



---

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

---

**E OS PROCESSOS DE**

---

**ENFRENTAMENTO DA**

---

**REALIDADE URBANA POR**

---

**JOVENS DA PERIFERIA**

---

Aldimar Jacinto Duarte\*

*Resumo: No presente trabalho procura-se entender a relação que dois grupos de jovens pertencentes à camada de habitantes em bairros da periferia, situados na região leste de Goiânia, estabelecem com a escola. Analisam-se os processos formativos em que os jovens estão inseridos e os sentidos que atribuem à educação escolar. Busca-se analisar a condição de jovens residentes na região leste da cidade, estudantes ou evadidos da escola, oriundos de famílias que possuem uma experiência recente de escolarização e de pais que exercem ocupações profissionais de natureza manual. Discute-se a instituição escolar na perspectiva dos jovens e se ela proporciona, ou não, um conjunto de conhecimentos que possibilitem a esses agentes a inserção propositiva na disputa social, na construção do direito de viver dignamente na cidade e no bairro em que residem.*

*Palavras-chave: jovens, periferia, escolarização.*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho sistematiza resultados de uma pesquisa sobre jovens de camadas populares em relação à rede de sociabilidade e aos processos de formação a que estão referidos como agentes que se movimentam em espaços urbanos marcados pela exclusão. Os jovens pesquisados são moradores da região leste de Goiânia, estudantes ou

evadidos da escola, oriundos de famílias que possuem uma experiência recente de escolarização e de pais que exercem ocupações profissionais de natureza manual.

A periferia enquanto lugar territorial na cidade constitui um espaço social que interfere, de forma significativa, no modo como os jovens vivem o cotidiano na modernidade e a relação que estabelecem com a escola. Considerando que umas das importantes dimensões formativas dos jovens pobres da periferia é a escola, indaga-se se a referida instituição clássica responde aos interesses e às necessidades desses agentes sociais no enfrentamento das adversidades vividas cotidianamente.

Assim, para apreender como os jovens representam a educação escolar para além dos estereótipos construídos pelo mundo adulto e pelas instituições sociais, foram investigados dois agrupamentos juvenis da região leste de Goiânia, um composto por jovens que frequentam a EJA e outro de jovens da *Breakdance*.

Estudos recentes (SEGOVIA, et al., 2009, CASTRO e AQUINO, 2008) sinalizam que a sociedade brasileira não conseguiu reduzir significativamente as suas desigualdades socioeconômicas e suas famílias são obrigadas a buscar no trabalho de filhos uma alternativa para a composição de uma renda mínima, roubando deles o tempo da infância e da juventude e, por conseguinte, da escolarização. Os jovens de 15 a 29 anos voltam para o espaço escolar pressionados pela necessidade de se inserirem no mundo do trabalho e usufruírem, em termos de direitos sociais, de um conjunto de bens materiais e simbólicos necessários à sobrevivência. Nessa trajetória, retornam à vida escolar por meio da EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas e acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à sua baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

Neste texto, busca-se analisar, com base nas representações<sup>1</sup> sociais *subjetivadas* pelos jovens, se a instituição escolar tem sido capaz de produzir sentidos propositivos em suas vidas. A questão central é se a escola dialoga com a sua realidade cotidiana, em especial, com suas perspectivas de futuro, contribuindo para a formação de agentes sociais críticos e para a *atuação ativa* em diferentes espaços sociais.

O texto se organiza em quatro partes. A primeira analisa a condição escolar dos jovens brasileiros, tendo como referência pesquisas abrangentes realizadas na última década. Na segunda e terceira partes, são analisados depoimentos de jovens da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da *Breakdance* com os aportes teóricos de uma pesquisa concluída recentemente. Por fim, são tecidas algumas considerações.

## 1 JOVENS BRASILEIROS E A CONDIÇÃO ESCOLAR

De acordo com estudos realizados por pesquisadores do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (POLIS), nas sociedades sul-americanas (2007), a valorização da educação pelos jovens se dá em duplo sentido: é, ao mesmo tempo, um direito e um componente fundamental para propiciar melhores oportunidades no mundo do trabalho. Genericamente, os jovens destacam o sistema educacional como “desigual, discriminatório, distante do universo real do segmento juvenil e carente de investimento público” (p. 41); os estudos, por sua vez, sinalizam que a escolarização não só é um espaço de desigualdades e de oportunidades limitadas, que marca expressivos grupos de jovens da América do Sul, mas, simultaneamente, *lócus* de reflexão e luta por direitos.

