

ESCOLA E TRABALHO NA TRAJETÓRIA DE JOVENS DE FAZELA

Kelsiane Aparecida de Oliveira de Mattos Pereira

A despeito da massificação do ensino no Brasil, intensificada a partir da década de 90, quando as questões de ordem cultural adquirem centralidade no campo educacional, bem como na sociedade em geral, o acolhimento de adolescentes/jovens oriundos de grupos sociais desprestigiados não se deu de forma satisfatória, como mostram os altos índices de evasão, de reprovação e o baixo nível de aproveitamento desse alunado. Neste trabalho, apresento um recorte de pesquisa concluída, na qual busco investigar a relação supostamente tensa entre juventude e escola, no contexto de favela do município do Rio de Janeiro. Com base em entrevistas, discuto os sentidos que os jovens atribuem ao trabalho e sua relação com a escolarização. Apoio-me em Stephen Ball para problematizar a produção de políticas curriculares pela gestão atual da SME – RJ, e a circulação do que o autor nomeia como cultura performática, que visa à criação de competências segundo interesses de mercado. Destaco que, hoje, a questão da performatividade é um fator que agrava os mecanismos de exclusão na escola pública, resultando na recorrente evasão juvenil. Em diálogo com publicações de Helena Abramo, Marília Sposito e Miriam Leite, discuto sentidos do ser/estar jovem que se apresentam como relativa e precariamente estáveis. Quanto aos sentidos que os jovens entrevistados atribuem ao trabalho, predominou a possibilidade de inserção no mercado de consumo, uma vez que as famílias não dispunham de recursos para alguns produtos ambicionados por eles. Para estes, a escola parece não ter mediado a construção de outro tipo de projeto e trajetória, embora tenha sua importância reconhecida. Quanto ao discurso de inserção desses jovens no mercado de trabalho via educação escolar, ainda que como consumidores e trabalhadores de baixa remuneração e prestígio social, foi bem sucedido, de acordo com a perspectiva performática atual, nesta contingência.

Palavras-chave: escola – juventude – trabalho

Na pesquisa *A escola e a trajetória de jovens de favela carioca*, questionei os sentidos que jovens moradores de favela, no município do Rio de Janeiro, atribuíam à escola, focando nas questões de diferença cultural e desigualdade nesse espaço.

Nas análises das entrevistas, o sentido de escola como meio de inserção no mercado de trabalho foi recorrente, conforme perspectivas observadas também nos documentos curriculares da SME-RJ. Neste trabalho, em diálogo com Stephen Ball, apoiando-me na sua teoria do ciclo contínuo de políticas curriculares, discuto a circulação da perspectiva performática, presente no currículo da rede municipal de ensino, com a criação de metas e de recompensas que visam os interesses de mercado. Considerando que a perspectiva performática já estava presente nas gestões anteriores, argumento que se apresenta uma marca expressiva nas políticas públicas da gestão atual podendo contribuir nos processos de exclusão do alunado juvenil.

Neste recorte, discuto também as representações do ser/estar jovem, em breve recapitulação, identificando sentidos recorrentes que se apresentam como provisória e precariamente estáveis. Apresento as considerações teórico-metodológicas que sustentam a

realização de entrevistas com jovens de favela, nas quais busquei perceber os sentidos de trabalho, sendo recorrente o de inserção no mercado de consumo. Em conclusão, destaco que embora tenha sua importância reconhecida, a escola parece não ter mediado a construção de outro tipo de projeto e trajetória para além da lógica de mercado e do apelo ao consumo, nessa contingência.

Escola contemporânea: considerações teórico-metodológicas

Para pensar os mecanismos que organizam o processo de escolarização de jovens pobres na contemporaneidade, trabalharei com a perspectiva do ciclo contínuo de políticas curriculares, proposto por Stephen Ball (MAINARDES, 2006). O autor propõe que a produção de políticas curriculares ocorre de modo circular e contínuo, compreendendo três contextos interligados.

