

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TALITA DE JESUS DA SILVA MARTINS

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS QUE ABANDONARAM O
PROJOVEM: por que não prosseguiram o caminho?**

**SÃO LUÍS
2013**

TALITA DE JESUS DA SILVA MARTINS

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS QUE ABANDONARAM O
PROJOVEM: por que não prosseguiram o caminho?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Alice Melo

**SÃO LUÍS
2013**

MARTINS, Talita de Jesus da Silva

TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS QUE ABANDONARAM O PROJOVEM: por que não prosseguiram o caminho?. – São Luís, 2013.

150f

Orientadora: Profª Drª Maria Alice Melo

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2013.

1. Projovem 2. Trajetórias de escolarização – Juventude 3. Abandono

I. Título.

TALITA DE JESUS DA SILVA MARTINS

**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS QUE ABANDONARAM O
PROJOVEM: por que não prosseguiram o caminho?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alice Melo

Aprovada em: ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADODA

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Ilma Vieira do Nascimento
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Elione Maria Nogueira Diógenes
Universidade Federal de Alagoas

À Deus, fonte de luz e amor, que guia o meu caminho.

Aos meus pais amados, Martins e Maria da Graça, pelo incentivo e carinho constantes.

Aos meus irmãos Saul Martins, João Batista e Tiago Alves, pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que, através de sua presença, me transmite a luz da sabedoria. Acima de tudo, eu agradeço pela sua misericórdia derramada sobre mim, para que eu pudesse chegar com êxito ao final do meu curso, por nunca ter me deixado nos momentos difíceis e por ter permitido que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, que viveram este longo passar de anos, de páginas, de livros e cadernos, que sabem das dobras dos dias, dos riscados conhecimentos adquiridos sob empenho e sacrifício, tantas vezes. Toda essa alegria do dever cumprido não pertence só a mim, mas a vocês que, ao meu lado, partilharam do meu crescer. A vocês, mestres na ciência de viver, que me deram sempre coragem para lutar, alento para o estudo e esperança para o futuro.

Aos meus irmãos Saul Martins, João Batista e Tiago Alves, por tudo que vivemos juntos, nossas brincadeiras e descobertas. A Saul, irmão caçula e “advogado”, que sempre defendeu sua “Talita Bonita” e sempre me ajudou nos trabalhos quando precisos de criatividade. A João Batista, pelo seu jeito irreverente de ser e pelos favores, ao buscar e entregar livros da biblioteca da UFMA. A Tiago Alves que, mesmo morando longe, torceu pelo meu sucesso. Amo vocês!

A minha madrinha Maria Rodrigues, meu padrinho Fernando Barbosa e minha prima e irmã Fernanda Sousa, pelo seu apoio. A minha avó Lenir Barbosa, por sua preocupação para que eu não faltasse nenhuma aula e por seu amor incondicional.

Ao meu namorado, meu amor, Aquino Júnior pelo seu companheirismo e apoio incondicional. É um presente de Deus ter você ao meu lado me dando tanto apoio e torcendo pelas minhas conquistas.

Neste momento, gostaria de recordar também as amigas de longa data que deram total apoio durante todo o meu percurso acadêmico: Bruna Rafaela, Verônica Calvet e Luciana Soares. E também as amigadas que conquistei em minha trajetória na UFMA, minha homenagem e gratidão a todos aqueles que a mim se ligaram pelo vínculo da experiência comum, as amigas pedagogas Natália Goiabeira, Heloisa Resende, Débora Cordeiro, Simone Rubem, Ester Durans e Raissa Einstein. Serão eternas as lembranças de tudo que vivemos juntas, das brincadeiras, dos conselhos e das confissões. E os mais novas amigos,

conquistados nesses últimos anos de mestrado, que, como eu, estão escrevendo mais um capítulo em suas trajetórias ao se tornarem mestres em educação: Bergson Utta, Elizia Grazielle, Anízia Araújo, Lia Fonteles, Marinalva Sousa, Cleuma Maria e Claudeison Pessoa.

Aos meus mestres, que são nossos segundos pais na senda do aprender e da ciência, minha homenagem e minha gratidão ao seu trabalho de lapidação do ser humano. Agradeço àqueles que compartilharam comigo seus conhecimentos e me auxiliaram na busca da realização plena dos meus ideais profissionais e humanos. A Lélia Moraes, Ilma Vieira do Nascimento, Antônio Paulino e Francisca das Chagas, Obrigada!

Em especial à professora Maria Alice Melo, por sua dedicação e exemplo de amor à profissão. Obrigada, professora, pela orientação e por todo o aprendizado que você me ajudou a construir.

A todos os componentes do grupo de pesquisa do Mestrado em Educação da UFMA, Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente pela perseverança e dedicação ao trabalho como pesquisadores.

Aos jovens egressos do ProJovem, pelos seus depoimentos, sinceros e valiosos, que, além de um exercício formal de pesquisa, nos ensinam o significado de ser jovem e a importância de refletir sobre nossas trajetórias.

Enfim, aos gestos de apreço, de carinho, de conforto, que recebi tantas e tantas vezes nesta trajetória de estudos, de pessoas amigas que a vida se encarregou de deixar mais perto de mim; a todos que, de alguma forma e em algum momento, ajudaram a construir e concluir mais esta fase de minha vida.

"Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos."

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como foco de investigação a trajetória de escolarização de jovens que abandonaram o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, realizado em São Luís – MA, em seus dois primeiros anos de implantação (2005-2007), com a intenção de analisar os determinantes que influenciaram na não linearidade de suas trajetórias. Nesse sentido, para composição do quadro teórico-metodológico são aprofundadas as categorias políticas públicas de inclusão social, juventudes, escolarização e abandono escolar, a partir de estudos fundamentados em: Abad, 2002; Abramo, 1997; Dayrell, 2007; Charlot, 2000; Lahire, 1997; Nogueira, 2002; Patto, 2010 e outros. A metodologia utilizada pauta-se numa perspectiva qualitativa, utilizando-se os estudos de trajetórias, pois teve-se a intenção de ir em busca das dinâmicas de relações e das percepções desses jovens sobre a escolaridade. Foi utilizado como instrumento de pesquisa para coleta de dados e informações a entrevista semiestruturada com os jovens que abandonaram o Programa, pois reconhece-se ser esta um importante instrumento do estudo de trajetórias, a medida que nos permite identificar as singularidades presentes em cada indivíduo, ou seja, as várias maneiras de agir e pensar dos jovens, sendo este um fator essencial que deve ser levado em consideração principalmente no estudo de trajetórias. Assim, nessa investigação contata-se que nenhum elemento pode ser apontado como única causa da situação de fracasso em que as jovens se encontraram ou ainda se encontram, e que cada elemento só tem sentido ou efeito em configurações singulares. Portanto, pelos determinantes citados na pesquisa, como: gravidez, violência nos bairros, ciúmes do cônjuge, falta de apoio dos pais; verificou-se que a escola se tornou um lugar desinteressante para as jovens estudantes, embora alguns tenham retomado os estudos e concluído o ensino médio e outras manifestem a vontade de voltar a estudar.

Palavras-chave: Trajetórias de escolarização. Juventudes. ProJovem. Abandono escolar.

ABSTRACT

This work focuses on the research trajectory of schooling of young people who left the National Youth Inclusion Programme - ProJovem held in São Luís - MA, in its first two years of implementation (2005-2007), with the intention of analyzing determinants influencing the nonlinearity of their trajectories. In this sense, for composition of theoretical and methodological framework are deepened public policy categories of social inclusion, youth, schooling and school dropouts from studies based on: Abad, 2002; Abramo, 1997; Dayrell, 2007; Charlot, 2000; Lahire, 1997; Nogueira, 2002; Patto, 2010 and others. The methodology is guided from a qualitative perspective, using studies of trajectories, as we had intended to go in search of the dynamics of relationships and perceptions of these young people about education. Was used as a research tool for data collection and information semistructured interviews with young people who have left the program because it is recognized that this is an important tool in the study of trajectories, the measure that allows us to identify the singularities present in each individual, ie, the various ways of acting and thinking of young people, this is an essential factor to be taken into account particularly in the study of trajectories. Thus, this research is that no - contact element can be identified as the sole cause of failure situation where young people met or are still, and that each element only has meaning or purpose in natural settings. Therefore, the determinants cited in the survey as: pregnancy, violence in neighborhoods, jealous spouse, lack of parental support, it was found that the school has become an unattractive place for young students, although some have taken up studies and concluded high school and others may express their wish to return to study.

Keywords: Trajectories of schooling. Youths. ProJovem. Dropout.

LISTA DE SIGLAS

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PLA - Plano de Ação Comunitária

POP - Plano de Orientação Profissional

PROJOVEM – Programa de Inclusão de Jovens

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO	19
1.2	PLANO DA DISSERTAÇÃO	22
2	ALGUMAS TEORIAS EXPLICATIVAS ACERCA DAS SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR	24
2.1	A ESCOLARIZAÇÃO NOS MEIOS POPULARES: a situação de fracasso escolar como uma pedra no meio do caminho	25
2.2	TEORIAS DA SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: roupas novas para a velha produção	28
2.2.1	As teorias racistas como justificativas das situações de fracasso escolar: a escola abre suas portas para medicina	29
2.2.3	A Teoria da Carência Cultural: a dominação social sutil	39
2.3	AS TEORIAS CRÍTICAS NOS ESTUDOS DAS SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR.....	44
2.3.1	Avanços e limites das teorias crítico-reprodutivistas	45
2.4	O OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE OS DETERMINANTES DAS SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: a trajetória de escolarização como perspectiva de análise	53
3	JUVENTUDES: identidade e políticas públicas de escolarização ..	60
3.1	TEMATIZAÇÃO DA JUVENTUDE: uma nova categoria social	60
3.1.1	A condição juvenil em suas múltiplas dimensões	67
3.2	A JUVENTUDE NO PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRAS.....	72
3.2.1	As políticas públicas de juventude e escolarização	78

4	O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS - PROJOVEM: os jovens frente a mais uma chance de recomeçar ..	83
4.1	PROJOVEM: concepções e finalidades	83
4.2	O PROJOVEM NA CIDADE DE SÃO LUÍS: alguns impactos do programa	88
4.2.1	A cidade de São Luís como <i>lugar</i> da pesquisa	88
4.2.3	O ProJovem em São Luís: implantação e perspectivas	92
4.2.4	A condição Juvenil dos Egressos do ProJovem em São Luís: algumas aproximações sobre os impactos do Programa em suas vidas	95
5	TRAJETÓRIAS NÃO LINEARES DE ESCOLARIZAÇÃO.....	99
5.1	TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE MARIA DE FÁTIMA	101
5.2	TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE FERNANDA	107
5.3	TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CÍNTIA	113
5.4	TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE MARIA	118
5.5	TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE HEMMYLLE	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXOS	145
	APÊNDICE	147

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro é marcado por problemas de desigualdade social, vinculados ao caráter individualista e concorrencial, disseminado pelo capitalismo, visto como essencial para o desenvolvimento social. Segundo Frigotto (2004, p.195), o capitalismo reafirma a sociedade de classes “ao formar e legalmente proclamar a igualdade, dissimulada pela desigualdade”. E os que mais sofrem com esta situação são os jovens, que, ao serem “expulsos” da escola ou nunca terem tido acesso a ela, não possuem condições de se ajustar no âmbito social e se encontram, por conseguinte, vulneráveis à marginalidade.

Temos observado que, nos últimos anos o tema juventude vem ganhando maior espaço em vários setores nacionais, dentre os quais: o político, econômico, cultural e social. E para abordarmos com clareza um estudo sobre a trajetória escolar dessa faixa etária, primeiramente precisamos buscar responder as seguintes indagações: O que significa juventude? Quem são os jovens brasileiros? Quem são os jovens maranhenses?

Inicialmente, o termo juventude é entendido como um grupo social homogêneo de certo recorte etário, abrangendo o ciclo que vai dos 15 aos 29 anos¹. Mas, ao nos aprofundarmos nesse tema, nos foi indicado que esse grupo social é constituído por uma realidade plural e multifacetada, ou seja, que o conceito de juventude deve ser entendido de forma plural, pois ao tentarmos conceituar a juventude nos deparamos com vários perfis juvenis, o que implica usar também o termo juventudes, no plural, para designar essa faixa etária. Como nos diz Coutinho e Melo (2011): “O termo ‘juventude’ é utilizado de forma generalizada pelo senso comum, mas o que queremos aqui é exatamente questionar a existência de um conceito para designar os diversos jovens, cada um com suas particularidades” (p. 49).

