda de motivação” (idem, p.10).

É pela sua capacidade de denunciar e desafiar os significados dominantes do tempo, que a ação juvenil representa tanto um indicador dos problemas cruciais que nossa sociedade enfrenta, quanto um anúncio de que outras dimensões da experiência humana são possíveis.

No caso desta pesquisa, salientamos que os sujeitos jovens são uma categoria analítica que pode auxiliar na compreensão do modo como se articulam a experiência do tempo no espaço escolar, porque os sujeitos com os quais dialogamos experimentam a *condição* juvenil justaposta a uma condição social de exclusão que os singulariza em relação a outros segmentos juvenis.

Nem vítimas, nem problemas, os jovens dos quais se fala experimentam as desigualdades sociais que historicamente têm-se perpetuado na sociedade brasileira: herdaram um projeto de sociedade que sequer pretendeu ser igualitário e fazem-se atores em conflito com os valores de uma sociedade que os exclui.

Estes jovens são testemunhas do efeito paradoxal da democratização do ensino porque vivem uma experiência de exclusão agora dentro do sistema escolar. A seletividade que antes ocorria na entrada, diluiu-se no alongamento da escolarização. Os

jovens vivenciam um tempo escolar aparentemente repleto de possibilidades, mas que paradoxalmente é um tempo perdido, sem valor.

É neste jogo que os grupos juvenis das camadas populares se vêem imersos: tiveram a chance de escolarização, mas o acesso ao mercado de trabalho ainda que reservado por direito aos detentores de um diploma, é exíguo. Estão na escola, mas não constroem ali uma experiência significativa e transformadora de sua realidade. O tempo que passam na instituição escolar é somente o retardamento da inelutável verdade de uma escolarização cujo fim é ela mesma.

A aproximação dos estudos sobre o tempo escolar a partir dos segmentos juvenis restabelece o debate sobre o sentido da escola e do processo de escolarização para uma parcela significativa da população escolar. Ao se organizarem em torno do funcionamento interno da escola, os estudos da cultura escolar revelam “as resistências, as tensões e os apoios que os projetos políticos, sociais e econômicos têm encontrado no curso de sua execução.” (Lahire, 2002, p.12)

As investigações de Frago (1995), Vincent, Lahire e Thin (2001) indicam que a padronização do tempo de organização das atividades escolares – tempo escolar – advém não somente de uma forma dominante de regulação da vida social, na qual a instituição escolar se insere. A constituição de uma cultura da escola é, conseqüentemente, de um tempo que reflete determinados supostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, acompanha o próprio surgimento da escola na forma como a conhecemos hoje.

Perguntar sobre o modo como os segmentos juvenis se apropriam do tempo instituído pela escola significa dizer que o processo educativo escolar é atualmente um dos sincronizadores sociais de maior incidência na atividade humana e que a escola⁶ é das mais eficientes organizações sociais da modernidade.

A escola é uma forma institucionalizada de socialização temporal, visto que naturaliza por meio da organização escolar, o tempo produtivo. E naturaliza de tal modo que não se discute o sentido do tempo proposto para a realização de atividades e a relação desse tempo com as diferentes temporalidades que constituem as aprendizagens.

Referindo-se ao tempo escolar como um dos elementos relevantes na organização da escola, Viñao Frago argumenta que este é uma construção social

⁶ Para Correia (2003), a família, escola e comunidade são dentre outros, cenários significativos para aquisição desta noção de tempo e sua representação.

historicamente “cambiante”, incorporado não somente por professores e alunos, mas também pelas famílias e pela comunidade.

Correia (2003), por sua vez, salienta que esta temporalidade vivida no cotidiano escolar será interiorizada pelos sujeitos como uma estrutura diferenciada do ritmo da vida cotidiana. O tempo escolar é feito de seqüências repetitivas, rotinas, uniformidade de tarefas, intervalos iguais, padrões temporais de continuidade e persistência nos processos.

Viñao Frago (1995) considera que a consciência do tempo se manifesta diferentemente nos grupos sociais. Por isso, a alfabetização escolar não implica somente o aprendizado das letras e palavras, mas implica na substituição de uma determinada concepção de espaço-tempo por outra.

Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. E a escola torna-se um lugar privilegiado para a decodificação de um conjunto de práticas sociais que se fizeram escolares e de práticas escolares, que se configuram como modo de socialização e de exercício do poder.