Segundo esses estudos, entre os fatores que mais se destacam nas explicações para o abandono escolar estão as dificuldades de transporte, migração e conjugação entre o trabalho e a escola. O direito à circulação e à mobilidade é uma das demandas que aparecem de forma incisiva, tendo em vista que esse direito se relaciona diretamente com o exercício da cidadania, principalmente quanto ao acesso à educação, ao trabalho, à cultura e ao lazer.

Em outro estudo, coordenado pelo IBASE e POLIS (SEGOVIA et al., 2009), os jovens apontam que a educação em suas vidas assume papel relevante, porque reconhecem que, no imaginário da sociedade ocidental contemporânea, eles são, por inúmeros motivos, instigados a se inserir nos processos de escolarização. No entanto, muito embora considerem a escola espaço de socialização, para

eles a educação formal oferecida nos dias de hoje é responsável por muitas frustrações: “não têm a possibilidade de concretizar sonhos e desejos referentes à entrada no mercado de trabalho e à ascensão social.” (p. 183).

No Brasil, um dos relatórios aponta para a necessidade de “uma educação que caiba na vida do jovem” (Idem, p.188), expressando a necessidade que muitos deles têm de ingressar prematuramente no mercado de trabalho. Essa condição os leva à difícil escolha entre a escola e o trabalho e, em geral, o desfecho é o abandono da escola. Reiteradamente, fazem movimentos no sentido de um retorno ao espaço escolar em meio a muitos fracassos, mas as limitações das condições concretas, que não propiciam a sua permanência naquele espaço, levam-nos à desistência e ao abandono. É nesse sentido que, nos países pesquisados, a educação escolar é um espaço importante que explicita as desigualdades de oportunidades de forma incisiva e também um espaço fundamental de reflexão e luta por direitos sociais.

Com base nos dados do IPEA (CASTRO e AQUINO, 2008), constata-se que o baixo nível de escolaridade dos jovens é resultado das insuficientes condições de acesso e permanência na educação infantil e no ensino fundamental, que resultam em sucessivas reprovações e evasão escolar temporária ou definitiva.

Abramovay (et al., 2009) considera que, embora se possa afirmar que a educação escolar, nos dias de hoje, se apresenta de forma mais democrática, pois nos últimos anos tem atingido quase a sua universalidade nos segmentos de 7 a 14 anos, “os processos vivenciados pela maioria dos jovens brasileiros e suas estratégias de escolarização ainda expressam as enormes desigualdades a que está submetida essa faixa da população.” (p. 58).

Observam-se, nos sistemas educacionais brasileiros, mecanismos sutis de exclusão dos jovens da escola, garantidos por um complexo discurso que preconiza a democratização da escola *para todos*, mas, na verdade, a poucos reserva a continuidade e o sucesso escolar. O que ocorre é um processo de *exclusão branda*, a que Bourdieu (2003) denomina “façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social”. (p. 485).

## 2 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA: AMBIGUIDADES ENTRE O DESEJO DE APRENDIZAGEM E O DISCURSO DA AFETIVIDADE

Os jovens entrevistados, em sua maioria, elaboram modos de representar a escola e expressam certa intuição acerca das regras de funcionamento do campo educacional. Em geral, os sentidos que atribuem transitam no âmbito das amizades, da convivência e da afetividade, muito embora sejam reivindicativos no que se refere à função social da escola em sua especificidade de efetivar os processos de aprendizagem. Os depoimentos abaixo trazem conteúdos que elucidam essa afirmativa.