A juventude brasileira corresponde a um contingente de pouco mais de 51 milhões de habitantes do Brasil (IBGE, 2010), e os jovens da faixa etária de 15 a 29 anos fazem parte da população brasileira atingida pelos piores índices de

¹ A UNESCO incorporou na pesquisa “Juventude, juventudes: o que nos une e o que separa” (2004) a faixa etária de 15 a 29 anos nos estudos sobre juventude. E é essa a faixa etária que corresponde a do público-alvo do ProJovem, objeto da nossa pesquisa.

desemprego, abandono escolar, falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade, isto é, os jovens representam a faixa da população que mais sofre com a pobreza no Brasil. Essa realidade é exposta por Waiselfisz no “Relatório de Desenvolvimento Juvenil” (2007), em que identificamos que de 2001 a 2006 o número de jovens que não estudam passou de 51,4% para 53,1%; e através do “Mapa da Violência nos Municípios brasileiros 2008”, também de sua autoria, no qual aponta que de 1996 a 2006 o número de homicídios envolvendo jovens passou de 13,1% para 17,5%. Em relação à taxa de desemprego, no estudo intitulado: “Situação do Jovem no mercado de trabalho no Brasil”, esta cresceu mais de 100% nos últimos anos; passou de 2,1 milhões, em 1995, para 4,2 milhões em 2005 (POCHMAN, 2007).

É, pois, reconhecendo a necessidade de implementar políticas públicas voltadas para a juventude que, nos últimos anos, vem crescendo a discussão sobre a temática juvenil na agenda política do país, assim como em entidades da sociedade civil. Nessa perspectiva, o Governo Federal instituiu, em 2004, um grupo interministerial para levantar os principais programas federais para os jovens, desenvolver novas ações e consolidar práticas que lhes garantam direitos e oportunidades. Coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República e composto por alguns ministérios², esse grupo realizou um diagnóstico da situação dos jovens brasileiros. Um resultado imediato do trabalho foi a definição da Política Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), que passou a vigorar com a Lei de nº. 11.129 em 30 de junho de 2005.

Então, a partir de ampla pesquisa das condições socioeconômicas do jovem brasileiro, foram identificados nove desafios para nortear a consolidação da Política Nacional de Juventude: ampliar o acesso ao ensino e a permanência em escolas de qualidade; erradicar o analfabetismo; preparar para o mundo do trabalho; gerar trabalho e renda; promover uma vida saudável; democratizar o acesso ao

² Os Ministérios e Secretarias de Estado: Casa Civil; Cultura; Desenvolvimento Agrário; Desenvolvimento Social e Combate a Fome; Educação; Defesa; Esportes; Fazenda; Justiça, Meio Ambiente; Planejamento; Saúde; Turismo, Trabalho e Emprego; Direitos Humanos; Promoção da Igualdade Racial, Política para Mulheres; Gabinete de Segurança Institucional.

esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; estimular a cidadania e a participação social; e melhorar a qualidade de vida no meio rural e nas comunidades tradicionais (BRASÍLIA, 2006, p. 8).

A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) é responsável por articular os programas e projetos, em âmbito federal, destinados aos jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos; fomentar a elaboração de políticas públicas para o segmento juvenil municipal, estadual e federal; interagir com os poderes Judiciário e Legislativo na construção de políticas amplas; e promover espaços para que a juventude participe da construção dessas políticas (BRASÍLIA, 2006, p. 8). Já o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) é um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o governo e a juventude brasileira. É um órgão consultivo e tem o objetivo de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) da Secretaria-Geral da Presidência da República na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; e assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã (BRASÍLIA, 2006, p. 9).

Como parte integrante da Política Nacional de Juventude, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem foi apresentado como um programa ambicioso que pretende proporcionar uma formação integral a jovens brasileiros de 18 a 24 anos. Na sua implementação, foi caracterizado como um programa emergencial, pois atendia a um segmento da população que tinha necessidade de chegar ainda jovem ao Ensino Médio; e experimental, devido a sua proposta curricular acolher a articulação de forma integrada das dimensões: escolarização, qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias.

É interessante citar que tais iniciativas relacionadas à implementação de políticas de juventude fez parte dos primeiros anos de mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), em que a preocupação maior do seu governo foi com a política social focalizada, dando prosseguimento à política de FHC. Assim, tal modelo de política social se traduz, segundo Cohn (2004, p. 162) em,

políticas sociais fragmentadas, em que se contemplam diferentes segmentos sociais, com isso reatualizando no âmbito da ação do Estado

interesses particulares de distintos grupos e segmentos sociais em detrimento de um sistema de proteção social universal e igualitário.

Contudo, ao analisar os projetos sociais para a juventude, Cohn (2004, p. 172) afirma que nesse caso há uma articulação virtuosa entre universalização e focalização, pois, em se tratando de juventude deve-se ter claro que, o ciclo social da vida dos indivíduos, “apresenta e representa distintas necessidades, mas essas especificidades não podem se descolar dos princípios da universalidade dos direitos sociais”.

Desse modo, o ProJovem configura-se como mais um desafio que objetiva a inserção social de jovens vulneráveis, tendo como meta atuar em todas as 27 capitais brasileiras, a partir de 2005 e, desde 2006, expandir-se para as cidades com número populacional igual ou superior a 200.000 habitantes, a fim de atender 400.000 jovens que se encontravam excluídos da escola. Almejando a permanência dos alunos no Programa, lhes é oferecido um auxílio financeiro mensal de R\$ 100,00, na condição da obrigatoriedade, por parte do aluno, de comparecer no mínimo setenta e cinco por cento nas atividades presenciais por mês.

Torna-se necessário mencionar que o ProJovem sofreu uma reformulação em 2008, instituída pela Lei nº. 11.692 e, com essa reformulação, a faixa etária dos jovens atendidos foi ampliada passando de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos; foi modificada a duração do Programa, que passou de 12 meses para 18 meses; ampliou-se a oportunidade de participação, pois antes era direcionado a jovens que possuíam até a 4ª série que ainda não tinham concluído o ensino fundamental. Atualmente, para participar, basta ser alfabetizado. É desenvolvido por meio das seguintes modalidades: Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; Projovem Urbano; Projovem Campo - Saberes da Terra; Projovem Trabalhador (BRASIL, 2008).

É importante enfatizar que em nosso estudo não nos prendemos às informações detalhadas acerca da nova versão desse Programa, tendo em vista que a pesquisa tem como objeto de estudo as trajetórias de escolarização de jovens que abandonaram o ProJovem, realizado em São Luís-MA, nas duas fases anteriores à reformulação de 2008.

Ao levantar uma questão de primordial importância para a pesquisa, Tunes (2000, p.99) assinala que a pesquisa de pós-graduação não deve ser destinada “apenas à obtenção de um título, mas como pesquisa científica real, que

se integre utilmente na bibliografia e possa construir conhecimentos acionando novas ideias”. Concordamos com Tunes, pois nossa pesquisa de pós-graduação pretende, antes de tudo, construir conhecimentos que possam oferecer elementos que contribuam positivamente para mudanças na condição de vulnerabilidade em que se encontra a juventude brasileira. Essa pretensão corresponde ao que Marli André (2001, p. 55) nas suas indagações aborda acerca da busca de rigor na pesquisa em educação, ou seja, devemos questionar: “Qual é ou qual deve ser o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se devem produzir os conhecimentos?” São essas algumas das indagações presentes nas discussões acadêmicas da atualidade sobre pesquisa educacional. Assim, ao discorrermos sobre a escolha do tema de uma pesquisa devemos expor a importância desse tema para algum segmento da sociedade.

O interesse pela linha de pesquisa “Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas” deu-se devido a minha inserção, ainda na graduação, como aluna no Curso de Pedagogia, no grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desenvolvendo a pesquisa “Escola, Trabalho e Cidadania: um estudo longitudinal com jovens egressos e não ingressantes de um Programa de Inclusão de Jovens” que tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento de métodos de avaliação de programas governamentais voltados para a juventude, capazes de aquilatar os efeitos da participação e das percepções dos jovens como sujeitos envolvidos na construção de suas próprias trajetórias socioculturais. Assim, trabalhamos em nossa monografia de conclusão de curso “O Projovem e os Cursos de Qualificação Profissional: entre o discurso oficial e a realidade” (2008), como desdobramento da pesquisa mais ampla mencionada acima. O desenvolvimento desse trabalho monográfico gerou algumas inquietações, a partir da constatação do alto índice de abandono do Programa, mais de 34%, antes e depois da sua reformulação em 2008, apresentado no relatório para expansão de metas 2007-2008.

Como podemos ver no “Relatório Parcial de Avaliação do Projovem 2007” (BRASIL, 2008), a desistência e abandono³ dos participantes foi apontado

³ O termo desistência está relacionado aos alunos que se matricularam, mas não iniciaram as aulas enquanto abandono está relacionado aos alunos que chegaram a frequentar algumas aulas.

como um dos principais obstáculos ao sucesso pleno do Programa, pois conforme registros dos jovens matriculados na primeira fase do ProJovem, 57% desistiram ou abandonaram. No mesmo Relatório indica que o percentual de desistência foi de 37% e do abandono de 20%. E com relação a esse percentual na cidade de São Luís, *lócus* da pesquisa, o *Relatório para Expansão de Metas 2007/2008* (SEMED/SEPLAN, 2008), nos mostra que o abandono nessa mesma fase foi de 34,68% dos 4.996 alunos que iniciaram o Programa. E considerando, em nível nacional, o número de participantes no ProJovem Urbano, em 2009, foi de 47.142 indivíduos, sendo que o percentual de abandono atingiu cerca de 41% (SOARES; FERRÃO; MARQUES, 2011, p. 850) Esses percentuais nos revelam uma realidade bastante preocupante, pois é baixo o número de jovens que conseguem concluir os estudos no Programa.

Reconhecendo a complexidade das relações de interdependência a que o indivíduo é submetido em sua formação social (LAHIRE, 1997), são vários os fatores que o influenciam nesse processo, dentre eles, os sociais, psicológicos, culturais e econômicos. Neste caso, valoriza a importância de diversos componentes dessa relação: a família, as políticas de governo, o desemprego, questões geográficas, a escola e o próprio aluno, mostrando-nos que esse fenômeno pode ser causado por vários fatores internos e ou externos à escola.

Considerando esse contexto temos como questões da pesquisa: Quais são os determinantes presentes nas trajetórias de escolarização desses jovens, capazes de fazê-los abandonar um programa que tem como objetivo a sua formação integral e, por conseguinte, sua reinserção na sociedade? E por que a presença de tais determinantes persiste em suas trajetórias? Essas indagações nos remetem a Marcelo Neri (2009) quando afirma que uma política educacional baseada em incentivos e metas não deve só esperar retorno social de ações específicas, é necessário “enxergar como as informações chegam até as pessoas e como elas transformam essas ações em decisões” (p. 17).

Convém explicar que incorporamos o termo “situações de fracasso escolar”, utilizado por Bernard Charlot (2000, p.16) ao qual considera que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal”. Portanto, o fracasso escolar não

deve se configurar como um único objeto, por ser o mesmo uma confluência de vários objetos de estudo. Nessa perspectiva, o abandono escolar será entendido como resultado de situações de fracasso escolar dos alunos e da própria instituição escolar. Por outro lado, entendemos as situações de fracasso escolar como um problema complexo, pois se relaciona, como já mencionamos, com importantes temas sociais, psicológicos, econômicos e culturais, o que o torna um “categoria muito ampla e polissêmica” (CHARLOT, 2000). E é através de uma atividade de investigação que buscaremos identificar alguns pontos de falha dessa relação nas trajetórias aqui analisadas.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os determinantes das trajetórias não lineares de escolarização de jovens que abandonaram o ProJovem, realizado em São Luís-MA, entre os anos de 2005 a 2008, e como objetivos específicos: 1) realizar estudos de ordem teórico-metodológica para dar suporte às análises sobre o abandono escolar; 2) descrever as trajetórias de escolarização dos jovens que abandonaram o ProJovem, buscando identificar os determinantes da composição de um percurso escolar marcados pela não linearidade nos estudos; 3) sinalizar alternativas no sentido de promover estratégias e ações direcionadas a minimizar o elevado índice de trajetórias marcadas pelo insucesso escolar no ProJovem.

Também nos estimula a fazer esta pesquisa o reconhecimento de que o ProJovem se apresenta como uma oportunidade aos jovens brasileiros que, por estarem inseridos em uma sociedade capitalista, são os mais atingidos pelos problemas sociais que se ampliam a cada ano em nosso país. Portanto, através desta pesquisa almejamos não só identificar o que influenciou o abandono escolar desses jovens, mas também indicar possíveis encaminhamentos para interferir neste problema local e nacional.