Para Vincent et al (2001, p.42) “dizer que o modo de socialização escolar é dominante não significa que ele utilize as mesmas modalidades, em todos os lugares e circunstâncias e que não existam resistências objetivas por parte dos sujeitos socializados em outras formas de relações sociais”, mas implica em reconhecer que este tipo de socialização além de largamente difundido nas diversas instâncias socializadoras é o único considerado legítimo.

A pergunta pelos tempos instituídos e instituintes do cotidiano escolar que fazemos, coloca-nos mediante segmentos juvenis para os quais o prolongamento da escolarização até o Ensino Médio era impensado. Eles são, em sua maioria, a primeira geração em suas famílias que faz essa experiência escolar mais prolongada. Entretanto, a ampliação da escolarização para os jovens das classes populares não é fruto do acaso, mas ocorre junto do processo de industrialização, de transformação das relações de trabalho.

Prolongamento da escolarização e mudanças nas relação do trabalho são dois vértices que incidem na cristalização geracional e numa profunda alteração do projeto de democratização da escola pública. As representações que os jovens fazem do tempo escolar comunicam os efeitos do que Pellegrino e Carrano (2003) nomeiam socialização escolar precária dos segmentos juvenis das camadas populares.

Sobre os modos como os segmentos juvenis das camadas populares fazem a experiência do tempo no cotidiano escolar

Segundo Reguilo (2003), há uma temporalidade no cotidiano escolar que se diferencia da estrutura rítmica da vida cotidiana. Tempo de seqüências repetitivas, de rotinas e de uma uniformidade de tarefas que não se igualam a nenhuma outra nos âmbitos da vida social.

Com 06 (seis) anos fui à escola pela primeira vez. Para mim, a escola é tudo. Lá eu aprendi o que sei, senão eu era burra até hoje. Eu aprendi na escola tanta coisa! Só falto se passar mal. (...) Quando falta professor, vão 02 (duas) turmas para a quadra, só que cada sala não passa de 20 (vinte) pessoas. Existe muita gente para estudar, só que minha escola é vazia, desde o início do ano; às vezes começa cheia. Sempre lembro de uma professora de português, ela é calma, explica a matéria bem; passei de ano por causa dela. No tem bagunça na aula dela, nem de uma professora mais nervosa, a Nádia; faço tudo na aula dela. Não sou boa em matemática porque não presto atenção, converso com os colegas. As outras matérias são legais (Letícia)

Ao falar da escola, os jovens recuperam uma linha temporal: com seis anos fui à escola pela primeira vez. Ritos e hábitos, práticas, condutas, modos de vida. Uma incursão na história cotidiana do fazer escolar, é o que nos propusemos fazer por meio de observações e entrevistas com jovens que têm na escola uma importante referência institucional. As narrativas desvelam como as condutas são interiorizadas, os rituais incorporados e os modos de vida assimilados à vida cotidiana. Se a escola, de um lado, difere do cotidiano, de outro condiciona e regula outras práticas e tempos que lhe atravessa.

Confirmando a assertiva de que toda relação social acontece no espaço e no tempo, a relação pedagógica, segundo Vincent et al (2001) instaura espaços e tempos diferentes de outros nos quais realizamos as atividades sociais. O tempo escolar faz-se específico e é simultaneamente confundido “(...) como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano.”(p.13)

Para Souza (1999), o calendário escolar incorpora o tempo social (a cronologia civil, religiosa e cívica) e por conseguinte acrescenta a estes limites temporais externos, um tempo que é próprio da escola: o tempo das atividades tipicamente escolares. Tempo

de ouvir a explicação do professor, de copiar a matéria, de fazer os exercícios, de parar de fazê-los, de fazer prova...

O tempo escolar é uma seqüência de acontecimentos, uma sucessão de momentos que refletem o habitus escolar. Um tempo que, segundo Escolano⁷, precisa também ser interiorizado e aprendido. O recreio, os intervalos, as férias são tempos de interrupção das atividades escolares que marcam o ritmo da escola, em seus diferentes níveis e modalidades. À estrutura de cada nível escolar, uma periodicidade, uma cadência que se instituiu historicamente.