[Qual o principal motivo de você ir à escola?] Pra aprender. [E você aprende?] Acho que não. [...] Eu tenho que estudar, mas..., a tarefa... elas..., ela explica bem explicada, só que não encaixa na minha cabeça. [O que é encaixar na sua cabeça?] Ficar gravado, sabe? É as explicação que elas explica, ficar guardado, sabe? [Você disse que gostaria de estudar na escola do centro e não aqui no bairro, por quê?] Eu acho que o ensino é melhor... no centro... a escola estadual é mais puxada que a municipal [...] Inclusive, minha irmã passou pro primeiro ano e não deu conta de passar, tá repetindo de novo. Porque ela estudava numa municipal e passou pra uma estadual. [...] Eu queria ir pro centro, mas depende muito do... do dinheiro pra pagar a passagem. Eu vou ver daqui até lá o que vou fazer. [Os professores estimulam vocês a ler?] A... de Português, sim. [Qual livro?] Ela dá mais é em um papel, um textim, pra gente lê, pra dá tarefa. [...] Quando estudava de manhã até a 7ª série, eu pegava muito livro pra lê, agora não. (Tatiana).

[Você acha que a sua escola ensina bem?] Acho que não, sabe, porque eu faço um texto e eles não corrige. Eles deveria falar se tava errado pra mim, né? Eu acho que escrevo errado. Por isso, se eu escrevo errado pra uma pessoa, a pessoa lê completamente, não tá entendendo nada, porque parece que o *a* é *o*, entendeu? (Marisa).<sup>2</sup>

As entrevistadas, Tatiana e Marisa, mostram-se exigentes quanto à qualidade de ensino. Elas cobrem a função da escola de ministrar um ensino que lhes proporcione, de fato, a aprendizagem. Identificam que a escola não ensina devidamente, e intuem, a partir da sua origem social, que existe um modelo educacional que ensina, mas não lhes está disponível. Tatiana refere-se à “escola do centro”, à qual ela não tem acesso e que disponibiliza um ensino de melhor qualidade. A falta de dinheiro para pagar a passagem é o motivo apontado de ela não ter acesso a uma escola pública que imagina ser (re)produtora de um capital cultural legítimo. A expressão mais significativa na sua fala é o que qualifica de *textim*. Ela identifica que, quando estudava na sétima série no período vespertino, tinha acesso a livros didáticos e literários e a um *modo de ensinar mais rígido*; agora, no ensino noturno, *qualquer coisa serve, inclusive o textim*.

Ao afirmar que os professores não corrigem os textos que ela produz, enfatiza os efeitos de uma instrução empobrecida, que não consegue proporcionar aos estudantes a habilidade de ler e escrever adequadamente. Identifica que, embora os professores *expliquem bem*, ela não tem condições de aprender, pois “*não encaixa em sua cabeça*”, o que aponta a sua autocolpabilização.

Em seus depoimentos, os jovens classificam e desclassificam a atividade do professor na dinâmica da escola. Os jovens da *Breakdance* definem o que consideram “professor chato”, ou seja, aquele que ignora completamente os estudantes, que não estabelece uma relação de diálogo com a turma, que lança matéria no quadro sem explicar, sem proporcionar a compreensão do que está sendo trabalhado. Mas há um tipo de professor que consideram pior, porque não realiza um dos aspectos que compõem o ritual de seu ofício, ou seja, escrever no quadro. Mais do que os professores que não ensinam, os jovens se contrapõem e são severos com o tipo de professor que parece não gostar de seu trabalho, estando muito aquém do professor que não realiza o diálogo.

Tem professor que dá raiva da gente estudar! É porque chega lá na sala, vê quem quer passar no quadro, mete um aluno pra passar tarefa lá e senta lá com as perna lá cruzada, ou sai da sala, ou sai prá beber um café. O professor foi contratado pra

passar tarefa no quadro não foi prá mandar aluno passar tarefa no quadro. (Jorge).

Tem professor que chega na sala não diz nem bom dia, nem boa tarde, só chega lá, mete a tarefa no quadro, nem explica lá. Ele fala assim: “se vira. Se quiser fazer faz. Eu já sou formado, se quiser fazer faz. Se não quiser, vai se danar”. (Rodrigo).

O modo de os jovens representarem os professores reaparece ainda, de forma significativa, nas respostas em relação àquilo de que gostam e não gostam na escola. Em seus depoimentos, demonstram que as relações professor/aluno são, em geral, permeadas pela afetividade, não no sentido abstrato, mas vinculada ao reconhecimento social do professor e da escola.