Algumas relevâncias dessa oportunidade foram percebidas nos resultados de algumas pesquisas monográficas realizadas em São Luís – MA, nas quais foi possível verificar que, em meio a alguns problemas na gestão, houve a constatação de bons resultados na implementação do ProJovem, como: a capacidade de permitir a ampliação de conhecimentos e contato com as redes de convívio; a reinserção do jovem na escola; e a inserção no mercado de trabalho no segmento profissional proporcionado pelo Programa, o que propiciará a inclusão social (MARTINS, 2008; NASCIMENTO; QUEIROZ, 2009).

Em um país como o Brasil, marcado por grave desigualdade social, por uma tradição política pouco democrática e, por conseguinte, baixos níveis de escolarização, é de fundamental importância que programas que tenham como finalidade oferecer uma educação integral que possibilite a reinserção desse jovem na sociedade obtenha sucesso. Logo, verificar os determinantes que influenciam o abandono dos jovens de um programa de inclusão social, como é o caso do ProJovem, torna-se importante, necessário e urgente.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é um ato de conhecer, é um caminho que se faz através de constantes e inacabáveis superações, regressões e descobertas. Como afirma Bachelard (1996, p. 17): “No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização”.

Partindo desse entendimento, através de uma abordagem crítica, analisaremos as trajetórias não lineares de escolarização de jovens que abandonaram o ProJovem, sem perder de vista a sua relação com a realidade concreta. Ou seja, apreendendo e analisando criticamente os seus diversos aspectos nas suas relações como parte integrante de uma totalidade. Por entendermos esta como uma categoria autêntica da realidade, “um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (GAMBOA, 1998, p. 27).

Nas palavras de Gamboa (1998, p. 22), “As categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa [...]. São históricas, pois têm um processo de formação e de evolução.” De tal modo, foram determinadas como categorias de análise: as políticas públicas de inclusão social, juventudes, escolarização e as situações de fracasso escolar. Assim, almejamos analisar essas categorias, evidenciando a totalidade e temporalidade das relações e práticas sociais.

A metodologia da pesquisa deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa, de modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos. Para isso, será realizado um estudo de caso sobre as trajetórias de escolarização dos alunos que abandonaram o ProJovem, numa perspectiva

epistemológica interpretativa e tratando o fenômeno estudado em sua dimensão qualitativa, tendo em vista toda a complexidade da problemática do abandono escolar. Então, compartilhando das ideias de Lahire (1997), acreditamos que, através do cruzamento dos perfis de configurações, podemos nos direcionar à compreensão das relações de interdependência que motivaram tais realidades de insucesso escolar. Segundo esse sociólogo francês, os perfis de configurações mostram os sujeitos pesquisados

[...] no ponto de cruzamento de configuração familiar e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levarmos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmônicas ou contraditórias (LAHIRE, 1997, p. 38).

Acreditamos que adotando como opção metodológica a análise das trajetórias de escolarização, isso nos possibilitará perceber de forma mais profunda como se desenvolve a lógica não linear de ingressos, interrupções e retornos à escola na vida desses jovens. Assim, esta pesquisa é centralizada na produção do discurso dos sujeitos pesquisados, a fim de compreendermos por meio das relações microsociais qual o significado da escolarização para esses sujeitos.

Também utilizamos nesta investigação, como plano metodológico, a efetivação de dois momentos importantes: o estudo bibliográfico e documental, em que foram aprofundadas as categorias de análise, a fim de darem sustentação a análise dos dados; e a pesquisa empírica, na qual buscamos os dados relevantes para a nossa pesquisa.

No que se refere ao estudo bibliográfico e documental, foram aprofundados conceitos teóricos sobre as situações de fracasso escolar e o seu caráter ambíguo e polissêmico; a importância dos estudos de caráter microsociológico; as múltiplas dimensões da condição juvenil e sua influência no currículo escolar; políticas públicas de inclusão social e, em especial, o ProJovem.

Quanto à pesquisa empírica aplicamos como instrumento de investigação o questionário e a entrevista semiestruturada, visto a importância de ambos para coletar dados no âmbito das ciências sociais. O questionário contemplou o primeiro contato visando à identificação do perfil socioeconômico dos jovens pesquisados, e para esse fim, foram abordadas informações sobre idade, estado civil, etnia, gênero, moradia, renda familiar, número de filhos e situação profissional.

Já a entrevista semiestruturada é entendida como o principal instrumento de coleta de dados em profundidade, pois esse método facilita a compreensão acerca dos determinantes do abandono no ProJovem apontados pelos sujeitos. Afirmando a importância dessa técnica em pesquisas sociais, Gil (1995, p. 110) nos diz que “a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social” e que “a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”.

Por entendermos a importância da entrevista nesta pesquisa, realizamos duas ao todo. A primeira foi realizada na casa das jovens entrevistadas e na casa de amigos e a segunda entrevista fizemos por telefone, cerca de um mês após a primeira, para coletarmos o máximo de informações possíveis. As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra, a fim de constituirmos todas as verbalizações.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são cinco jovens que abandonaram o ProJovem nas suas duas primeiras fases (2005-2006/2007-2008) na Cidade de São Luís – MA. São moradoras da periferia dos seguintes bairros: Cidade Olímpica, Vila Palmeira, Fé em Deus, Vila Flamengo e Alemanha.

O número total de mulheres na pesquisa se deu de forma casual, pois no decorrer desta fomos selecionando os jovens que se enquadravam nos critérios que a norteavam e foram às mulheres as que mais se enquadraram nessas questões, embora não tenhamos considerado questões de gênero.

Pedimos para que cada entrevistada escolhesse o nome que gostaria que utilizássemos na pesquisa, e elas se denominaram com os seguintes nomes fictícios: Maria de Fátima, Fernanda, Cíntia, Maria e Hemmylle.

Ao final, após o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo, as informações coletadas foram organizadas e selecionadas para análise sistemática, amparadas na fundamentação teórica que sustenta a investigação. Tudo isso com o intuito de responder aos questionamentos levantados neste estudo.

1.2 PLANO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em cinco capítulos interdependentes. O primeiro é composto pela introdução dividida em duas partes: a primeira aborda o

objeto, os objetivos, as questões norteadoras e referências; e a segunda trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

No segundo capítulo, discutimos teorias sobre as situações de fracasso escolar, o qual se configura como um problema recorrente no sistema educacional brasileiro. Inicialmente, focamos estudos sobre o fracasso escolar das classes populares vinculados a questões de cunho racista, psicológico e cultural. Em seguida, apontamos estudos sociológicos, da década de 1960, os quais demonstraram que o fracasso escolar deveria ser visto sob a ótica do reproduzimento, ou seja, a escola brasileira por não dar a devida atenção às diferenças individuais e sócio-culturais, contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais já existentes. Dando continuidade, discutimos sobre o olhar sociológico a respeito das situações de fracasso escolar nos meios populares onde se prioriza a trajetória de escolarização. Para a constituição deste capítulo, dialogamos com os seguintes autores: Gracindo (1995); Patto (2010); Schwarcz (1994); Queiroz (1989); Saviani (2008 e 2011); Poppovic (1977); Cunha (1979, 1980 e 1991); Bourdieu (2003 e 2007); Heller (1992), Charlot (2000, 2005 e 2011); Nogueira (2002 e 2005) e Lahire (1997) entre outros.

No terceiro capítulo, o tema central é a juventude, as múltiplas maneiras de viver essa condição e sua implicação para a elaboração de um currículo escolar que reconheça a sua identidade. Contudo, abordamos a tematização da juventude desde a década de 1950, quando passou a ser reconhecida como categoria social no Brasil. Nas discussões atuais sobre esse grupo social, assinalamos o seu reconhecimento como um grupo constituído de sujeitos heterogêneos, possuidores de singulares trajetórias e maneiras de viver a sua condição juvenil. Também discorreremos sobre como essa realidade passou a ser identificada pelas políticas de escolarização, quando se sentiu a necessidade de reconhecer os jovens como sujeitos e não como alunos homogêneos, abrindo, assim, a escola como um importante espaço de socialização dessa heterogeneidade, construção de identidades e vivências para os jovens, o que implica a elaboração de um currículo que aceite esse necessário e importante desafio. Para discutirmos sobre este assunto, dialogamos com Abad (2002); Abramo (1997); Carrano (2007); Dayrell (2007); Esteves e Abramovay (2007), entre outros.

Quanto ao quarto capítulo, discutimos nele sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), enfocando a sua legislação, finalidades, público-

alvo e o caráter inovador do seu currículo integrado. Em seguida apresentamos alguns aspectos relacionados à implantação e perspectivas do ProJovem na cidade de São Luís, destacando a condição juvenil dos ludovicenses e alguns impactos desse Programa em suas vidas. Para este estudo, recorreremos à Lei nº. 11.129/2005; a Waiselfisz (2007); Moraes e Martins (2009); Nascimento e Queiroz, (2009); Santos (2011); Cantanhede (2011), entre outros.

No quinto capítulo, desvelamos a trajetória de escolarização de cinco jovens que abandonaram o ProJovem, nas suas duas primeiras fases (2005-2006/2007-2008). Assim, abordamos os discursos dos sujeitos pesquisados e evidenciamos os determinantes que influenciaram a não linearidade de suas trajetórias.

Por fim, nas considerações finais da pesquisa retomamos os aspectos mais relevantes acerca da trajetória de escolarização das jovens pesquisadas, a fim de identificarmos as suas particularidades e sinalizarmos os seus possíveis determinantes.

2 ALGUMAS TEORIAS EXPLICATIVAS ACERCA DAS SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
Carlos Drummond de Andrade –
(Revista de Antropofagia, 1928)*

Fazendo analogia do nosso tema de estudo a essa poesia, entendemos a “pedra no meio do caminho” como as imposições que impedem os jovens de prosseguir os estudos. Já a forma “repetitiva e circular”⁴ da poesia nos remete ao desenvolvimento de muitas das teorias sobre as situações de fracasso escolar que só reafirmaram a desigualdade social.

Portanto, neste capítulo, discutimos sobre a frequente ocorrência de situações de fracasso escolar nas trajetórias de escolarização de jovens dos meios populares, ainda que envoltos por discursos sobre a democratização da educação como principal via de acesso à igualdade entre as classes. Para tanto, destacamos algumas teorias explicativas das situações de fracasso escolar que foram desenvolvidas em vários estudos dentro e fora do Brasil, direcionadas a questões raciais, psicológicas e culturais. Contrapondo-se a essas teorias, discorreremos sobre os avanços e retrocessos das teorias críticas de educação, bem como destacamos a sociologia contemporânea como perspectiva de análise mais ampla de trajetórias de escolarização e suas singularidades.

⁴ Segundo Alcides Villaça (apud FAVA, 2002) professor de Literatura Brasileira da USP e especialista em Drummond, esse poema se tornou polêmico, pois gerou muitas discussões a respeito da sua forma, repetitiva e circular, que irritava os ouvidos acostumados às harmonizações da poesia convencional, bem como aos enigmas da expressão ‘pedra no caminho’, que todo mundo queria decifrar.

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO NOS MEIOS POPULARES: a situação de fracasso escolar como uma pedra no meio do caminho

Sabemos que a educação tem suma importância para o bem pessoal e social de todos, pois “é o processo pelo qual a sociedade procura transmitir suas tradições, costumes e habilidades, isto é, sua cultura aos mais jovens” (OLIVEIRA, 1998, p, 11). E foi reconhecendo essa função social da educação que vários movimentos apoiados por populares desempenharam um papel importante na expansão da rede escolar a partir do final do século XIX. Assim, a educação escolar surgiu como política baseada na crença no seu poder como redentora da humanidade, pois seria através da educação que toda a humanidade se igualaria social e economicamente.

Na história educacional do Brasil, ao longo da Primeira República (1889 - 1930), a oportunidade de acesso e a qualidade do ensino se configuraram como privilégio de uma pequena classe dominante em detrimento de grande parcela da população, que fora da escola se dedicava apenas ao trabalho manual. Mas, na década de 30, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", foi lançado durante o governo de Getúlio Vargas por um conjunto de 26 intelectuais, tornou-se um marco inaugural do projeto de reforma educacional no país, pois tinha como proposta a defesa de um plano geral de educação e defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Esse Manifesto se fez necessário devido à situação educacional em que o Brasil se encontrava nessa época. No ano de 1940, a taxa de analfabetismo entre jovens de 15 anos ou mais era de 56%, ou seja, mais da metade da população jovem brasileira se encontrava fora das escolas e não tinha contato com a leitura e escrita na sua língua materna. Já nos anos de 1960 esse percentual diminuiu para 39,4%, o que ainda representava um alto e vergonhoso índice para nosso sistema educacional (RIBEIRO, 2007, p.137).