Gosto do recreio, educação física, conversar com os amigos, de tudo (Sérgio)

O recreio, as férias escolares, os intervalos de aula e semestrais são constitutivos da rotina escolar. Imaginar aulas sem recreio, ano letivo sem férias, parece-nos hoje algo distante da rotina escolar. É de uma variedade de tempos que se constrói a escola: tempo dos professores, dos alunos, das famílias, da comunidade, mediante sua inserção em outros tempos da vida social.

É mais exercício. A gente faz, discute com os colegas e depois a professora vai ao quadro e corrige. Eu gosto dessas atividades. (Alan)

O ritual vivenciado estabelece o tempo e o lugar da relação educativa: brincar enquanto o professor fica sentado diante de sua mesa é considerado uma perda de tempo. Escola é lugar de ensinar e aprender. Aluno é quem aprende e professor é quem ensina. Hora da explicação do conteúdo não é hora de conversar. Hora de fazer o exercício e hora de corrigir o que fez.

A figura do professor, daquele que ensina, instrui, orienta a aprendizagem é marcante na fala dos jovens. Freitas (2002) salienta que para estes sujeitos a qualidade da escola passa primeiro pelo ensino e não somente pela adição de controle e tecnologia. Professores qualificados e possibilidades de dedicação aos estudos são as principais reivindicações dos alunos quando falam do tempo vivido na escola.

Gosto dos amigos, professores, pois ensinam muito bem. Não gosto muito da professora de história, porque ela não sabe muito bem explicar a matéria. Ninguém da sala tem essa capacidade de

⁷ (1992, apud Viñao Frago, 1995)

aprender com ela. Em história eu sou boa. A professora também é gente boa, só que não sabe ensinar. (Amanda)

A consciência do que precisa ser ensinado manifesta-se continuamente na fala dos jovens. Há ainda uma clara noção de que o ensino noturno não lhes oferece as mesmas possibilidades que o ensino diurno. O tempo dedicado às atividades escolares não é o mesmo. A disponibilidade da direção e dos professores não é a mesma. O que é considerado ali é somente a frequência, ou seja, o tempo dispendido com a presença física na escola.

À noite não tem atividade nenhuma. Só matéria e prova. Gosto do jeito de alguns professores ensinar, eles não gritam e ensinam com paciência (Roberto)

O diagnóstico apresentado no Documento “Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda” (2002), salienta que cerca de 50% dos jovens matriculados no Ensino Fundamental e Médio são estudantes do noturno. Este dado nos faz supor que a maioria encontra-se inserida “precariamente” no mercado de trabalho.

Os jovens das camadas populares compreendem bem o sentido da escola. Lugar de ocupar a cabeça com alguma coisa, de fazer alguma coisa. A escola, com seus tempos, tornou-se hegemonicamente um das mais importantes instituições no processo civilizatório. Esta referência como um tempo sempre regulado e ocupado é característica da instituição escolar.

Eu gosto, pois em casa não tem nada para fazer e começo a pensar em bobeira. Na escola, ocupo a cabeça com alguma coisa. (Amanda)

A diferenciação dos tempos está incorporada na vida dos jovens: tempo livre e tempo produtivo. Os dias da semana são também os limites do tempo produtivo. O ritmo de estudos se assemelha ao tempo da produção. Incorporado à lógica do trabalho, aos estudos são reservados os dias úteis da semana e para o lazer, os fins de semana. Se de uma lógica institucional, o tempo escolar se manifesta como um tempo prescrito e uniforme, de uma perspectiva individual é um tempo plural. (Vinão Frago, 1995)

Durante a semana, faço computação, capoeira e estudo. Nos finais de semana, jogo bola, saio às vezes na sorveteria. (Hudson)

Gosto de estar na escola e dedicar aos estudos. Não gosto quando o professor critica o aluno. Celular, o aluno não pode usar, só que o professor usa na sala de aula, eles deveriam respeitar os alunos. (Amanda)

Eu gosto de ganhar suspensão para não ter que ir à escola. (Sérgio)

Ao observar os jovens na realização de atividades tipicamente escolares, notamos que há a compreensão de um tempo que não se mede em horas, mas na qualidade da atividade educativa.

Quando tem as matérias que eu gosto, as horas passam voando. Mas, quando é a mulher do diretor parece que o tempo pára. Ela fala muito e não ensina nada, só reclama. Ela ensina ciências, que é o que eu gosto. E se ela ensinasse matemática ninguém suportaria. (Roberto)

É ruim quando estou fazendo uma atividade boa e tenho que parar. Não gosto de geografia. (Letícia)

Emergem também as contradições, os paradoxos de estar ou não na escola. Dubet (1991) assinala essa dificuldade dos segmentos juvenis das classes populares em apropriar-se desta rotina escolar que se contrapõe às outras formas de sociabilidades construídas fora da escola.