Porque aqui, assim... vai completar um ano, não sei o quê da escola, aqui não tem festa, lá tem [Santa Maria da Vitória]. Não é festa! Eu falo ... festa ... assim, por exemplo: entrou um professor novo, nossa! Todo mundo recebe bem o professor, trata como se fosse um ... sabe lá. Não, trata assim ..., como uma pessoa assim ... mais, bem importante. [...] A escola lá era mais alegre. [...] Aqui se leva a gente pro clube é muita coisa, apesar de que eu nunca fui. [...] Ela [a diretora da escola] é até uma mãe prá mim, ela é legal demais prá mim, ela me apóia em tudo, sabe? [...] Quando cheguei, eu me abri com ela, contei tudo que acontecia comigo, sobre minha família... aí ela falou que eu ia ajudar a amparar minha família, entendeu? Ela me fez sentir lá em cima. Eu não me sentia lá em baixo. (Marisa).

Se, por um lado, Marisa identifica a falta de “alegria”, de “vida” no espaço escolar, por outro ela reconhece a diretora como uma “mãe”. Esses dois aspectos são importantes para compreender o que os jovens esperam além do ensino de qualidade. Na perspectiva da entrevistada, os professores, enquanto profissionais, são reconhecidamente importantes para as comunidades locais e escolares e, como tal, se inserem em um ritual de recepção e de comemoração. Ao contrário, na escola

em que estuda atualmente, parece não haver esse reconhecimento e, por conseguinte, não há por que recepcionar ou comemorar a chegada de um novo professor. Daí sua percepção do professor como alguém portador de autoridade. *A diretora é quase uma mãe, capaz de perceber suas dificuldades e apoiar suas decisões como jovem, mulher, trabalhadora e migrante.*

O depoimento abaixo, do jovem Álvaro, também aponta componentes importantes para apreender que a escola, como espaço público e laico, tem sido invadida por novas formas de religiosidade.

[Eu sou evangélico, pela Pentecostal, mas eu virei evangélico graças àquela escola. [Por quê?] É por causa que lá eles trabalhavam com a célula dentro da escola. Eu não tava nem aí, não, eu era, como diz um colega meu, eu era caça crente: onde tinha crente eu tava lá pra atentar eles. Aí eu fui indo e ouvindo a palavra de Deus e ouvindo, aí ... [A escola a que o jovem se refere é uma escola pública, vinculada à Rede Estadual]. (Álvaro).

O depoimento de Álvaro possibilita verificar a importância atribuída à direção escolar na formação e na trajetória dos jovens. No entanto, expressa também como alguns gestores usam inadequadamente o espaço público das sociedades contemporâneas. Por exemplo, exercitando o proselitismo religioso. Nesse caso, uma escola pública da rede estadual, por meio da diretora, reforça instâncias privadas da sociedade civil, como a adesão a uma determinada vertente religiosa. Embora a família do jovem depoente já fosse evangélica, é na escola que ele irá reafirmar essa concepção por meio das “células” desenvolvidas naquele espaço.

Outra entrevistada, ao ser perguntada sobre a função da escola, reproduz o discurso hegemônico presente nas sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo em que afirma a importância da escola, quando perguntada se gosta ou não dessa instituição, é clara e enfática na sua negativa. Os motivos que a levam a responder dessa forma estão diretamente relacionados às questões afetivas, às amizades ou ao que ela considera “*chatice dos professores*”.



[O que a escola é pra você?] A escola? É o meio de educação mais importante de hoje, né? [Você gosta da escola?] Odeio. Eu gosto dos colegas, os professores são muito chatos. Eu não gosto muito de estudar, não, mas eu sei que tem que estudar, né? Então ... (Raíza).

Esse depoimento está em sintonia com as reflexões de Dubet (2008) em relação à escola como ficção necessária. Apesar das adversidades, ela se constitui em mal necessário, pois o futuro, mesmo incerto, depende da escolarização. Esse fato obriga os jovens a frequentar a instituição, mesmo que não reconheçam esse espaço como legítimo para além das relações que nele se estabelecem. A perversidade dessa ficção se encontra justamente no momento em que ela não funciona mais, quando o aluno, nela acreditando, trabalha, mas fracassa, trabalha muito e tem pouco êxito, e explica a sua situação admitindo ser o culpado de seu próprio fracasso.