O contexto da influência é marcado pela disputa de grupos de interesse que buscam influenciar “a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (ibid., p. 51). O contexto da produção de textos políticos é igualmente marcado por interesses diversos que se combinam, entre acordos e disputas permanentes, visando controlar tais finalidades e, no entanto, preservando “a linguagem do interesse público mais geral” (ibid., p. 52). No contexto da prática – plural e heterogêneo por conter muitas vozes (interesses) que o influenciam – o documento curricular pode assumir múltiplos significados, de acordo com as interpretações e recriações que os sujeitos, com seus valores e experiências, realizam ao praticá-lo. A articulação entre tais contextos é complexa e não linear: eles interagem e se afetam mutuamente.

Ball afirma ainda que a política curricular pode ser entendida como texto com base na teoria literária, compreendendo as políticas como representações e com possibilidade de infinitas leituras e interpretações. Propõe também o texto curricular como discurso, com base em teorizações foucaultianas, na medida em que guarda os limites do que se pode pensar, legitimando determinados sentidos e significações em detrimento de outros, e tenta fixá-los, de acordo com interesses e relações de poder que se pretende hegemonizar (ibid., p. 54).

Embora seja recorrente a ideia de centralidade do contexto da influência e do Estado, em estreita relação com “a esfera econômica”, em análises que privilegiam as “abordagens macro-políticas”, na produção de políticas educacionais (MACEDO, 2005, p. 3), tal tendência tem sido discutida e contestada. Evidentemente, as “determinações do Estado” podem ser entendidas como “parte importante de um ciclo de políticas”, mas são “incapazes de

direcionar toda a ação da escola” (LOPES & MACEDO, 2006, p. 5). Nessa perspectiva, consideram-se as múltiplas influências e sentidos que disputam na formulação das políticas e nas ações desenvolvidas no contexto da prática, no espaço escolar, no qual os praticantes (gestores, professores, funcionários e alunos) atribuem significados diversos aos textos curriculares, impossibilitando seu fechamento e o pretendido controle.

No contexto da SME-RJ, o trabalho de professores e funcionários é atualmente aferido por mecanismos de avaliação padronizados e medições regulativas. Os resultados promovem o prestígio social, status, e o reconhecimento financeiro do que se considera como suposto mérito. Ball chama esse mecanismo de “uma nova cultura da performatividade competitiva” baseada no sistema de metas e incentivos para produzir “novos perfis institucionais” (BALL, 2004, p. 1107). Segundo o autor, “a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores” (*ibid.*, p. 544) que servem como parâmetros para tecer comparações, julgamentos e recompensas.

A cultura performática privilegia o domínio de determinados conhecimentos e habilidades com ênfase para o mercado de trabalho, operando com a aplicação de provas padronizadas para a construção de dados e de rankings das escolas. Lopes (2010, p. 101) chama a atenção para o perigo de vincularmos os resultados de tais rankings à “suposta qualidade das escolas”, em conclusões apressadas e simplistas. Nesse sentido, existem dois processos envolvidos: o da culpabilização e o da competitividade desses sujeitos.

Em outra publicação, a autora (2006) ressalta que, por serem aviltados nas suas condições de trabalho, os professores tendem a aderir à cultura performática, motivados por recompensas e status, ou pelos próprios mecanismos de difusão do discurso nas instituições, reinterpretando tal cultura na sua prática escolar. Logo, não é raro encontrar professores que recriam o discurso performático nas suas classes.

Nesse viés performativo, a lógica de mercado disputa espaço na educação e difunde a noção de competência, na qual aspectos de ordem pessoal, comportamental e disposições subjetivas e o domínio de saberes são supervalorizados, orientando o processo de ensino-aprendizagem para o discurso do saber-fazer, na instrumentalidade da educação. Trata-se de uma educação de resultados, utilitarista e controlável e que está inserida num projeto maior que é o de educar para o mercado, para o trabalho acrítico. Concordo também com Ball, de que a cultura da performatividade é um discurso produzido pela sociedade mais geral, logo, não é produzido apenas pela SME-RJ na gestão atual, mas também nas anteriores e em diversos outros âmbitos sociais.