Fico meio afobado. É ruim ficar 04 (quatro) horas parado, só prestando atenção. Se tivesse uma aula diferente, a aula passaria mais rápido. (Hudson)

Em outros momentos, o tempo de estudos parece não se contrapor ao tempo que os jovens dedicam-se a outras atividades. E o saber não se restringe aos estritamente escolares. Os jovens demonstram que “estudar” não se restringe às atividades de sala de aula.

Quando a gente está de férias, ficamos (sic) querendo que as aulas voltem pra rever os colegas, os professores. Só que quando a gente está na aula, fica querendo que acabe. Sinto saudade da escola. Agora mesmo estou fazendo um jardim, é muito bom, pois não fico as quatro horas naquela matéria, só escrevendo, trabalho fora da sala também. (Alan)

O tempo que passam na escola tem, para estes jovens, implicação direta com o conhecimento que se aprende na escola. É um tempo significado pelas resistências, desejos, necessidades e demandas específicas dos jovens. É ainda um tempo significado pelo assentimento e pela convivência com uma escola que não se dedica ao ensino.

Não gosto das regras: usar boné, entrar de bermuda, usar outra camisa na educação física; isso é bobeira. O professor gosta da carteira alinhada, assentar direito, não conversar; fico igual um robô na sala. Regra certa: não conversar na explicação do professor, não fazer bagunça. Se a escola me deixasse falar mais e trabalhasse o corpo, seria 100%. (Sérgio)

Os jovens expressam, a seu modo, a dimensão tridimensional do tempo escolar como tempo livre, tempo produtivo e tempo de formação. Dizem-nos e expressam isso a partir daquilo que fazem e do que não fazem com a exata dimensão desta perda, daquilo que gostariam de fazer na escola.

Numa das atividades realizadas com os jovens, um dado interessante de salientar foi o uso da borracha. Contrariando os argumentos correntes de que é importante deixar que o aluno construa seu conhecimento, os jovens nos informam o desejo de serem corrigidos, de saber onde erram e onde acertam.

Para os jovens, na escola, tudo tem seu tempo. Tempo de aprender, de reaprender, de fazer as tarefas, de corrigir as tarefas escolares, de ser avaliado naquilo que aprendeu. Falam de um tempo “(...) diverso y plural, individual y institucional, condicionante de y condicionado por outros otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, em suma, cultural y pedagógica; un ‘hecho cultural’”(Viñao Frago, 1995, p.72)

Mas o tempo escolar dos segmentos é também uma experiência de rupturas e descontinuidades:

(7 anos) comecei a estudar... (15 anos) fui reprovado na escola... (16 anos) fui reprovado pela 2ª vez... (17 anos) fui reprovado pela 3ª vez... ou repetir o 1º ano do 2º grau pela 4ª vez. (Sem identificação, atividade “Minha vida”)

Vai fazer 4 anos que estou no 1º ano, pois às vezes dá preguiça de ir a aula e eu falto muito, também fiquei muito doente (Alexandre)

Os jovens pobres experimentam um tempo escolar descontínuo. Ora marcado pelas rupturas e reprovações, ora marcado pela rapidez dos processos de formação. Se para Pellegrino e Carrano (2003) é um percurso escolar marcado pela descontinuidade, pela disparidade idade-série, para Freitas (2002) é o aligeiramento da formação, por meio dos Programas de Correção de Fluxo, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos que coloca os segmentos juvenis numa condição de exclusão mais perversa.

Freitas (2002) chama de metabolismo escolar, esse modo de eliminação do sistema escolar que vai sendo postergado para níveis mais elevados da escolaridade. Um mecanismo que mantém a realidade da reprodução na qual se perpetua a exclusividade das boas instituições escolares públicas reservada a alguns, concomitante à existência de um sistema de ensino aberto a todos, democrático.