Desde o fim da ditadura militar no Brasil, em 1985, conquistamos muitos marcos legais, dentre eles: a Constituição Federal (1988) que defende em seu artigo art. 205: “A *educação*, direito de todos e dever do Estado e da família”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional baseada na Constituição; O Plano Nacional de Educação de 1998 e para o decênio 2011-2020, este tem como diretrizes: Art. 2º

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho. Tais conquistas aumentaram o número de jovens que têm acesso à educação básica, mas ainda atinge proporções preocupantes. Como podemos observar na TAB. 1, numa pesquisa realizada entre os anos de 1995 a 2006, com jovens de 18 e 24 anos, o percentual decaiu de 58% para 27%, o que significa uma queda significativa no número de jovens que não estão concluindo o ensino fundamental, embora ainda elevada, pois quase 30% desses jovens não tiveram acesso à educação básica no país.

Tabela 1 – Evolução do acesso à educação em termos de percentuais da população na idade de 18 a 24 anos, segundo o nível de escolaridade. Brasil – 1995 e 2006

	1995		2006		Var.
	abs.	%	abs.	%	%
Não concluiu o ensino fundamental	10.543.903	58%	6.462.254	27%	-39%
Concluiu apenas o ensino fundamental	4.198.864	23%	6.408.301	27%	53%
Concluiu o ensino médio, mas não teve acesso ao ensino superior	2.192.191	12%	7.206.627	30%	229%
Teve acesso ao ensino superior	1.320.357	7%	3.691.272	16%	180%
Total	18.255.315	100%	23.768.454	100%	

Fonte: PNAD|IBGE, 1995 e 2006

De todo modo, mesmo de forma lenta, o processo de democratização da educação no Brasil ocorreu em meio ao reconhecimento do seu impacto no desenvolvimento social e econômico nacional, pois acreditamos que um país não pode passar por um processo de democratização sem que a sua população tenha acesso à educação. Gracindo (1995) nos dá a sua contribuição ao afirmar que o processo de democratização da educação deve ser acompanhado de uma educação democratizada, isto é, não basta apenas universalizar a educação, em que todos tenham direito ao acesso e à permanência na escola, é preciso pensar no exercício da democracia na escola, através de uma gestão democrática, e de qualidade na

educação, o que implica um currículo que valorize a diversidade cultural e a formação profissional com qualidade para os professores.

Nessa perspectiva,

Duas questões merecem reflexão na construção da cidadania brasileira: uma delas refere-se à democratização da educação a outra à educação democrática. A primeira ressalta a importância do ensino fundamental na construção de uma educação de massas e a conseqüente necessidade de garantia de acesso e permanência de todos nesse grau de ensino. A segunda enfoca o ensino fundamental como espaço privilegiado para o exercício da prática democrática onde os aspectos da administração e da qualidade do processo educativo se destacam. (p.149)

Quando falamos em democratização, falamos em ir além de uma universalização, portanto devemos pensar em amplos processos de acesso, permanência e qualidade no processo educativo. Assim, a educação popular não deve se diferenciar da real função social da educação que é a de transmissão de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Concordamos com Gracindo (1995), ao nos referirmos à educação popular não como sinônimo de não universal ou superficial, “mas no sentido de atingir a todos, num processo de construção e de transmissão de conhecimentos universais e de sistematização dos conhecimentos populares”. O que levaria esta a abrir “espaço para o desenvolvimento da consciência das massas” (p.150)

É, pois, na relação entre democratização da educação e educação democratizada que surgem os problemas referentes ao acesso, à permanência e à qualidade na educação, o que resulta na intensa presença de situações de fracasso escolar durante todo o percurso histórico da educação popular, atingindo com intensidade o futuro dos jovens. E para que possamos nos aprofundar neste estudo, neste capítulo reunimos informações sobre o desenvolvimento de teorias sobre o fracasso escolar, fazendo referências históricas e sociológicas, a fim de refletirmos a respeito da natureza das concepções que os direcionam numa sociedade marcada pela divisão de classes.

2.2 TEORIAS DA SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR: roupas novas para a velha produção

As situações de fracasso escolar têm forte presença na história da educação brasileira, desde a massificação da educação escolar no início do século XX, e durante esse mesmo período foram apropriadas muitas teorias a seu respeito. Como afirma Rosa (1995, p.199): “o fracasso escolar vai rolando dentro da escola, vez ou outra usando-se uma roupa nova para cobrir a velha prática”. Tal afirmativa, nos deixa cientes de que mesmo com a universalização da educação, cujo objetivo é abrir caminho para a democracia, a cidadania, a igualdade de direitos entre todos os integrantes da sociedade, os níveis de desigualdades dominam o espaço escolar, o que promove a separação entre os mais aptos e os menos aptos a prosseguir os estudos e, conseqüentemente, a separação na ocupação dos altos e baixos cargos na sociedade respectivamente. Como nos diz Dubet (2004, p.554), a universalização da educação veio atrelada ao princípio meritocrático que, pressupondo que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição, acaba criando “enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons”.

Entendemos por situações de fracasso escolar a presença dos seguintes fenômenos: abandono, repetência, baixo nível de aprendizado ou de envolvimento com as atividades didáticas na vida escolar do aluno. Acreditamos que as questões que permeiam a trajetória escolar de cada sujeito se configuram por complexas e singulares relações sociais, econômicas e culturais. E é dentro desse quadro de singularidades que a classe popular se destaca com um alto índice de abandono escolar, cujos motivos foram julgados ao longo dos séculos, de diferentes formas, contribuindo para a criação de teorias que ora se complementavam, ora substituíam as demais na busca de respostas e culpados por esse fracasso.

Sabemos que o discurso da igualdade proclamado para a construção de uma nova sociedade é vinculado ao conceito de individualidade e meritocracia, o qual consiste em que depende de cada um alcançar os seus objetivos. Sendo assim, quem alcançou ou não o sucesso é responsável por isso. No entanto, quem não o alcançou, isto é, a maioria da população, deve se contentar com o baixo grau de escolaridade que conseguiu conquistar devido as suas diferenças. Como nos diz Patto (2010): “No nível das ideias, a passagem sem traumas da produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais, em desigualdades raciais, pessoais ou culturais” (p.52). E são essas as desigualdades que serão expostas como base de teorias desenvolvidas na busca do entendimento das dificuldades de aprendizagem de grande parcela da população brasileira. Então, nesse campo de

dominação é que foram desenvolvidas a teoria racista, a medicalização da educação e a teoria da carência cultural, como legitimadoras das diferenças entre os indivíduos, o que reafirmou as situações de fracasso escolar de grande parcela dos estudantes brasileiros.

Vale lembrar que as teorias disseminadas no Brasil sobre o fracasso escolar foram criadas a partir de fortes influências de estudos defendidos por pesquisadores dos Estados Unidos e Europa, pois “o país vivia mergulhado num colonialismo cultural” (PATTO, 2010, p.53). Ou seja, devido ao atraso educacional brasileiro, tínhamos como grande aporte de referências os trabalhos internacionais que eram entendidos como os mais avançados nas questões científicas. Essa mesma questão é comentada por Zucoloto (2007), ao analisar algumas teses do século XIX:

É vasta a literatura estrangeira referida e as teses são ricas em citações em língua estrangeira, principalmente de autores franceses. O discurso é constituído com base em discursos científicos realizados em outros países, embora já haja expressão do desejo de originalidade. (p.142)

2.2.1 As teorias racistas como justificativas das situações de fracasso escolar: a escola abre suas portas para medicina.

Com o triunfo da Revolução Burguesa, inspirada pelo ideal iluminista da igualdade no final do século XVIII, era apresentada à sociedade uma nova visão da humanidade. Segundo essa nova abordagem das relações sociais, a educação passou a ter lugar de destaque como instituição social que levaria a humanidade à integração de um bem comum: a apropriação de conhecimentos construídos ao longo da história. Assim, todos poderiam aspirar a uma boa posição na sociedade. Mas, em meio a esse “sonho” de igualdade, foram sendo disseminadas teorias de cunho racista que impossibilitaram grande parte da população pobre e negra de usufruir de uma boa educação escolar, o que promoveu a continuidade das divisões sociais tão criticadas nas recentes revoluções defensoras da igualdade.

A esse respeito temos que,

Na década de 1920, ao mesmo tempo em que o liberalismo alimentava o pensamento educacional brasileiro com o princípio da igualdade de

oportunidades e com a afirmação de que o único critério válido de divisão social as diferenças individuais de aptidão, Oliveira Vianna divulgava sua tese sobre o arianismo da aristocracia e a inferioridade da plebe (PATTO, 2010, p.91).

Tal teoria teve como base inicial os estudos antropológicos e filosóficos que destacavam as características fisiológicas como fundamentais em seus discursos e tinha como principal representante fora do Brasil o médico e filósofo Cabanis (1757-1808) que defendeu a ideia da origem múltipla da espécie humana, conhecida como poligenia. Segundo essa teoria, cada raça tinha uma origem diferente, portanto, havia raças inferiores compostas pelos negros, asiáticos e índios; e superiores, composta pelos brancos, designada como raça ariana. Essa teoria discorda dos estudos antropológicos monogenistas defendidos pela Igreja Católica, “que concebia a humanidade enquanto uma em sua origem e desenvolvimento” (SCHWARCZ,1994, p.141).

Em 1859, Charles Darwin (1809-1882) publicou *A Origem das Espécies*, trabalho que defendia a teoria do evolucionismo, e logo sua teoria foi utilizada como base das teorias raciais, surgindo o Darwinismo Social, que defende a inferioridade de algumas raças determinadas pela sua evolução, o que justificava serem dominadas pelas mais evoluídas. Como afirma Schwarcz (1994, p.138):

O conjunto dos modelos evolucionistas não só elogiava o progresso e a civilização, como concluíam que a mistura de raças heterogêneas era sempre um erro, e levava à degeneração não só do indivíduo como de toda a coletividade.

Nesse contexto, a ideia de igualdade é fragmentada, são abertos novos caminhos de legitimação das diferenças entre os grupos humanos e conseqüentemente, é eleita como natural a dominação europeia, a dominação do homem branco, baseada em uma hierarquia de evolução.

Outro grande defensor das teorias racistas foi o francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), que publicou o famoso “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas” (1853). Esse filósofo foi o responsável por transformar as teorias racistas em científicas; a sua obra condenava a mistura das raças e via a mestiçagem como caminho para a decadência da civilização. Tanto que, ao conhecer de perto a mestiçagem que se formava no Brasil, afirmava que tal país jamais alcançaria um estágio elevado de civilização. Ele se referia ao povo brasileiro

da seguinte forma: "Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia" (RAEDERS APUD SCHWARCZ, 1995, P.13).

Devido ao colonialismo cultural e à constante presença de Gobineau no Brasil, as suas ideias sobre as teorias raciais, que começaram a ser divulgadas na França, logo foram abraçadas por alguns intelectuais brasileiros, tendo alcançado alto prestígio entre os anos de 1850 a 1930.

Envoltos por uma sociologia positivista, os cientistas sociais brasileiros discutiam sobre a formação de uma identidade nacional a qual se comporia através de duas vertentes: "um patrimônio cultural formado de elementos harmoniosos entre si, [...]; e a partilha do patrimônio cultural pela grande maioria dos habitantes do país, em todas as camadas sociais" (QUEIROZ, 1978, P.18). Tal pensamento encontrava nas teorias raciais um forte aliado para a sua concretização. A partir de então, intelectuais brasileiros começam a se destacar e, na literatura produzida, ideias racistas são defendidas com diferentes abordagens. Tais intelectuais apresentavam como solução para o Brasil estratégias, como o fim da escravidão, evitar a miscigenação e a imigração de europeus para o país.

Entre esses intelectuais estava o sergipano Sílvio Romero (1851-1914), cujos trabalhos falavam da necessidade de nos livrarmos dos negros, o que o direcionava para a defesa do abolicionismo e, era também, imigrantista, pois defendia a tese de que a única saída seria o branqueamento gradual do povo, através de sucessivas migrações. Assim, Romero afirmava que, "aplicando a lei de Darwin à literatura e ao povo brasileiro, é fácil perceber que a raça que há de vir a triunfar (...) é a branca" (CÂNDIDO APUD QUEIROZ, 1978, P.102). Compartilhando das ideias de Romero, o médico maranhense Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906) culpava os negros pelos atrasos e problemas da sociedade brasileira; para esse médico os negros eram uma raça inferior. Ao entender o negro e o branco como partes sócio culturalmente distintas, Nina Rodrigues defendia que essa divisão fundamental fosse "levada em consideração em todos os projetos, planos e leis que se formulassem para o país para que as partes fossem tratadas com justiça" (QUEIROZ, 1978, P.103).