A juventude pobre que chega à escola tem o desafio de permanecer no sistema em face do estabelecimento de perfis privilegiados, centrados nos resultados e no mérito individual. Destaco ainda que: embora a cultura performática não estivesse, tão claramente, nomeada no período de estudos dos entrevistados, ainda que contingencialmente pudesse existir, eles foram afetados também por outras formas de exclusão. No entanto, hoje, a questão da performatividade é um fator que agrava ainda mais os mecanismos de exclusão na escola pública resultando na evasão juvenil. Proponho pensar, a partir desse quadro, como a cultura performática, que se pretende hegemonizar, pode afetar as culturas e as identidades dos jovens.

Desigualdade na escola

Com o evento das discussões acerca da centralidade da cultura, mais perceptível a partir da década de 90, temas como: pluralidade cultural, multiculturalismo e interculturalismo entraram nas discussões de pesquisas no campo do currículo e influenciaram também o campo das políticas (MACEDO, 2005). Tais discussões trouxeram à tona a questão da diferença cultural e sua relevância para o projeto de democratização do acesso à escola.

Para Hall (2006), as identidades culturais não têm uma essência, são provisórias e híbridas, em função de sua constituição discursiva, uma vez que elas adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que as representam. Nesse sentido, concordo então com o autor que uma nomeação mais adequada, para pensar identidades culturais, seria *identificações culturais* – em função de sua fragilidade, de seu aspecto fragmentado, por vezes, contraditório, e que a identificação cultural é definida pelas negações, por sua vez também instáveis e fluidas, que nos diferenciam dos outros. Logo, é a partir da diferença que se nomeia e se classifica a identidade, sendo ambas provisórias e deslizantes e situadas em meio a disputas de poder, marcadas pela provisoriade.

Frequentemente, as diferenças são significadas com valor desigual na sociedade em função da imposição de um tipo de configuração cultural hegemônica sobre as demais. No caso da cultura performática, podem-se transformar as diferenças em desigualdades excluindo-se os diferentes (desiguais) do sistema, por não se enquadarem nos perfis construídos pelas demandas de mercado, que privilegiam o desenvolvimento pleno de competências cada vez mais apuradas na visão capitalista. Temos assim um dos cenários em que as diferenças são transformadas em desigualdades: quando passam a ser classificadas e

nomeadas e a definir posições que privilegiam alguns alunos, atestando a incompetência de outros, do professor e da própria escola.

A escola também (re)cria seus próprios eixos de trabalho, que são mediados pelas orientações curriculares, mas que, com base em Ball, entendo que podem ganhar outros contornos, na medida em que estas não controlam suas interpretações, mas são recriadas neste contexto pelas interferências das administrações e dos sujeitos locais podendo assumir a postura de reconhecer a diferença, tanto no sentido de reproduzir desigualdades, como no de articular os direitos à diferença com os direitos à igualdade.

Juventudes: identidades e significações sociais

Nas últimas décadas, no Brasil, tem aumentado a veiculação de temas associados aos jovens nas mídias em geral. Nos noticiários, a juventude é frequentemente associada a casos de violência, crime, problemas com drogas e com a família e exploração sexual, que difundem a imagem de suposta vulnerabilidade social (ABRAMO, 1997). Também tem crescido o número de trabalhos acadêmicos¹ e a atenção por parte dos anúncios de publicidade – que tem grande interesse nesses potenciais consumidores – bem como nos programas de governos².

Penso que os próprios jovens disputam e negociam os sentidos que são atribuídos ao ser/estar jovem e que, embora exista uma tentativa relativamente bem sucedida de universalizar e fixar esses sentidos, estão em constante deslocamento, sendo provisórios e instáveis. Stuart Hall afirma que a identidade pode ser “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (2006, p. 13). A identidade não é natural, mas sim uma criação, algo a ser permanentemente *(re)inventado*, e que, no entanto, se apresenta na tentativa de ser sólida.

Castro & Abramovay (2003) destacam que “o conceito de juventude (...) varia de acordo com a ciência que o utiliza e a corrente de pensamento em pauta” (p. 21). Para problematizar a juventude, abordarei alguns sentidos “relativamente estáveis”³ que foram consentidos e bem sucedidos socialmente ao representá-la.