Estudar não tem futuro, vou estudar até o 3º ano, não trabalho e não posso fazer faculdade; então estudar para quê?. (Alexandre)

Uma escolarização expandida no tempo e degradada na qualidade, é que representa a experiência escolar para os segmentos juvenis das camadas populares. Freitas (2002) sublinha que o processo de exclusão subjetiva à qual os jovens das camadas populares são submetidos decorre de uma desresponsabilização da escola para com a formação destes sujeitos.

Talvez por isso ao serem questionados sobre o que gostariam de aprender na escola os jovens nos dizem:

Não tem nada. Para a vida não ensina nada. Pode deixar do jeito que está. A escola deveria ensinar como não entrar na vida errada e como cuidar de crianças. (Sérgio)

O diretor nunca nos procuraria para perguntar o que queremos aprender, mas vou à escola para aprender o básico. O que ensina mesmo é a rua. A escola é só para ler, escrever e fazer uma conta que possa precisa no futuro. Eu não colocaria nada, pois na escola não é lugar de aprender e sim na rua. (Roberto)

Gosto de estudar, mas não gosto da escola Gosto de escrever, mas às vezes não sei o jeito certo. (Sérgio)

Gosto de ler e não gosto de escrever (Camila)

Considerações finais

A pesquisa realizada com os jovens do GGN indica que o tempo escolar não é somente um tempo de estudos. Mais que isso é parte de uma cultura (escolar) que da mesma forma em que é determinada por outras instituições e exigências sociais, extrapola a instituição educativa e condiciona a relação com uma rede de instituições sociais da qual participa. Por isso, o que está em jogo não é somente o acesso ao diploma escolar como moeda de troca, mas o acesso a uma cultura escolar que tornou-se um valor social coletivamente compartilhado.

Estes sujeitos também apontam para o direito a uma convivência escolar com todos os aprendizados nela incluídos e que tem sido historicamente negado aos jovens das classes populares seja porque a eles é negado um ensino de qualidade, seja porque pela sua trajetória escolar são impelidos ao Ensino Noturno e aos programas de aligeiramento da formação escolar.

Além dos conhecimentos e competências, um bem particular produzido pela escola é a “formação dos indivíduos como sujeitos capazes de pensar sua vida, de construir suas capacidades subjetivas de confiança em si e no outro” (Dubet, 2004, p.74). No nosso entender, essa seria a contribuição mais importante da escola para a formação dos segmentos juvenis das camadas populares. E este é um aprendizado que ocorre no tempo escolar. É na temporalidade do cotidiano escolar que circulam práticas, rituais, hábitos que se somam aos saberes escolares.

Referência Bibliográfica

- ABRAMO, H. W., (1997) Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 05, p.25-36, ago.
- BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P., (1992) **Les exclus de l'intérieur**”. In **Actes de la recherche en sciences sociales**. Paris, n 91/92, p. 71-75, mars.
- BOURDIEU, P. (2002)., **La jeunesse n'est qu'un mot**. In **Questions de Sociologie**. Paris, Les Editions de Minuit, p.143-160
- CENPEC e LITTERIS., (2001). O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 33-50

- CORREIA, T. S.L., (2003) Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da Anped**, Poços de Caldas, MG, 5 a 8 de outubro 2003, cd rom. (trabalho completo)
- CURY, C. R. J.,(2002) A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, n.80, p. 168-200, set. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>
- DAYRELL, J., (2003) O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, no 24, p.40-52.
- _____.(2003) Escola e culturas juvenis. In: FREITAS e PAPA (org.) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert.
- DUBET, F., (1991) **Les lycéens**. Seuil, Paris.
- _____. (1994) **Sociologie de l'expérience**. Seuil, Paris.
- _____. (2004) **L'école des chances: qu'est – ce qu'une école juste?** Paris: La République des Idées: Seuil.
- FREITAS, L. C., (2002) A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, n.80, p. 168-200, set. Disponível em <[http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>
- LAHIRE. B., (2003) Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade**, nº 84, p. 983-995, set.
- MELUCCI, A., (1997) Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n 05, p.5-14, ago.
- PELEGRINO M. e CARRANO, P., (2003) Jovens e escola: compartilhando territórios e o sentido de presença. In **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa.
- REGUILLO, R., (2003) Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.103-118, ago.
- SPOSITO, M., (2000) Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n 13, p.73-94, abr.
- SOUZA, R. F., (1999) Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, n.º 2, p.127-143, dez.
- VIÑAO FRAGO., (1995) A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, p. 63-80.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN., (2001) D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n.º 33, p. 7-47, jun.