### 3 A ESCOLA DIANTE DAS PERSPECTIVAS DE FUTURO DOS JOVENS DA PERIFERIA

A partir dos relatos dos jovens podemos perceber o sentido que eles atribuem à escola em relação aos projetos que têm para o futuro. Essa relação é demasiadamente vaga, na medida em que os próprios agentes sociais em questão não conseguem efetivamente vislumbrar em que, de fato, a escola pode contribuir com os seus projetos de futuro. No entanto, continuam na escola, pois concebem que a relação que estabelecem com a vida urbana será tanto mais promissora quanto mais se apropriarem de um conjunto de saberes que imaginam que a instituição irá lhes proporcionar. A busca de tais saberes é uma estratégia de enfrentamento da vida na cidade, que alimenta sonhos e perspectivas mediados pelo modo de organização das relações sociais a que, contraditoriamente, a escola não responde (SPOSITO, 2010).

A escola ajuda pelo seguinte: se algum dia eu for prestar algum curso, qualquer coisa. Você fazer ou ajudar alguém, tipo assim, precisando de uma ajuda que ele não saiba. Igual minha irmã não sabia [fazer a tarefa de casa]. Vim saber primeiro o que era, era

verbo, isso e aquilo. [...] A escola ajuda, porque, além de você estar aprendendo, você está pegando mais conhecimentos. Não só sobre matéria, isso não. A vida. (Thiago).

[Você acha que a escola contribui para a sua vida hoje e para o seu futuro?] Ajuda. [Como?] Assim, uma ajuda no estado financeiro, né? Porque eu tendo o meu estudo e conquista, aí o meu salário pode até aumentar, arrumar um emprego, um serviço melhor. Agora, prá continuar do jeito que eu tô, reprovando, igual eu tava – se Deus quiser não vai acontecer mais – aí meu salário ia ficar desse jeito prá pior, porque, daqui uns dias, até prá você puxar um carrinho lá no CEASA vai ter que ter os estudos completos. [Lá no CEASA, no seu trabalho, você vê alguma relação com o que aprende na escola? Ou tanto faz ter a primeira série como a sexta ou o ensino médio?] Eu acho que não, né? Porque vendedor lá você não precisa ter curso, esses, trem assim. E que, igual ... eu puxo carrinho lá, monto o meu, faço as vendas também assim, faço as vendas, eu puxo carrinho, aí, a partir do momento que a gente pega a habilidade de vender, aí, o que acontece? O patrão vai e sobe você de cargo. Lá não tem esse negocio assim não, porque lá vai mais é pessoa assim com nível de escolaridade baixa. (Marciel).

A fala de Thiago é reveladora, pois traz, em primeiro lugar, a ideia vaga de um concurso que o jovem pode um dia prestar, para “qualquer coisa”. Lembra o discurso de empregabilidade que tomou o senso comum das instituições a partir da década de 1990 e vai ao encontro da formulação de Marciel, que supõe que, por meio dos estudos, o seu salário pode aumentar, que ele poderá “arrumar um emprego”, “um serviço melhor”. Os estudos constituem, segundo esse jovem, a garantia de melhor qualidade de vida. Ao contrário, caso continue no caminho da reprovação, a sua situação, segundo ele, pode piorar. Ou seja, na sua interpretação, tudo depende dele, depende de estudar ou não estudar, passar ou não passar de ano. O seu futuro, nessa perspectiva, está em suas mãos, na sua capacidade individual, no seu próprio mérito.

[Você acha que a escola ajuda a melhorar a sua condição de vida?] Vai. Isso vai muito, porque não adianta eu chegar numa... Por exemplo: que eu vou fazer entrevista pra mim trabalhar, aí a pessoa vai me perguntar: “você faz isso e isso?” E eu vou dizer absurdos prá pessoa. Aí a pessoa não vai me contratar. [Em que a escola te ajuda?] Também assim: se a pessoa não for na escola, como a pessoa vai ler uma coisa? Por exemplo: vou pegar um ônibus, é. “Cê pega esse aqui que vai pra Vila Brasília”. Tá, tá bom”. Aí, chega lá, eu vou falar assim: “meu Deus, qual ônibus vou pegar agora?” [Em que mais ela pode te ajudar?] Arrumar um emprego bom. [Como?] Porque vou ter um diploma na mão: “Ó, estudei, terminei, aí.” [Um diploma é suficiente pra arrumar um bom emprego?] É. (Marisa).