De maneira geral, a psicologia refere-se à adolescência/juventude como uma fase do desenvolvimento humano em que afloram os hormônios e as mudanças repentinas no corpo e nas emoções. Frequentemente, tal abordagem parece se confirmar no discurso que a escola e a sociedade reproduzem ao (des)qualificá-la como uma fase crítica. Leite (2010) faz um resgate cronológico das mais marcantes “teorizações da psicologia”, ressaltando que “desde o início

do século XX” tais produções continham “perspectiva essencialista”. Costuma-se citar Stanley Hall como o primeiro a descrever a “identidade adolescente” como “marcada pelo conflito, instabilidade e crise” (*ibid.*, p.9). Posteriormente, 1920, Margaret Mead fez a crítica a essa visão essencialista, mostrando que os jovens de famílias menos favorecidas não experienciavam tal crise, uma vez que “a maturidade da posição de chefe de família que trabalha para o sustento dos seus” os impedia (*id.*). Mais adiante, na década de 60, a perspectiva eriksoniana reafirmou a juventude como um tempo de “moratória social” e também de “crise identitária”. Apesar de não romper com alguns aspectos do essencialismo biológico da concepção de adolescente difundida por Stanley Hall, Erikson reconheceu a contribuição do “ambiente social” na formulação identitária (*ibid.*, p. 9-10).

Abramo (1997) coloca que a conceituação de juventude, do ponto de vista da sociologia, caracteriza-se como sendo o delicado momento de inserção social em que o jovem está prestes a assumir uma identidade adulta. Nesse sentido funcionalista da sociologia, a juventude pode ser percebida como um problema social, caso essa passagem não se concretize plenamente. Já na década de 50, a noção de juventude como uma fase de crise e de transgressões estava consolidada e exigia a intervenção social com medidas de contenção.

O jovem é marcado também por representações sociais que passam, por exemplo, pelo romantismo, firmado nos ideais de revolução que marcaram movimentos sociais, especialmente na classe média da década de 60, atribuindo à juventude expectativas que se voltam para as transformações político-sociais (ZALUAR, 1997). Após esse período, o discurso social de fixação de um modelo de juventude comprometida em transformar a rebeldia em ideais, lutando por inovações sociais e cultivando utopias, foi sendo fortalecido.

Abramo (1997) lembra que a juventude da década de 80 foi considerada apática e indiferente aos ideais de transformação, que defendera a geração que a antecedeu. Nos anos 90, questões relativas à violência e criminalidade foram destaques junto ao tema da juventude na sociedade. De modo geral, os jovens de camadas populares são constantemente representados como violentos e perigosos, em virtude da veiculação, nas mídias de massa, de episódios de violência em que eles são os supostos protagonistas, porém não parece afetar a identificação do jovem pobre como majoritariamente violento.

Sposito (2000) observa que há certo consenso entre as produções sociológicas sobre juventude que a definem como sendo uma etapa transitória – neste sentido, ela é uma passagem para a vida adulta que supostamente seria a fase estável e ideal. A escola pode ser representada como preparatório para que essa passagem ocorra. O tempo de estudo seria,

nessa perspectiva, tomado como preparo para a vida adulta e, especialmente, para a inserção no mercado de trabalho. Assim sendo, existe uma preocupação por parte dos programas e políticas públicas para juventude visando sua integração no mercado de trabalho a fim de evitar supostos problemas. Logo, a garantia do sucesso nessa inserção, tanto no mercado de trabalho como na vida social em geral, em seus diversos aspectos, pode ser interpretada como parte do papel da escola, com suas normas e regulações criadas autoritariamente.

Nos dias atuais, também são atribuídas aos jovens identificações como consumistas e hedonistas, sem que tenham deixado de serem considerados como inquietos, imaturos e incompletos. Tais sentidos de juventude tendem, em muitos casos, a marginalizá-la, privilegiando certos traços e identidades, desconsiderando os processos histórico-sociais nos quais eles se dão (HERSCHMANN, 2000). Assim sendo, recorrentemente, a juventude é associada à condição de preocupação e de necessidade de controle, ainda mais se considerarmos a condição de ser/estar jovem pobre e morador de favela.