Entretanto, nas décadas de 1930 e 1940, a divulgação de teorias que continham discursos em defesa do mestiço e do negro abalaram o prestígio das teorias racistas predominantes até aquele momento. Nesse novo contexto de

discussões destacam-se intelectuais como Gilberto Freyre, que incluiu uma visão paternalista nas teorias raciais. Em sua obra, “Casa Grande e Senzala”, encontra-se a presença do reconhecimento da inferioridade intelectual dos negros e mestiços ao mesmo tempo que reconhece o sofrimento causado pela escravidão, o que contribuiu para a formulação de teorias racistas mais sutis. Freyre não declarou nenhuma aversão direta às raças inferiores, e sim, falou das suas positivas contribuições ao longo da história do Brasil, como podemos perceber no texto seguinte:

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na musica, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera da vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal assombro. Da mulata que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 2005, p. 283).

No início do século XX, outro autor deixou uma marca preconceituosa em suas obras. Monteiro Lobato (1882 – 1948), com uma literatura regionalista pré-moderna, demonstrou sua indignação contra o homem do campo, ao criar e eternizar seu principal personagem, o “Jeca Tatu”, ao qual relacionou uma imagem negativa na literatura brasileira. Ao ficar zangado com a prática das queimadas num ano de seca, Lobato escreveu um artigo denominado “Velha Praga” no qual falava de toda a sua aversão ao Cabloco, tal como segue:

A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro como o “Argas” o é aos galinheiros ou o “Sarcoptes mutans” à perna das aves domésticas. Poderíamos, analogicamente, classificá-lo entre as variedades do “Porrigo decalvans”, o parasita do couro cabeludo produtor da “pelada”, pois que onde ele assiste se vai despojando a terra de sua coma vegetal até cair em morna decrepitude, nua e descalvada. [...] Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças (LOBATO, 1914).

É interessante ressaltar que, ao demonstrar a sua indignação com relação às queimadas que se alastravam no interior do Brasil e colocar toda a culpa no caipira, Lobato não tinha nenhum conhecimento sobre as condições sociais que influenciavam o comportamento cotidiano do cabloco. Segundo Patto (2010, p.101),

nas concepções de Lobato residia “a irritação do fazendeiro e o preconceito do intelectual ainda desprovido de referências que lhe permitissem entender o caipira no contexto das condições de sua existência numa determinada formação social”. Anos mais tarde, Lobato publicou o livro “Problema Vital” (1918), em que inclui “Jeca tatu: a ressurreição”. Com esse livro pretendia se reconciliar com o caipira, pois, “ao invés de escória nacional, predador e indolente atávico, ele aparece como vítima da doença, fruto do descaso das autoridades pelas endemias” (p.102).

A escravidão teve fim em 1888, contudo, a inferiorização e a marginalização do povo negro, por ela inserida, não. As teorias que ganhavam credibilidade no meio acadêmico brasileiro tinham como base de pensamento a inferioridade do nível intelectual dos negros, mestiços e índios, o que negava o discurso de igualdade nos direitos de exercício pleno da cidadania por aqueles que constituíam a maior parte da camada popular brasileira. E esse discurso transcorreu com forte influência nas teorias seguintes, até sermos remetidos por teorias que analisaram a condição da educação popular na perspectiva materialista histórica. Isso levou ao reconhecimento da dominação dessas teorias através da lógica do capital.

No Brasil, o movimento higienista surgiu no final do século XIX e início do XX. Nessa época, as áreas urbanas se encontravam em plena expansão e, conseqüentemente, ocorria o aumento da população que se abrigava em casas e cortiços com precárias condições de higiene. O crescimento desordenado de moradias nessas condições implicava questões da saúde pública, ao propiciarem a proliferação de doenças e epidemias; implicava também a criminalidade por haver um grande número de libertos, brancos-pobres e imigrantes desempregados pelas cidades e, por fim, implicava questões estéticas, pois a estrutura urbana não seguia os padrões estéticos dos países europeus. Na preocupação de aproximar o Brasil dos moldes dos países civilizados, a campanha higienista tinha dois objetivos guiados pelos desejos da classe dominante: “superar a humilhação frente ao ‘atraso’ do país em relação aos ‘países civilizados’, pela realização do sonho provinciano de assemelhar-se à Europa, e salvar a nacionalidade pela regeneração do povo” (PATTO, 1999, p. 178-179).

Uma higienização se fazia necessária ante à designação que a classe dominante dava à população pobre do país, que era identificada nos documentos oficiais, na imprensa e em todos os documentos de estudo como:

degenerados, anormais, selvagens, ignorantes, incivilizados, feios, desordeiros, rudes, grevistas, incapazes, preguiçosos, boêmios, anarquistas, brutos, irresponsáveis, desregrados, perniciosos, bêbados, farristas, decaídos, nocivos, arruaceiros, desocupados, marginais, deletérios, animalescos, simiescos, medíocres, sujos, libertinos, trapaceiros, parasitas, vadios, viciados, ladrões, criminosos (PATTO. 1999, p. 184).

Certos dessa visão sobre os pobres, o movimento higienista brasileiro encontrou na escola um bom lugar para resgatar a criança pobre corrompida pela ignorância familiar a respeito da saúde e assim formar pessoas dignas à constituição de uma sociedade sadia e forte. Dentro desse contexto de análise, a busca por explicações a respeito das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares foi abordada inicialmente pela necessidade de uma higienização escolar como resultado da interseção de três doutrinas:

a da polícia médica, pela inspetoria das condições de saúde dos envolvidos com o ensino; a do sanitarismo, pela prescrição a respeito da salubridade dos locais de ensino; a da puericultura, pela difusão de regras de viver para professores e alunos e interferência em favor de uma pedagogia mais “fisiológica”, isto é, mais adequada aos corpos escolares aos quais se aplicasse (LIMA APUD ZUCOLOTO, 2007, p.138).

A medicalização do fracasso escolar surgiu com a patologização dos problemas de escolarização. Segundo essa teoria, o fracasso escolar ocorria devido a problemas biológicos e não à estrutura pedagógica da escola, muito menos era atrelado a questões sociais, políticas e econômicas. Como nos diz Zucoloto (2007, p. 137-138):

A patologização da educação consiste em um reducionismo biológico, que é explicar a situação e o destino de indivíduos e grupos através de suas características individuais, desse modo esconde os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar. Como decorrência dessa concepção, é o indivíduo o maior responsável por sua condição de vida e destino, as circunstâncias sociais e políticas teriam influência mínima.

Calcados nesse entendimento, os defensores da saúde escolar justificavam a importância da sua atuação nas escolas, conduzindo a formação da população brasileira a fim de construir uma nação instruída e, conseqüentemente, uma nação forte. Como afirma Rosa (1995, p. 195), a saúde escolar era justificada inicialmente “pela necessidade de formar uma juventude instruída, forte, hígida com

vistas à construção de um país saudável e tendo, como população-alvo crianças das classes populares”.

Nesse novo contexto de entendimento acerca da escolarização, a escola abre suas portas para a medicina, a qual se instaura como detentora de todo conhecimento a respeito do fracasso escolar. Sua atuação na escola partiu da ampliação dos interesses e competências dessa ciência que logo passou a definir até a organização da educação escolar.

Ao abordar as concepções do papel do médico dentro da escola, Zucoloto (2007, p.141) afirma que em 1895 a figura do médico inspetor escolar começa a ter seu papel definido na sociedade brasileira, dele era esperado: “este deve atentar para a prevenção e controle de doenças e “perversões” nos alunos através da verificação das condições higiênicas das escolas pela avaliação dos seus aspectos estruturais e funcionais e das condições físicas dos alunos”.

Com o objetivo de compreender as origens e condições de produção dessa versão da medicalização do fracasso escolar, este mesmo autor analisa algumas teses escritas no Brasil no fim do século XIX sobre a necessidade da medicalização no sistema escolar. Como resultados foram apontados os seguintes fatores que justificavam a higienização escolar: “evitar o adoecimento das crianças”, ou seja, havia uma preocupação com a saúde pública e a escola era mais um lugar em que os médicos poderiam atuar com grande eficiência; “preocupação concreta com as crianças e jovens considerados ‘gérmen’ do futuro cidadão”, com esse objetivo se buscava a elevação da nação a padrões mais civilizados. Já na última tese analisada (1898), a higienização escolar foi apresentada como necessária para o “aperfeiçoamento da raça, denotando a influência das ‘teorias’ raciais no pensamento médico” (p.141). Tal pensamento visava ao aperfeiçoamento da raça através da regeneração do caráter daqueles considerados incapazes.

Por volta dos anos de 1930, a medicalização do fracasso escolar vê na psicologia uma grande aliada para obtenção de bons resultados na educação. Nesse novo quadro de análise, Francis Galton (1822 – 1911) se destaca com suas ideias baseadas na teoria de Darwin e na criação do termo “eugenia” para designar o aperfeiçoamento biológico da raça humana influenciando, assim, um movimento que se dedicou a áreas como saneamento e higiene. Como afirma Schultz (1992, p.131): “Galton aplicou efetivamente o espírito da evolução à psicologia com o seu trabalho sobre os problemas da herança mental e das diferenças individuais na

capacidade humana”. Para tanto, as suas ideias a respeito das inteligências herdadas foram explicadas através da aplicação de testes mentais.

A utilização de testes mentais nas escolas tinha como objetivo a identificação dos indivíduos intelectualmente mais aptos e dos menos aptos a receber os conhecimentos escolares. Sua aptidão era auferida através da “genialidade hereditária”, que defendia a ideia de que as aptidões naturais humanas são transferidas de pais para filhos como qualquer característica física ou orgânica. Nesse sentido, defendia a ideia de que “se homens e mulheres de talento considerável fossem selecionados e acasalados por sucessivas gerações, seria produzida uma raça de pessoas altamente dotadas” (p.132). Um desses testes psicológicos era a escala Binet de inteligência, que consistia na medida da capacidade intelectual dos alunos através da aplicação de testes com níveis de dificuldades progressivas. Contudo, ao fim dos testes, os alunos reprovados eram rejeitados, em vez de passarem a ter uma atenção especial dos professores. Assim, essa prática deixava claro o caráter racista e individualista presente na nova sociedade que se instaurava com um falso discurso de igualdade, deixando-nos perceber a transposição das desigualdades sociais para uma nova configuração que culpabiliza cada indivíduo por suas diferenças, que se configuram como pedras no meio do caminho.

Quando identificados, os alunos que fracassavam nos estudos eram direcionados para as classes especiais em que o currículo, material escolar e a própria relação com os professores e demais alunos da escola era diferenciada. Essas diferenças são apresentadas por Cunha (1991) ao analisar um estudo da antropóloga Dorith W. Schneider intitulado: “As classes esquecidas – os alunos excepcionais do Estado Guanabara (1974)”. Segundo esse estudo, os alunos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita ou lentidão na aprendizagem eram identificados, ou melhor, discriminados como “Alunos Excepcionais – AE”. E esse processo de discriminação se dava em várias etapas, desde o primeiro momento do aluno na escola. E ao ser identificado como AE nas duas primeiras etapas, na terceira:

Ingressa numa “turma especial”, onde estão segregados os AEs, as crianças nestas condições passam a pertencer ‘a uma estrutura autônoma’, com seu próprio currículo, suas salas exclusivas, suas próprias professoras que, por sua vez, têm reuniões separadas. [...] os AEs são pouco exigidos e sua promoção corresponde, frequentemente, a um aprendizado efetivo. Por

isso, diz a autora que o ensino dos AEs constitui “uma instituição dentro da instituição”. A discriminação dos AEs se expressa, também, nas atividades educacionais extracurriculares (CUNHA, 1991, p.210).

A definição de alunos como AEs era analisada de duas maneiras: a primeira era pelo desempenho escolar o que incluía a extensão do seu vocabulário, como afirma Cunha (1991, p.211): “crianças com o vocabulário estreito são fortes candidatos ao AE”; e a segunda maneira era pelo julgamento do comportamento do aluno: “o comportamento inapropriado ou anormal, na sala de aula, que define, em última instância o AE” (p.212).

Diante dos princípios de análise do fracasso escolar através de teorias médicas e da psicologia diferencial, percebemos que as questões históricas, econômicas e sociais não foram identificadas como detentoras de influência na dificuldade de aprendizagem dos alunos. Nessa relação o Estado se eximia de suas responsabilidades educacionais e deixava para a medicina a resolução de problemas sociais, transformando-a em uma espécie de medicina social. Percebemos também que nessa relação há o poder de dominação da classe hegemônica, à medida que utiliza a medicina para engendrar mecanismo de controle social através da manutenção de diferenças entre as classes. E dentro desse complexo campo de relações simbólicas de dominação, a escola tem sua verdadeira função social, que é de disseminação democrática de conhecimentos necessários à formação cidadã, corrompida e guiada para a “reprodução da estrutura de classe, mas de um modo tal que a reposição dos filhos no lugar dos pais seja percebida como um resultado de desempenho escolar e não das posições prévias” (CUNHA, 1991, P. 216 – 217).