Marisa, ao mesmo tempo em que afirma que os estudos irão ajudá-la muito, quando indagada em que consiste essa ajuda, ela não a consegue formular claramente. A jovem passa a desenvolver a noção do que é ser educado, no sentido de bons hábitos, bons modos considerados pela cultura legítima, e a escola seria, nesse caso, uma continuidade da família, pois, como ela afirma, desde pequena foi educada. Não obstante, ela percebe que nessa educação de bons hábitos falta algo a ser complementado e aí residiria o papel da escola.

O papel da escola na minha vida é praticamente tudo, porque tudo que você vai fazer hoje em dia você tem que aprender na escola. Você tem que aprender a conversar com as pessoas, tipo assim, aprender como que é. É conversar, é não ficar encenando com as pessoas, não maltratar, não, tipo assim, não causar confusão, porque tem pessoa que só de olhar numa pessoa, assim ... já quer bater. Aí você tem que aprender a controlar, ter mais calma, ser paciente, esperar a hora exata de quando conversar, porque isso aí tudo você está aprendendo na escola assim.!” (Marciel).

Também para Marciel a educação deve possibilitar a formação de uma pessoa mais *civilizada*, que saiba conversar, que saiba se calar quando outro estiver falando, ou seja, que adquira um conjunto

de hábitos dados como legítimos em nossa sociedade, mesmo que, no momento em que ele pode colocar esses hábitos em prática, ele não o faça.

Você gosta de estudar?] Gosto [Por quê?] Porque a gente tem que ter um futuro pela frente. Pessoa que já terminou os estudos tá difícil de arrumar emprego ainda mais quem não estuda. Pior ainda. Tem que estudar para poder ter um futuro pela frente. [E você acha que a escola ajuda você nesse futuro?] Ajuda. [Como?] Por exemplo, lá na aula de manhã, que estudo à noite, eles te põe num curso, você fica lá um ano e depois desse um ano é que começa o trabalho mesmo. [...] Ajuda. Por exemplo, se eu vou viajar para outro país chega lá sem saber nada de inglês? Você arruma um curso aí, um serviço, sem falar direito e sem escrever direito? Aí não tem como passar no serviço. (Vanderlei)

O jovem Vanderlei trilha o mesmo caminho de contradição entre as condições objetivas e as esperanças subjetivas diante do que a educação poderia proporcionar. De um lado, aponta para as dificuldades de se arrumar um emprego e que a escolarização seria o caminho mais promissor dessa conquista, em função da necessidade de uma verbalização e de uma boa escrita; por outro, a escolarização poderia inclusive ajudá-lo a se comunicar em outro país de língua inglesa.

Ao afirmar que a contribuição da escola está na formação de um pessoa culta, educada, os jovens intuem ou reproduzem a representação de que o mundo social e, em específico, os campos de trabalho exigem mais do que uma competência técnica. Exigem uma maneira de se portar, de se comportar. No entanto, a defasagem entre o que a cultura legítima exige e a cultura que a sua origem social lhes proporciona não tem sido compensada pela escola. Mas alimentam esse sonho na perspectiva de que o diploma ou o aumento do capital simbólico proporcionado pela escola lhes melhore as condições de enfrentamento da vida urbana, principalmente em relação ao mundo do trabalho. O aumento do capital simbólico se constitui, então, em enfrentamento de realidade, alimentando o seus próprios sonhos.

Os jovens e suas famílias depositam na escola a convicção de que ela poderá organizar o pensamento dos educandos a partir das demandas de sua realidade e de seu tempo, proporcionando-lhe a possibilidade de compreensão e intervenção de forma prática e objetiva, principalmente por meio do trabalho. Esperam, ainda, que a escola cumpra o seu papel constituidor de novos *habitus*: a “cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que torna possível a comunicação.” (BOURDIEU, 2001, p. 205).

Trata-se de uma luta de sinais distintivos, com que o sistema escolar contribui pela manutenção da legitimação do poder simbólico constituído. O atual modelo de ensino consegue, no máximo, proporcionar uma pretensa mimese e, como toda imitação, busca ser identificado com aquele a quem imita, mas não é, tal como Tolstoi (2009) define o seu personagem Ivan Ilitch.<sup>3</sup> Diferentemente, os detentores de um capital cultural considerado legítimo são desprovidos da necessidade da certificação escolar e, a todo o momento, podem ser intimados a apresentar seus comprovantes por serem identificados apenas pelo que fazem enquanto detentores de títulos de origem sociocultural: “Basta-lhes ser o que são porque todas as suas práticas valem o que vale seu autor, sendo a afirmação e a perpetuação da essência em virtude da qual elas são realizadas.” (BOURDIEU, 2008, p. 28).