Se considerarmos que a favela é, frequentemente, representada pelo seu aspecto físico precário, improvisado e com pouco acesso aos serviços públicos – um verdadeiro “espaço do não” (ALVITO & ZALUAR, 2004, p. 73) – e tomada como símbolo de ausência e desordem, com alguma razão, em virtude inclusive da falta de infraestrutura urbana, temos um complicador a mais para esta juventude.

As entrevistas: considerações teórico-metodológicas

Tendo inserção pessoal em ambiente de favela, optei, no contexto do grupo de pesquisa do qual participo, por um estudo de caso baseado em entrevistas, por se tratar de um método que permite ao pesquisador se aproximar do objeto de pesquisa visando o aprofundamento e o olhar segundo a perspectiva dos participantes do processo, para posterior análise (ALVES, 1991). Tal opção é coerente com as perspectivas pós-estruturalistas com as quais opero e que não seriam coerentes com a busca uma suposta verdade, mas de compreensão das construções de sentidos que os sujeitos fazem sobre si.

Sobre os entrevistados

Segundo seu depoimento, o entrevistado A tem 33 anos, foi criado pela mãe e, posteriormente, viveu também com o padrasto e três irmãos numa favela carioca. Estudou até a sétima série (oitavo ano), quando não quis mais frequentar escola. Ainda criança, aproximadamente aos nove anos, começou a usar drogas na comunidade e, passado algum

tempo, tornou-se um dos integrantes do tráfico. Aos vinte e um anos, resolveu deixar o crime e retomar os estudos através de supletivo e telecurso, e também deixou a favela. Concluiu o ensino médio e cursou faculdade particular durante quatro anos, tendo obtido o grau de bacharel em Teologia. Iniciou também a faculdade de Serviço Social, em outra instituição particular da cidade, sendo que esta ainda não foi concluída. Recentemente, casou-se e mora em um bairro da zona norte. Tem uma filha já adolescente, de quinze anos, que mora com a mãe na favela, e um filho adotivo que, na verdade, é sobrinho, filho de um irmão que morreu em atividade no tráfico de drogas. Atua como ministro de confissão religiosa e também com serviços de filmagem e fotografia, além de fazer outros “bicos”, como ele mesmo cita.

O entrevistado B tem dezoito anos, nasceu e também foi criado na favela onde mora até os dias atuais com a família, sendo que esta é composta por mãe e outro irmão; tem ainda outras irmãs que moram separadamente com seus filhos. Interrompeu os estudos na sétima série e está há dois anos fora da escola. Trabalha com carteira assinada em centro comunitário local, atuando em projeto de reciclagem de lixo. Não há menção a algum tipo de envolvimento com o tráfico local, mas se disse usuário e não viciado, de droga geralmente considerada leve – a maconha. Há um ano, tornou-se pai de um menino e mantém relacionamento estável de namoro com a jovem, mãe de seu filho. Eles não moram juntos, cada qual mora com o grupo familiar de origem, em bairros distintos. Quanto ao morar na favela, ele diz estar bem ali e que gostaria de permanecer.

Sentidos de trabalho e a relação trabalho-escola

A relação do homem com o trabalho vem se modificando ao longo dos anos, assim como as regras e os limites que regem tal relação. Na percepção dos jovens entrevistados nesta pesquisa, os sentidos mais recorrentes, à primeira vista, são: trabalho como necessidade e como possibilidade.

“Parei de estudar porque também já estava ficando grande e pra ajudar minha mãe [...] tudo que eu queria ter minha mãe também não podia me dar, aí tem que trabalhar. Tem tênis que eu gosto de usar, roupas do estilo que eu gosto e minha mãe também não tem condição de me dar aí eu fui cacei meu trabalho pra realizar meu sonho das coisas que eu quero ter um dia e assim vai e ai to continuando até hoje”. (entrevistado B)

“Porque todo mundo precisa de um sustento por mais que seja vaidade de um adolescente que tem casa, comida e roupa lavada, mas ele quer outras coisas, ele quer ir ao cinema, ele quer comprar um tênis [...].” (entrevistado A)