Considerando, pois, esse quadro de exaltação da medicina social, os professores repeliam qualquer encargo sobre os alunos que apresentavam dificuldade na aprendizagem, passando toda a sua responsabilidade para os médicos e psicólogos. Essa posição era influenciada pela “precária formação e o descomprometimento com a educação, em razão de causas coletivas e individuais acumuladas ao longo do período de abandono, descaso, desrespeito” (ROSA, 1995, p.198).

Já as famílias aceitavam com alívio que os seus filhos fossem identificados como sendo portadores de problemas psicológicos que implicavam

negativamente em seu desempenho escolar, pois era mais fácil essa realidade do que aceitar que eles eram incapazes. Assim, muitas dessas crianças foram acometidas por problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicavam todo o seu desempenho escolar, visto que, ao se contentarem com esses diagnósticos meramente clínicos, as famílias pobres não percebiam que contribuíam para a negligência de todo o futuro escolar de seus filhos.

Vale salientar ainda que a defesa dessas teorias tinha como consequência para os alunos a sua identificação como único culpado pelo seu mau desempenho escolar, toda a estrutura educacional que envolvia tais alunos nesse processo era esquecida, ou isentada de responsabilidades. Dessa maneira, o que se levava em consideração eram as diferenças individuais, a genialidade hereditária que só alguns alunos obtinham por “coincidência”, eram os alunos das classes mais abastadas. Com essa teoria formou-se o mito de que as crianças das classes populares eram as que mais apresentavam dificuldade no aprendizado escolar, portanto, possuíam capacidades intelectuais inferiores às das crianças da elite.

A tendência da psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar, antes entendidas como anormalidade genética, passou nos anos 1960, a ser entendida com base numa “psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis” (PATTO, 2010, p.68). Tal busca levou os estudiosos da educação à elaboração de uma nova teoria, denominada teoria da carência cultural da qual falaremos a seguir.

2.2.3 A Teoria da Carência Cultural: a dominação social sutil

Entre os anos 1960 e 1970, a psicanálise e a psicologia encontraram um terreno fértil entre os educadores brasileiros. É que as abordagens dessa teoria procuravam localizar no meio sociocultural do aluno as raízes da incapacidade da criança na escola, de modo que o grupo familiar e social mais próximo com o qual ela convivia e em que se desenvolvia eram considerados determinantes à falta de domínio de atitudes e competências para uma boa aprendizagem, colocando a criança em situação de fracasso escolar. Nasce, então, a teoria da carência cultural como a mais sutil e perigosa das teorias de dominação social, pois reduz problemas

sociais da educação a problemas da cultura individual, como nos diz Charlot (1983, p.35):

A educação não se ocupa diretamente com a divisão do trabalho e com as realidades sociais; só se preocupa com a cultura. [...] Assim, de uma só vez, o pensamento pedagógico dissimula a importância social da educação por trás das considerações culturais e justifica o papel da educação na realidade social. Trata-se exatamente, na verdade, de um processo ideológico cujo postulado fundamental é a reeducação do social ao individual.

Como podemos observar, a sociedade vigente entre os anos de 1960 e 1970 era vista como detentora de classes diferenciadas e não antagônicas, assim todos pertenciam a uma mesma estrutura social e tinham as mesmas oportunidades. Tal característica levou Patto (2010) a falar da tese da “disparidade cultural”, que servia como explicação do fracasso escolar nos quais “a sociedade capitalista era vista como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas e as classes médias e baixas eram constitutivas da estrutura social” (p.146). Essa tese evidenciava que as razões do fracasso escolar estavam nas diferenças entre os padrões culturais da classe rica e aqueles apresentados por crianças de famílias pobres.

Foram vários os testes e as pesquisas realizadas a partir da década de 1970 que como resultados apresentavam a densa ligação de alunos das classes populares com os níveis mais baixos de desempenho escolar. Isso levava a fortalecer o senso comum de que por serem pobres não possuem um ambiente familiar favorável a um desenvolvimento intelectual como o de uma criança da classe rica. Logo, a teoria da coerência cultural afirmava que “a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiência no desenvolvimento psicológico infantil que seria a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 2010, p.125).

Essa mesma afirmação é feita por Cunha (1991), ao relatar o estudo de Dorith W. Schneider, realizado em 1974, já citado anteriormente. Nesse estudo foi identificada a superioridade da proporção de favelados entre os alunos identificados como especiais. Entrevistas com os professores deixaram clara a discriminação contra os alunos que moravam na favela: “Ao que parece, a situação é um indicador seguro de que a criança é forte candidata à turma especial. Como disse uma professora, ‘quando é criança de morro a gente já fica de olho’ (p.214).

Outro estudo é o de Izolda C. Gualberto que, em “Repetência Escolar na Primeira Série do Primeiro Grau: onde buscar a solução” (1984), aplicou dois testes a 98 crianças de uma escola pública, a saber: o teste do ABC, que serve para medir a maturidade para leitura e escrita, e o teste de Matrizes Progressivas (Raven), que mede o nível intelectual. E como resultado afirma que tais informações podem “indicar dificuldade de adaptação à escola por parte destas crianças ou que elas precisam de uma atenção e cuidados maiores para que a aprendizagem se efetue” (p.101). Gualberto também aponta a necessidade de políticas de formação para os professores, pois estes, não se encontravam preparados para ensinar crianças com baixo nível intelectual motivado pela sua carência cultural. Segundo a autora,

diante de uma classe sobrecarregada de alunos, o professor nem sempre era preparado profissionalmente para lidar com as crianças das camadas sociais mais baixas, não dispõe de tempo para conciliar as demandas com as exigências do programa. E assim sendo, as que aprendem num ritmo lento são marginalizadas como incapazes (p.102).

A certeza do despreparo da criança pobre em obter sucesso no sistema regular de ensino também foi adotada como eixo central da Lei nº 5692/71 (2º LDB), que, ao mesmo tempo em que adota a ampliação do ensino básico para oito séries (7 a 14 anos), afirma a necessidade de políticas compensatórias que contemplem as diferenças individuais dos alunos, fato este que nos mostra a ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade para grande parte da população brasileira.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Com a implantação da LDB/71, durante o regime militar, o governo autorizou, em oposição ao método Paulo Freire, a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tinha como principal objetivo: erradicar totalmente o analfabetismo e, principalmente, preparar mão de obra necessária aos seus fins, os interesses capitalistas do Estado. Assim, podemos relacionar a influência do governo na criação desta LDB, cujos objetivos não diferem daquele do MOBRAL, com enfoque “compensatório e supletivista”, excluindo modalidades de ensino voltadas para jovens e adultos, valorizando somente a profissionalização para o

mercado de trabalho e a visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos. Como afirma Gadotti & Romão (2011), essa LDB “não inclui os excluídos da escola na idade própria do sistema de ensino, mas criou uma espécie de sistema paralelo, que previa cursos e exames supletivos” (p.59).

Mesmo com essa ampliação do direito à educação no ensino primário, estatísticas do Censo Demográfico (IBGE, 1970) dão conta de que cerca de um terço da população brasileira em idade escolar (7 a 14 anos) não frequentava a escola, tornando letra morta a extensão da obrigatoriedade do 1º Grau (1ª à 8ª séries). Segundo dados do IBGE, a porcentagem de jovens com 15 anos ou mais que estavam fora da escola em 1970 era de 33%. Assim, percebemos que mesmo com a ampliação da escolarização obrigatória para a classe popular o número de pessoas atendidas era pouco com relação à população da cidade.

Entendemos que um dos efeitos da teoria da carência cultural foi a política de educação compensatória, à medida que, “a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico- reprodutivistas” (SAVIANI, 2008, p.35-36). Dessa maneira, afirmava-se a necessidade de que a escola e os seus professores se preparassem para receber o aluno carente; em outras palavras, já que os alunos advindos das classes abastardas não se adequavam à educação escolar até então disseminada, era preciso que fossem elaborados novos programas que levassem em consideração o baixo nível intelectual desses alunos.

Dessa forma, para que as situações de fracasso escolar nas camadas populares fossem resolvidas, surgiram as propostas de elaboração de programas educacionais de formação compensatória para oferecer uma formação adequada aos limites culturais de cada indivíduo. Com o Programa Alfa, Ana Maria Poppovic (1929-1983) acreditava poder oferecer à criança pobre que não possuía um ambiente cultural propício para o seu desenvolvimento escolar uma oportunidade de obter sucesso na vida escolar. Para tanto, o Programa apresentava um currículo diferenciado, com duração de três anos, que, segundo essa psicóloga, era o tempo necessário, pois “permite um ritmo mais pessoal e não exige resultados no ritmo pressionado do atual sistema” (1977, p.42). Aqui temos uma percepção clara das concepções de inferioridade intelectual dos alunos pobres e a tentativa de sua validação e perpetuação através de programas compensatórios.

Antonio Cabral Neto (2004) nos diz que, para a concretização da cidadania em uma dada sociedade, são necessárias duas dimensões essenciais: “a participação política qualificada e o acesso aos bens materiais e culturais historicamente produzidos” (p.17). Podemos perceber que por receberem como formação calcada em currículos especiais, as crianças das classes populares terão acesso a um falso montante de bens materiais e culturais, o que revela as contradições existentes no interior da escola, tais como: a diferença no rendimento escolar do alunado e a desigualdade no acesso aos níveis superiores de ensino.

No campo acadêmico brasileiro, Poppovic trouxe em seus estudos críticas sobre o termo “carência cultural”, muito utilizado por autores norte americanos para falar das dificuldades de aprendizagem de crianças pobres. A crítica ao termo “carência cultural” é feita ao se entender que carência se refere à privação ou deficiência cultural, quando, na verdade, segundo a autora, o termo correto é “marginalização cultural”. Segundo Poppovic, a marginalização cultural é

O processo que resulta dos fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de modo constantes nos níveis socioeconômico baixos e que, por suas características, são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manutenção de seu baixo nível de participação na sociedade global. (1973, p.11)

Ao criticar o termo “carência cultural”, Poppovic trouxe contribuições positivas para o estudo do fracasso escolar, mas, ao mesmo tempo, mostrou grande influência do caráter ideológico da psicologia educacional que culminava nos Estados Unidos, ao afirmar que a responsabilidade do fracasso escolar do aluno recaía sobre o seu ambiente familiar, visto que este não o preparou nos moldes da cultura que encontraria na escola. Então afirma:

no momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a frequentar a escola, depara-se com uma instituição mantida, organizada e regida conforme os padrões da classe média, padrões esses bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente (P.12).

Portanto, a afirmação de que é a deficiência dos alunos pobres que causa o fracasso escolar acaba por generalizar a crença da incompetência das pessoas pobres. Daí, passa-se a pensar que os ensinamentos da escola não estão de acordo com a capacidade dos alunos carentes, ou ainda, nas palavras de Patto

(2010, p.130), “a escola supostamente adequada a crianças de classes ‘favorecidas’ estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente ‘deficientes’ ou ‘diferentes’”.

Podemos observar que a teoria da carência cultural se concretiza através de uma forma sutil de dominação social, em que toda a responsabilidade pelo fracasso escolar recai sobre o aluno pobre, e a única responsabilidade direcionada à escola e aos professores está relacionada ao seu despreparo para receber esses alunos. Em outras palavras, ao chegar à escola, o aluno pobre não possui os requisitos básicos para entender os ensinamentos escolares baseados na cultura dominante, sendo levado a compor os altos índices de situações de fracasso escolar na educação popular brasileira. Desse modo, a classe dominante se mantém no poder, mantendo a estratificação social, na qual ocupa os lugares privilegiados na sociedade.

Concomitante à forte expansão da teoria da carência cultural, surgiram as teorias críticas dos sistemas de ensino, que nos dão outra visão do papel da escola numa sociedade de classes, ou seja, a educação passou a ser entendida como instrumento de discriminação social, fator de marginalização. E dentro desse novo olhar fica mais fácil perceber “sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (SAVIANI, 2008, P.4).

2.3 AS TEORIAS CRÍTICAS NOS ESTUDOS DAS SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR

A educação efetivamente recebida pela criança, bem como o poder político, está antes de tudo a serviço da classe social dominante. Na medida em que traduz as relações de força no seio da sociedade global, a educação é mais do que social, é política.
Bernard Charlot (1983)

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais a ideia de que a escola era uma instituição neutra e redentora de todas as possibilidades de ascensão social. Logo, começou a vigorar nessa época a ideologia da meritocracia,

segundo a qual a conquista de boas posições na sociedade se dava através do mérito ou da aptidão individual e, para obter mérito, era necessário o desenvolvimento de valores associados à educação e à moral.