Outro aspecto que parece pertinente é que a educação escolar oferecida para esses jovens dissimula as condições objetivas nas quais eles estão inseridos, tanto as dos agentes sociais que a frequentam, como da própria escola, na medida em que se faz uma promessa que a educação proporcionada é incapaz de garantir. Ou seja, a ideia de que a simples conquista do diploma garantiria aos jovens o mercado de trabalho e a ascensão social, escondendo a realidade social, política, econômica e cultural, que se orienta pela distinção e determina os modelos de seleção, inserção e exclusão.

Ao dissimular essa relação, o sistema escolar reduz as possibilidades de reação política dos agentes por transformação na disputa social, na construção efetiva da igualdade. Trata-se da reprodução de uma promessa liberal de ascensão e de igualdade de direitos que não se

realiza. Não se trata, portanto, de transformações ou emancipações que podem ocorrer isoladamente no campo escolar, mas que devem ocorrer na própria organização social, possibilitando igualdade de acesso ao capital global que poderá proporcionar melhoria nas condições objetivas dos agentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, a consciência do direito à educação básica avançou nas últimas décadas, por outro, não se conseguiu que a escola se estruturasse para garantir esse direito, pois ela continua sendo uma instituição seletiva e excludente. Nesse sentido, a trajetória escolar dos jovens pesquisados na região leste de Goiânia também é marcada por interrupções, expulsões, retornos, reprovações e esperanças. A pobreza, a miséria e a origem social continuam sendo fatores estruturantes no processo de exclusão dos jovens dos setores populares das escolas.

Constata-se que a educação escolar dos jovens pobres da periferia está diretamente relacionada à condição de classe desses agentes sociais. Os processos identificados de rupturas, continuidades, conflitos, resistências relativas são o produto de suas próprias condições de vida e de classe. Nesse sentido, a sua pouca aprendizagem, seus insucessos e fracassos não se encontram no problema da “defasagem” de sua cultura, de seus *habitus*, de seus modos de vida, mas em sua condição objetiva de vida, que exige, a cada dia, estratégias de enfrentamento da dura realidade que os cerca e que, cotidianamente, segrega e discrimina.

São as condições de vida desses jovens que lhes impõem, cotidianamente, a tensão entre a recusa da escola e a necessidade de saber ler, escrever e realizar cálculos, mesmo que tais habilidades não se efetivem de forma adequada. As constantes interrupções no processo escolar, o contínuo ir e vir não constituem liberdade de escolha, ou escolha aleatória, mas trajetórias possíveis diante de uma realidade social que distancia o jovem pobre da escola, fazendo-o perder, em médio prazo, o real sentido dessa instituição.

Se a ausência de estudo é fator de discriminação social e de sujeição, estar na escola e não aprender devidamente é também fator de sujeição e discriminação. Uma discriminação que compõe um círculo

vicioso, pois os jovens pobres pesquisados são discriminados por habitarem a periferia, por expressarem *habitus* considerados socialmente ilegítimos e por terem acesso a um tipo de ensino inadequado, induzindo à crença de que, de fato, são inferiores e, portanto, culpados por seu próprio fracasso, pois reproduzem os *habitus* considerados típicos das classes perigosas, dos marginais e delinquentes. Em outras palavras, a ausência de escolaridade é fator de discriminação e estar na escola com ensino de má qualidade é uma forma de manutenção dessa discriminação, só que de forma dissimulada: mantém o que já foi definido como ficção necessária, pois passa a ideia de que os jovens estão tendo acesso ao ensino e que o fato de não terem sucesso na vida escolar depende exclusivamente de suas inaptidões para atividades intelectuais.