Aqui, necessidade não está relacionada diretamente com sobrevivência no sentido mais usual ou extremo do termo, como, por exemplo, de não ter o que comer e beber, não ter com que se vestir e onde morar. Entretanto, a necessidade apontada parece indicar uma privação que incomoda aos jovens e que a família, por sua vez, não tem condições de suprir. Assim sendo, o trabalho assume o outro sentido que é mais evidente: o da possibilidade de inserção no mercado como consumidores. Neste sentido, Zaluár afirma que:

“O processo de globalização de cultura, efetivado pela difusão rápida da indústria cultural de novos estilos de cultura jovem, transformou parcialmente os jovens em consumidores de produtos especialmente fabricados para eles, sejam vestimentas, sejam estilos musicais, sejam drogas ilegais” (ZALUAR, 1997, p. 40).

De fato, as mídias se encarregam por oferecer uma quantidade infindável de artigos de consumo para esse grupo. A questão do consumo é complexa e guarda em si uma série de outros sentidos que extrapola o espaço deste trabalho, ainda mais se levarmos em conta que, na sociedade atual, é recorrente a ideia de que o importante é ter/consumir. Zygmunt Bauman, sociólogo, é um dos escritores contemporâneos que têm se debruçado sobre as discussões acerca do consumo e do individualismo que ele considera como um projeto da modernidade bem-sucedido, do ponto de vista da adesão dos indivíduos. O autor afirma que o “modo consumista” pressupõe que a satisfação seja instantânea e rapidamente substituível. Para isso, afirma que existem incontáveis instituições para a “educação vitalícia do consumidor” – “comerciais na TV, nos jornais, cartazes e outdoors, [...] revistas temáticas que competem para divulgar os estilos de vida das celebridades que lançam tendências, [...]”, até os famosos *best sellers* que dão a receita de uma vida feliz (BAUMAN, 2005, p. 72-73). O consumo interfere inclusive nas relações interpessoais e, em determinadas situações, serve como pré-requisito para se inserir em determinados grupos, observe:

“Eu gostei muito de ter começado a trabalhar, eu tinha meu dinheiro e podia comprar o que eu quisesse”. (entrevistado A)

Outro sentido menos frequente para o trabalho, nas entrevistas, é a relação deste com a ocupação do tempo. Esta não me parece ser uma compreensão construída pelos próprios entrevistados, mas sim um direcionamento do grupo familiar que foi assimilado positivamente por eles:

“Foi uma opção da minha mãe pra que eu também tivesse uma visão exterior e não ficasse tanto tempo parado”. (entrevistado A)

Existe outro sentido para o trabalho nas entrelinhas dessas falas, frequentemente expresso pelo grupo familiar, que é afastar o adolescente/jovem do convívio local ou da rua. Logo, o trabalho passa a ser uma estratégia familiar e que acaba se tornando uma opção a ser considerada também pelo jovem, como afirma Silva:

“A ênfase no trabalho termina por ser um ponto de confluência nos juízos dos pais e da maioria dos filhos: para os primeiros, ele permite que o filho desenvolva uma ocupação, contribua para casa e não fique muito tempo na rua; para o adolescente, em particular, o trabalho permite a conquista de uma certa independência no que diz respeito ao direito de ir e vir, o acesso a novos produtos e a mudança de sua posição no campo familiar” (SILVA, 2003. p. 136).

Por fim, ingressar no mercado de trabalho não é tão simples para o jovem, uma vez que ele é tido como inexperiente, imaturo, além de estar ocupado como estudante, em alguns casos, o que impede a dedicação exclusiva e limita o seu tempo, esse exigido cada vez mais.

“Se eu tivesse condições de me manter no mercado de trabalho naquele período ali, principalmente, de 17 anos que a pessoa está em formação de conceitos. A minha vida só caminhou pra esse lado [falando sobre o tráfico] por causa da rejeição de mercado, [...] mas não me envolveria tanto, em tantos crimes que eu me envolvi pelo fato apenas de o cara de 17 anos não conseguir arrumar emprego”. (entrevistado A)

Como se vê, há casos em que os jovens acabam optando pelo mercado informal ou ilegal para garantir a possibilidade de maior inserção social por meio das relações de consumo.