Mas, o processo de democratização da escolarização não perpetró ações que, de fato, levassem à igualdade de oportunidade, provocando a contestação daqueles que continuavam a ser prejudicados com as diferenças sociais. Tal circunstância levou à eclosão do movimento de contestação social de 1968, na França, em que foram realizadas manifestações estudantis para exigir reformas no setor educacional e demais setores. Com relação a esse movimento, Saviani (2011) afirma que a explicação do seu insucesso foi o ponto de partida da teoria crítico-reprodutivista, pois esta identifica os mecanismos de disseminação da ideologia dominante dissimulada pelo sistema capitalista, mas não acredita numa transformação social através da cultura. Ele assevera:

Como se sabe, a grande mobilização que desembocou na rebelião de maio de 1968 fracassou. E a questão que se pôs para os teóricos foi a de tentar explicar a razão desse fracasso. A meu ver, as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha à questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura. (p.112)

Embora, Saviani classifique as teorias de Althusser (Teoria da escola como Aparelho ideológico de Estado - AIE), de Bourdieu & Passeron (Teoria do sistema de ensino como violência simbólica) e de Baudelote & Establet (Teoria da escola dualista) como crítico-reprodutivistas, não desmere a importância de cada uma, pois foi a partir dessas teorias que foi revelada a importância da escola como instituição de reprodução e, mais tarde, de transformação social.

2.3.1 Avanços e limites das teorias crítico-reprodutivistas

As teorias crítico-reprodutivistas surgiram com o esclarecimento da posição política da escola, antes concebida como instituição neutra, revelando, conseqüentemente, a sua função ideológica de reprodução de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais.

Dentro dessa concepção teórica, destaca-se o filósofo francês Louis Althusser (1918 -1990) com um texto intitulado: “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (1970)”. Apoiado nas ideias marxistas de exploração capitalista, esse texto revela que a classe dominante precisa produzir e reproduzir as condições de sua produção, isto é, precisa encontrar mecanismos que a mantenha sempre no poder. Para isso, se utiliza da disseminação da ideologia dominante através dos aparelhos ideológicos de Estado (escola, igreja, família, meios de comunicação e cultural) e dos aparelhos repressivos do Estado (o Governo, a administração, a polícia, os tribunais, as prisões etc.).

Portanto, o Estado é explicado por Althusser (1970, p.31) como “uma ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia⁵ (quer dizer, à exploração capitalista)”. E nesse contexto o aparelho escolar é visto por Althusser como o principal aparelho ideológico das forças capitalistas que dissemina suas ideologias de forma silenciosa durante muitos anos nas crianças, até estas se tornarem adultas e, assim, serem separadas entre os que irão mandar e os que serão mandados, visto que

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos [...] envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (ALTHUSSER, 1970, P.31)

Dessa forma, dissimulados por uma ideologia da escola universalmente democrática, neutra e desprovida de ideologias, na realidade, a escola defendida pelo sistema capitalista, inculca durante anos os saberes práticos a um contingente de crianças que mais tarde irão se tornar agentes da exploração, enquanto a maior parte, constituída pela população pobre, irá se tornar jovens operários, pois possuem pouca ou nenhuma instrução escolar em decorrência, obviamente, da falta de qualidade em sua educação escolar ou do abandono da mesma.

Face ao exposto, as contribuições de Pierre Bourdieu (1930-2001) são de suma importância para o progresso nos estudos sobre a escolarização frente às desigualdades sociais, pois trazem uma ampla visão sobre as relações sociais que se diferencia do otimismo apregoada pelo paradigma funcionalista: “onde se via

⁵ Mais-valia é o termo empregado por Karl Marx para designar a diferença entre o valor da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que seria a base do lucro no sistema capitalista. Ver Marx, Karl: *O Capital, Crítica da Economia Política*.

igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, 2002, p.17).

Bourdieu fez críticas à ideologia da escola como libertadora e redentora das possibilidades de promoção para melhores condições de vida. Para esse sociólogo francês, ao contrário do que pregava a teoria da carência cultural, o sistema escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois oferece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007a, p.41).

Na obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1970) Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1930) nos apresentam a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica. Ao fazer uma leitura sobre esta obra, Cunha (1979) nos diz que para Bourdieu e Passeron “o poder de violência simbólica é a capacidade que têm os grupos ou classes detentoras do poder de violência material, de impor aos grupos ou classes dominadas, significações legítimas” (p.82).

Dentro dessa relação antagônica entre dominantes e dominados, são expressos três conceitos básicos por Bourdieu para nos auxiliar na compreensão do mundo social, quais sejam: campo, habitus e capital. Ele nos fala do campo como um espaço social de relações sociais entre agentes que compartilham interesses em comum, mas que não dispõem dos mesmos recursos e competências. Assim, surge a disputa entre dominantes e dominados, em que os que dominam utilizam estratégias para conservarem suas posições e os dominados lutam para sair da posição de submissão. Como afirma Bourdieu (2003, p.119-120):

em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência.

Nesse sentido, um dos mecanismos de articulação de forças simbólicas mais presentes na sociedade é a educação escolar, que se dá através da ação pedagógica, cujo objetivo é a “imposição da cultura “arbitrária” de um grupo ou de uma classe a outros grupos ou outras classes, por meio de um poder arbitrário, mas um poder que tende a ser reconhecido como legítimo” (p.86).

O sucesso na imposição da cultura “arbitrária” através da ação pedagógica apresenta como resultado a produção do habitus, que consiste na

perpetuação dessa cultura nas práticas dos destinatários, pois foi interiorizada por eles. Nas palavras de Bourdieu (2003, p.125):

O habitus, sistema de disposições adquiridas pelos aprendizes implícitas ou explícitas que funciona como um sistema de esquema geradores, é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos de seus autores sem terem sido concebidos expressamente para esse fim.

Bourdieu apresenta a importância da trajetória social como determinante na constituição do “habitus”, pois o mesmo é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, pelo trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. Contudo, a formação e manutenção do “habitus” torna-se assim fundamental no processo de reprodução social.

A definição de “habitus” possui uma forte ligação com o capital cultural, na medida em que “o capital cultural é um ter que tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um “habitus” (BOURDIEU, 2007b, p.74-75). Em outras palavras, o capital cultural é o valor simbólico ou econômico incorporado pelo indivíduo de acordo com o meio cultural no qual está inserido. Então, de acordo com o nível de capital cultural que recebe da família será determinado o fracasso ou o sucesso escolar de cada indivíduo, pois “esse valor é tão maior quanto menor for a distância entre a cultura (arbitrária) imposta pela ação pedagógica dominante e a inculcada pelas ações pedagógicas familiares” (CUNHA, 1979, p.88-89).

A teoria crítico-reprodutivista desenvolvida por Bourdieu, abriu caminho para novas abordagens sobre as relações sociais, mostrando que a escola é um dos mais importantes meios de dominação cultural, e esta se dava através da ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes aos dominados. Assim, estes, por não possuírem um capital cultural próximo à cultura ditada como legítima, são induzidos a fracassar na escola e se submeter a posições inferiores na hierarquia social.

Em 1971 foi publicado o livro “A escola capitalista na França”, de Baudelot e Establet, em que estes autores demonstram também que a escola inculca a ideologia burguesa e reproduz as relações de dominação burguesa em toda a

sociedade. Esses teóricos fazem algumas críticas à teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron, pois se opõem à ideia de existência de uma distância entre o capital cultural da classe dominada “habitus” e a cultura arbitrária imposta pela classe dominante; o que há, segundo eles, uma oposição. E demonstrando a influência Althusseriana, afirmam que a escola é um aparelho ideológico do Estado, que cria duas redes de escolarização distintas como via de manutenção das desigualdades entre as classes. Nesse sentido, assentavam:

Há duas redes de escolarização opostas porque a divisão social do trabalho, que se apresenta frequentemente sob as aparências de uma divisão puramente técnica de ‘funções’ e ‘competência’ ou ‘qualificações’, é na realidade determinada pela divisão da sociedade em classes antagônicas [...] Em particular, a divisão das duas redes de escolarização é diretamente determinada pela divisão do trabalho ‘manual’ e do trabalho ‘intelectual’ [...] A escolarização capitalista, em última análise, reparte materialmente os indivíduos pela posição antagônicas da divisão social do trabalho, seja do lado dos explorados, seja do lado da exploração. (BAUDELLOT E ESTABLET APUD CUNHA, 1980, P.14)

Reconhecendo a existência de duas redes de escolarização, Baudelot e Establet as dividem em: a rede SS (secundária-superior), direcionada aos que irão mandar e explorar, e a rede PP (primária-profissional), destinada aos que irão ser mandados e explorados, assim, cada rede de ensino dissemina a cultura burguesa em versões diferentes. As implicações dos cursos profissionais da rede primária-profissional são citados por Cunha (1980) ao falar de uma visão real da escola capitalista: “a evasão escolar, a ‘saída precoce’ da escola, ou a passagem por cursos profissionais rápidos, são eventos apresentados pela ideologia da escola como exceção. A análise de Baudelot e Establet mostra que eles são a regra” (p.35).

Por outro lado, Charlot afirma que a sociologia dos anos 60 e 70 analisou as situações de fracasso escolar em termos de diferenças entre posições sociais, e na obra de Bourdieu essa abordagem encontra sua forma mais completa. Chamando-a de sociologia das diferenças, Charlot (2000, p.20) nos explica como se opera essa reprodução: “as diferenças de posições dos pais correspondem nos filhos diferenças de ‘capital cultural’ e de ‘habitus’ (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola”. Após devendar essa teoria, Charlot afirma que há limites nessa teoria e faz a seguinte menção ao campo do saber:

Por mais interessante que seja, no entanto, uma abordagem do fracasso escolar em termos de posições se defronta com limites que não pode ultrapassar esses limites [...] que me levam a levantar o problema do fracasso escolar em termos de relação com o saber.

Convém salientar que as teorias reprodutivistas encontraram no Brasil um campo propício para o seu entendimento, pois, entre 1964 e 1985, o país encontrava-se em pleno Regime Ditatorial o que evidenciava o poder do Estado como aparelho de reflexão das ideias capitalistas. Assim, as reformas educacionais tiveram como principal apoio em suas formulações a tendência pedagógica tecnicista, como a Lei n. 5.692 de 1971, cujo foco centrou-se na tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. Nas palavras de Saviani (2011), as reformas educacionais vigentes nessa época estavam centradas “nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista” (p.77). Como podemos observar, a escolarização das classes populares brasileiras estavam direcionadas à obtenção de formações para o trabalho manual, necessária para a concepção capitalista de exploração. Contudo, o sistema escolar público não apresentava soluções viáveis ao impedimento do fracasso escolar de grande parte dos alunos, que, descontentes com a escola ou sem condições de frequentá-la, acabam abandonando-a.

De todo modo, é clara a concepção da perspectiva crítico-reprodutivista como teoria que se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos desse existente, mas não tem uma proposta de intervenção na realidade. Limita-se apenas a constatar que é assim e não pode ser de outra forma. Diferente da teoria crítica que retoma a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das classes populares e proporcionar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Já no final dos anos de 1970, foram criadas entidades de grande importância na área da educação, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), surgida em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), em 1978, e a Associação Nacional de Educação (Ande), em 1979. Juntas, essas entidades organizaram algumas conferências brasileiras de educação que tentavam descobrir formas de analisar a educação,

mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente.

Dermeval Saviani propôs desenvolver estudos em busca da compreensão das relações sociais além da reprodução, ou seja, como um elemento que impulsionasse a tendência de transformação social, colocando como fonte primordial a dialética e a historicidade, além de determinantes do desenvolvimento das relações humanas na sociedade, o que o levou a desenvolver a Pedagogia histórico-crítica. Ao desenvolvê-la, Saviani (2011, p.79) buscava “fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional em geral e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista e, portanto, o seu caráter não dialético, a-histórico”.

Ao falar sobre as situações de fracasso escolar nas camadas populares, Saviani (2011, p.71) afirma a necessidade de o professor ter consciência de que se está diante de um aluno concreto, devendo ser captadas as suas múltiplas relações. A esse respeito, assim se manifesta:

Ora, o professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais.

A busca por uma sociologia da transformação social traz como base conceitos apresentados pelo filósofo italiano Antônio Gramsci que visam à emancipação da classe trabalhadora das amarras do capitalismo. Gramsci (1991) entende que se a escola participa dos processos de reprodução da sociedade capitalista, ela pode participar também dos processos de transformação da sociedade capitalista. E tal transformação se dará à medida que os alunos das classes populares tiverem uma educação que, junto com outros mecanismos que visam à igualdade, os elevem do senso comum à consciência filosófica. Esse tema perpassa pelos trabalhos de Paulo Freire, que se preocupou em elaborar uma pedagogia capaz de ser significativa na perspectiva de uma educação crítica, transformadora e libertadora.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta

pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p.46).