As necessidades contínuas de saber dos jovens pobres da periferia são frustradas por um sistema educacional que não cumpre o seu efetivo papel de prover as novas gerações do capital cultural acumulado historicamente e que poderia propiciar a esses agentes sociais melhores condições no enfrentamento de sua realidade. A cultura escolar aparece distante da vida dos jovens, de suas necessidades, e muito pouco contribui para o seu desenvolvimento humano e social. Não lhes fornece instrumentos adequados para a luta social e para a melhoria das suas condições de vida na periferia, na afirmação de suas culturas, na disputa de sentidos e significados que compõem a sua realidade social.

O distanciamento dos sistemas escolares em relação à cultura dos jovens pobres não constitui apenas uma relação intercultural, uma mera intolerância às consideradas subculturas, ou culturas distintas, ou ilegítimas, mas faz parte de um imbricado processo de segregação que tem suas bases no campo econômico e simbólico, na reprodução das relações sociais. Nesse sentido, é que a escola não se tem relacionado de forma significativa com o universo juvenil.

### ***Education and urban reality facing process by suburb youth***

*Abstract: In this paper, we intend to understand the relationship that two groups of young people who live in in east Goiânia suburbs have with school. We examine the formative processes in which young people are included and meanings they attach to education. We also analyze the condition of le living*

*in the east region of the city, students or out of school, from families who have recent experience of schooling and parents engaged in manual occupations. We aim at discussing the educational institution on young peoples' point of view and how it provides or not a set of skills that enable these agents to enter purposeful social race, to construct the right to live in the city and their neighborhood in dignity way.*

Keywords: *youth, suburb, schooling.*

## Notas

- 1 Para Lefebvre, as representações sociais não são coisas exteriores no sentido durkheimiano nem provêm da introspecção individual. Portanto, existem objetivamente e subjetivamente tanto na história individual quanto no movimento da coletividade. Fundamentalmente, elas “não são nem falsas nem verdadeiras, mas, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas ‘reais’ e falsas na medida em que dissimulam objetivos ‘reais.’” (LEFEBVRE, 1983, p. 55).
- 2 Os nomes dos jovens que aparecem neste estudo são fictícios.
- 3 “Ao decorar o seu apartamento, Ivan o faz de acordo com os padrões estéticos da aristocracia. Mas, por mais que ele o faça, sempre será percebido como aquele que quer imitar: [...] O biombo, o *étagère* e as cadeiras espalhadas aqui e ali, os pratos nas paredes, os enfeites de bronze, e deliciava-se pensando em como ficaria quando tudo estivesse em seus lugares. [...] ele havia tido muita sorte, especialmente em descobrir e comprar por uma pechincha móveis antigos que deram um ar excepcionalmente aristocrático a todo ambiente. [...] Na verdade, o efeito não passava do que normalmente é visto nas casas de pessoas que não são exatamente ricas, mas que querem parecer ricas e o máximo que conseguem é parecer-se com todas as outras pessoas de sua classe: havia damascos, ébanos, tapetes, enfeites de bronze, tudo muito sóbrio e bem polido, tudo aquilo que as pessoas de uma determinada classe social possuem para parecerem outras pessoas.” (TOLSTOI, 2009, p. 37 e 38).

## Referências

ABRAMOVAY, Mirian. ANDRADE, Eliane Ribeiro, ESTEVES, Luis Carlos Gil. (Orgs.) *Juventude: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.



BOURDIEU, Pierre. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: \_\_\_\_\_. *Meditações pascalinas*. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Efeitos do Lugar. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

CASTRO Jorge Abrahão de; AQUINO Luseni (Orgs.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ministro de Estado Extraordinário de Assuntos Estratégicos, Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2008

DUBET, François. *O que é uma escola justa*. São Paulo: Editora Cortez, 2008

IBASE; POLIS. *Juventude e integração sul-americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis: demandas para a construção de uma agenda comum*. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: POLIS, 2008.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983.

POLIS; IBASE. *Juventude e Integração sul-americana: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis*. Relatório Nacional do Brasil. Rio de Janeiro: 2007.

SEGOVIA, Diego et al. *Sociedades sul-americanas: o que dizem jovens e adultos sobre as juventudes*. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: PÓLIS, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC Goiás; Membro do Grupo de Pesquisa Juventude e Educação da PUC Goiás; Membro do Programa Educação e Cidadania da PUC Goiás e Coordenador de Gestão do PIBID/PUC Goiás. E-mail: aldimarjd@hotmail.com