A relação trabalho-escola perpassa outras discussões às quais me remeto para problematizar tal questão. É sabido que entre os adolescentes/jovens pobres com idade entre 15 e 17 anos a taxa de evasão escolar é de 23,25% contra os 5,8% do mesmo grupo etário que está entre os 20% da população mais rica em renda familiar. Entre os mais pobres, com 16 anos completos, o índice de evasão por questões de trabalho/renda se eleva para 27%. Cruzando estes dados com o que revela, por exemplo, que cerca de 40% deixa a escola por desinteresse, é possível supor que – além de todas as questões que já foram discutidas e as ponderações feitas quanto ao (não)interesse desses jovens – a escola pode representar uma segunda opção em face de necessidades consideradas mais imediatas e da valorização do tempo presente. Nessa perspectiva, esses jovens e seus grupos familiares podem não considerar a escola como o investimento mais importante diante do imediatismo das questões de consumo. Observe-se esta fala:

“Consequentemente, pelo sofrimento que muitos pobres evitam – Ah, mas eu quero uma televisão. [imitando a fala] – paga uma fortuna de prestação, mas não tem coragem de pagar uma faculdade, buscar um curso que seja pra melhorar sua qualidade de vida. Para ele o importante é o agora e não o depois”. (entrevistado A)

Contudo, reafirmam o discurso sobre a importância da escola para ser reconhecido na sociedade:

“Então, dando essa visão – olha você precisa estudar senão não vai ser ninguém. – porque embora eu não tenha a escola primária como algo relevante, mas eu sei que é muito bom você fazer um curso [...].” (entrevistado A)

Entretanto, o fator econômico poderá implicar na redução do tempo de estudo caso o jovem precise trabalhar para se manter e, em alguns casos, ajudar na manutenção da família, como no caso do entrevistado B. Isso possivelmente encurtará a permanência, entendendo-se, nessa perspectiva, que o estudo mínimo somado ao trabalho/emprego poderá ser suficiente para se obter renda e, consequentemente, possibilidade de consumo.

“[...] quando eu falo estudar é nesse sentido: ter pra si uma instrução de algo que te dê rentabilidade”. (Entrevistado A)

Nesse sentido, concordo com Silva (2003) quando ressalta que a significação que se atribui ao tempo de estudo ou de permanência na escola está relacionada com as condições objetivas em que vivem esses jovens e suas famílias, inclusive a situação econômica, e os outros sentidos que compartilham nos campos sociais e culturais nos quais circulam e são inseridos. Destaco outros fatores imbricados nessa decisão tais como as condições econômicas do grupo familiar, as interações culturais, o acesso e as condições da escolarização, os quais considero, antes de afirmações precipitadas, reconhecendo que privilegiar uma questão é simplificar a discussão, que parece ser mais complexa, em função das circunstâncias implicadas nessas construções de sentidos.

Outro aspecto da relação escola e trabalho é a sua direta proporção com valor do salário⁴ e da preferência de vaga ou empregabilidade como mostram os dados em que indivíduos com formação universitária chegam a ganhar 544% a mais em relação ao trabalhador analfabeto e a chance que aqueles têm de preencher uma vaga no mercado de trabalho chega a ser 422% maior do que estes (FGV/IBRE, 2009). Entretanto, em alguns casos, a percepção da relação trabalho-escola pode ser outra, divergindo assim da pesquisa

mencionada, como fica evidente na resposta que recebi de um dos entrevistados ao perguntar se a escola o tinha ajudado/favorecido a conseguir um trabalho:

“Não sei. Até porque como falei eu ganho muito mais dinheiro não com as profissões ou com a minha formação, mas sim com outras coisas, por exemplo, hoje eu sou cinegrafista. Eu ganhei num final de semana o que eu não ganho em dois meses e eu não estudei para isso. Ah, claro que é o que dizem né: é que se você tem 2º grau consegue emprego. [...] só que nenhum desses cursos tem me dado tanto retorno quanto o de cinegrafista foto/filmagem”. (entrevistado A)

É interessante considerar os dados construídos pelas pesquisas que articulam escola-trabalho, tendo em vista que estes podem indicar outra configuração desta relação, em circulação na sociedade atual, que é capaz de afetar a relação de cada indivíduo com o universo do trabalho. Há uma valorização da escolarização como caminho para a juventude ser integrada no mercado o quanto antes. No caso dos jovens entrevistados, a ideia de que quanto mais se estuda mais chance se tem de assumir lugares de prestígio social, os quais também costumam ser mais bem remunerados, não foi a mais evidente. A necessidade/possibilidade de ingressar ativamente no mercado de consumo é mais imediata, já que os resultados advindos do tempo de escolarização pareciam se mostrar mais distantes para eles.

Considerações finais

Em diálogo com Ball e grupo de pesquisa, nas análises de documentos curriculares, percebemos o viés performático descrito por Ball (2004) na tentativa de uma educação pretensamente universalizante, por meio de aplicação de provas padronizadas e de comparações/classificações, que delas resultam, e que podem configurar-se numa das formas de exclusão do sistema escolar e na reafirmação de uma educação voltada para os interesses de mercado.

Na análise das entrevistas, percebi que os jovens entrevistados parecem não privilegiar apenas o conhecimento produzido na escola, possivelmente, por estar em descompasso com os seus interesses, e optaram por priorizar outros espaços e redes sociais como forma de integração social como, por exemplo, o mercado de trabalho. Quanto aos sentidos que eles atribuem ao trabalho, predominou possibilidade de inserção no mercado de consumo, uma vez que as famílias não dispunham de recursos para alguns produtos, ambicionados por eles, e

também à necessidade financeira mais geral, que foi menos recorrente nas falas, nessa contingência.

Por fim, a escola parece não ter mediado a construção de outro tipo de projeto, embora tenha sua importância reconhecida. Nesse sentido, o discurso de inserção desses jovens no mercado de trabalho foi bem sucedido, de acordo com a perspectiva performática atual, ainda que como consumidores.

¹Abramo (1997, p. 25) destaca que foram produzidas principalmente dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujo foco foi discutir as instituições e sistemas sociais na vida dos jovens (CARRANO & SPOSITO, 2003; SILVA, SOUZA & SPOSITO, 2006).

²No entanto, é notória a ação de instituições que prestam algum tipo de assistência social aos jovens há mais tempo e que se empenharam em amenizar as supostas “dificuldades de integração social” dos mesmos (ibid., p. 26).

³A noção de sentidos relativamente estáveis é apresentada e justificada por Leite em seu artigo, publicado na Revista Teias, v. 11, nº 22, maio/agosto, 2010, *Adolescência e Juventude no Ensino Fundamental: Significações no Contexto da Prática Curricular*.

⁴ Ver pesquisa do IBGE que analisa a relação tempo de estudo x renda x trabalho (IBGE, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 5, maio/jun./jul./ago., 1997.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 77, maio 1991.
- ALVITO, Marcos. ZALUAR, Alba (orgs). *Um século de favela*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, vol.25, nº 89, Dez 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CARRANO, P. C. R. & SPOSITO, M. P. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 24, set./out./nov./dez., 2003.
- CANDAU, Vera M. & LEITE, Miriam S. *Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental*.s/d, no prelo.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, 2003.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2^a Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

-
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Curriculum sem fronteiras*. v. 6, nº 2, p. 33-52, Jul/Dez 2006.
- MACEDO, E. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da multieducção. In: PEREIRA, M.Z.; MOURA, A.P. *Políticas e práticas curriculares: Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéia, 2005.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas curriculares. *Educação & Sociedade*. vol. 27, nº 94, jan/abr 2006.
- SILVA, J. de S. e. “*Por que uns e não outros?*”: *caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.
- SPOSITO, M. P. (Coord.). *Estado do conhecimento – Juventude e escolarização*. São Paulo, 2000.
- ZALUAR, A. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, H.(org.). *Galeras cariocas, territórios de conflitos encontros culturais*. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1997.