Assim, o educador e filósofo Paulo Freire destacou-se por seu trabalho na área da educação de jovens e adultos, voltado tanto para a escolarização como para a formação da consciência, caracterizando-se pela apreensão da sensibilidade e percepção crítica das contradições sociais, econômicas e políticas. Defensor da educação libertadora, Freire defende uma educação em que o oprimido aprenda a transformar a sua realidade, pois,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produtora da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação [...] precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 2005, p. 41).

Portanto, o modelo educacional defendido por Freire vai além do ato de ensinar os jovens e adultos a ler e escrever. A sua filosofia está pautada no desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva desses alunos, no sentido de que possam perceber, refletir e se libertar da opressão à qual são submetidos. Para esse educador, é com essa educação que o homem pode assumir sua dignidade como homem, defendendo a sua cultura e história próprias, articulando-a na globalidade das ocorrências da situação.

Nessa perspectiva, devemos passar a pensar numa realidade heterogênea, que, conseqüentemente necessita de uma escola heterogênea, já que cada indivíduo é resultado de sínteses singulares de relações sociais. Como afirma Sudbrack (1997): “as políticas educacionais parecem assentar-se na noção de escola homogênea e única, sem atentar para as diversidades regionais e institucionais” (p.25).

Desse modo, levando em consideração os vários determinantes que podem influenciar na decisão dos jovens brasileiros a abandonarem a escola, não concluindo seus estudos no período normal, abordamos a importância de uma análise que leve em conta a sua totalidade como ser social e individual.

Por isso, ao afirmar a importância da relação entre os princípios do determinismo e da autonomia da ação social, Zaia Brandão defende a necessidade

de superação do antagonismo teórico-metodológico entre as abordagens microssociológica e macrossociológica no campo da pesquisa em sociologia da educação. “Tudo indica que as ligações dos níveis macrossocial e microssocial têm-se tornado um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextricável complexidade do mundo social e, nele, da educação.” (2001, p.162)

No entanto, ao pensarmos nas situações de fracasso escolar, uma realidade que, parafraseando Arroyo (2000, p.33), é um pesadelo que nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas, acreditamos que a busca de seus determinantes podem ser encontrados não só nas análises macrossociais, como nos aspectos estruturais, políticos e conjunturais como observamos, por exemplo, na abordagem de Pierre Bourdieu.

Por outro lado, necessitamos de um enfoque que leve em consideração as características singulares de cada indivíduo que abandonou a escola; em outras palavras, também contamos com o enfoque microssocial para identificarmos nas singularidades de cada jovem o porquê de terem abandonado a escola por diversas vezes.

2.4 O OLHAR SOCIOLÓGICO SOBRE OS DETERMINANTES DAS SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: a trajetória de escolarização como perspectiva de análise

As atuais tendências emergentes no âmbito da cultura e da ação juvenil têm que ser entendidas a partir de uma perspectiva macro-sociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária.
Alberto Melucci (1996)

Entendemos por situações de fracasso escolar a presença de fenômenos como: abandono, repetência ou baixo nível de aprendizado. Assim, buscamos ao longo da história de pesquisas em educação, dentro e fora do país, abordagens metodológicas que nos levassem à essência desse problema. Reconhecemos o valor das abordagens de análise macrossociais, pois elas nos auxiliam na percepção da escola como instituição política. Todavia, acreditamos que para conhecermos

com mais profundamente os determinantes que incidem no abandono da escola por parte dos jovens das classes populares, é de suma importância uma análise microsociológica, isto é, uma análise que busque na trajetória de escolarização desses jovens as correlações entre os determinantes que os influenciam a abandonar a escola.

Diante disso, a análise de trajetórias de escolarização deve levar em consideração o sujeito concreto e sua relação com a vida cotidiana. Pois, como nos diz Agnes Heller (1992), a vida cotidiana é “em grande medida heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo à significação ou importância de nossos tipos de atividade” (p.18). Baseando-se no conceito sociológico de “vida cotidiana” de Heller, a pesquisadora Helena Patta (2010) buscou um enquadramento teórico que tivesse como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana, subsídios que a ajudassem a responder os seguintes questionamentos sobre crianças de classes populares: Quem são estas crianças? Como vivem na escola e fora dela? Como vivem na escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de se escolarizarem? Dando voz a esses sujeitos, a proposta metodológica utilizada pela autora possibilitou-lhe confrontar a leitura dos profissionais da escola com o discurso de seus alunos e de suas famílias. Entretanto, no decorrer de sua pesquisa, a autora se deparou com as inúmeras imposições e significações presentes na vida cotidiana que podem influenciar o fracasso escolar compreendendo-o como “um processo psicossocial complexo” (p.24), visto que o fracasso escolar é fruto de raízes históricas, culturais e econômicas e, por isso, merece uma análise sociológica mais complexa, que esteja atenta à multiplicidade existente na configuração da identidade humana.

A também socióloga Agnes Van Zanten (1999), nos dá contribuições de suma importância sobre a evolução da sociologia como fonte de estudo dos diversos tipos de mudanças no contexto social, político e educacional inerentes ao desenvolvimento da sociedade humana. Para Zanten (1999, p.49), nos últimos anos, vem crescendo uma tendência da valorização dos “saberes locais”. Nas palavras da autora: “observa-se, neste último período, uma tendência a revalorizar os ‘saberes locais’, isto é, os conhecimentos antes percebidos como transitórios, triviais ou subjetivos, e descartados como a-sociológicos.” Fazendo referência à valorização dos aspectos locais como orientação teórica nas pesquisas em educação, nos afirma que o

Aumento da heterogeneidade cultural e da mobilidade social e geográfica da população, o enfraquecimento do papel de inculcação ideológica das instituições, como a família e a escola, e a crise econômica, que caracterizam a evolução das sociedades pós-industriais, têm contribuído para diminuir o poder de enquadramento das ideologias globais e para diversificar os sistemas de valores e as orientações teóricas. Ao mesmo tempo, os sistemas educacionais têm também sofrido várias transformações: o público de alunos é mais heterogêneo no plano social e étnico, e os estabelecimentos escolares converteram-se em organizações mais complexas e mais difíceis de administrar (p.50).

Ainda segundo Zanten, o campo de estudos sobre as desigualdades de escolarização entre as classes sociais, antes analisadas à luz de teorias globais, “deixaram de se concentrar exclusivamente nas desigualdades entre as classes sociais, para incluir também as desigualdades entre os sexos e as desigualdades entre alunos pertencentes a diferentes minorias étnicas” (p.51). Enfim, essa nova orientação teórica das análises da produção na sociologia da educação nos mostra o valor de temas relacionados à “cotidianidade escolar, às metodologias qualitativas, à proximidade com os agentes da base” (p.55).

Dentro dessa diretriz é que o sociólogo francês Bernad Charlot (2005) buscou fazer a sua análise sobre a relação com o saber que cada indivíduo desenvolve ao longo de sua escolarização, o que o afasta, propositadamente, da afirmação que antes enunciava em seus estudos: “o fracasso escolar é programado”. Nesse caminho Charlot (2005) nos diz que “realizar pesquisas sobre relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo [...] como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (p.41). Assim, a relação com o saber se pauta no que esse sociólogo francês chama de mobilização, em detrimento de motivação, que ecoa como algo externo; já a mobilização “é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo [...] O sujeito do desejo é o sujeito que interpreta o mundo” (p.20-21).

Segundo Jaime Giolo (2011, p.38), essa análise se deu a partir do momento em que Charlot sentiu a necessidade de explicar a seguinte constatação: “apesar da correlação estatística e da sociologia da reprodução evidenciarem o fracasso dos alunos provindos de meios sociais debilitados, há alunos vindos desses meios que têm sucesso escolar.” Então, os determinantes que provocam o sucesso ou insucesso escolar dos alunos podem estar presentes em aspectos relacionados à

individualidade, as suas relações sociais, as suas singularidades, não correspondendo diretamente com determinantes de cunho estrutural como afirmam as teorias da reprodução. Em seu trabalho intitulado: “Jovens e o saber (2001)”, Charlot fala da importância da relação com o saber, manifestando-se como segue:

Ela pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (p. 15).

Na obra “Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria” (2000), Bernard Charlot nos fala de uma sociologia do sujeito e nela define o sujeito como um ser humano, social e singular. Nesta obra, esse teórico francês faz uma calorosa discussão sobre o caráter amplo e polissêmico do termo fracasso escolar e afirma que este não existe; o que existe são situações e histórias de fracasso escolar e que “esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar” (p.16).

Mais adiante, na mesma obra, o autor resumidamente elenca os itens necessários para a análise do fracasso escolar, a saber:

Para analisarmos o fracasso escolar, devemos levar em consideração:

- o fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição;
- a singularidade e a história dos indivíduos;
- o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- sua atividade efetiva, suas práticas;
- a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber (CHARLOT, 2000, p.23).

O autor aborda também a relação com o saber como fundamental na análise das situações de fracasso escolar, pois a vê como uma relação com o mundo, diz ele: “A relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (2000, p.78).

A importância das análises subjetivas nas pesquisas sociológicas de educação também é o tema abordado por Maria Alice Nogueira, ao falar sobre as limitações da teoria de Bourdieu. Para Nogueira (2002), a sociologia de Pierre

Bourdieu tem suma importância para os estudos na educação, mas apresenta limitações que merecem ser consideradas, a exemplo, a afirmação de que o “indivíduo [...] é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais [...], as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (p.19). Assim, Nogueira afirma que as limitações da abordagem macrossocial de Bourdieu

se revelam sempre que se busca a compreensão de casos particulares (famílias, indivíduos, escolas e professores concretos) [...] Faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contextos de escolarização (p.34-35).

Seguindo esse pensamento Écio Portes (2011) se dispôs a fazer um estudo sobre a trajetória do trabalho escolar realizado por famílias pertencentes aos meios populares. Todas as famílias analisadas por Portes têm em comum o sucesso escolar de seus filhos e aponta como circunstâncias atuantes que viabilizam essa realização

[...] a ordem moral doméstica, à atenção para com o trabalho escolar do filho, ao esforço para compreender e apoiar o filho, à presença do outro na vida do estudante e a eterna aproximação dos professores, à busca da ajuda material e à existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar. (p.66-67)

Este estudo nos mostra a importância da realização de análises subjetivas nas trajetórias de escolarização de jovens de qualquer classe social, no caso, a classe popular, como caminho para o entendimento dos determinantes desse percurso. Em se tratando deste estudo, fica evidente a importância da mobilização familiar em defesa da escolarização de seus filhos, fazendo com que eles ultrapassem o nível de escolarização dos pais. Nas palavras de Portes, deve-se considerar “o enorme esforço das famílias pobres, que, desprovidas de capital escolar ou material, contribuem efetivamente no processo de construção de uma trajetória escolar empreendida pelos filhos com relativo sucesso” (p.76-77).

A evidência das singularidades identificadas no processo de escolarização pode ser percebida ao abordamos outro estudo de trajetória de escolarização em classes populares, este desenvolvido por Nadir Zago (2011). Em seu estudo intitulado: “Processo de Escolarização em Meios Populares: as

contradições da obrigatoriedade escolar” (p.25), das dezesseis famílias pesquisadas, em mais da metade

todos ou parte de seus filhos reúnem esse fenômeno de fragmentação do curso escolar, reproduzindo, em muitos casos, situações muito semelhantes às dos próprios pais, tanto em relação à escolaridade quanto às condições de trabalho.

Nesse estudo a necessidade de trabalhar é apontada como ponto primordial do abandono da escola por jovens de classes desfavorecidas, sendo que, diferente das famílias citadas anteriormente na pesquisa de Portes, “a mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência”, assim, a “introdução no trabalho se dá geralmente em idade mais precoce” (p.26).

Um fator importante nos estudos de trajetórias é a relação de causa e efeito. Numa análise mais próxima do sujeito concreto, mais próxima de sua subjetividade, que traça a sua biografia, fica clara que essa relação de causa e efeito não tem correspondência direta. Essa observação pode ser verificada nos estudos de Bernard Lahire (1997), ao buscar compreender como crianças das classes populares conseguem obter sucesso na escola: “como, pode-se questionar, uma família que acumula tantas ‘deficiências’ poderia levar uma criança a ter ‘sucesso’ na escola? – pergunta o sociólogo, em busca maiores explicações” (p.11).

Ao afirmar que o fracasso escolar é a solidão do aluno no universo escolar, Lahire (1997) evidencia que, além de incluir a criança em um ambiente estimulador, é necessário ficar atento às modalidades de transmissão dos dispositivos culturais. Nesse sentido, enfatiza a heterogeneidade das experiências de socialização dos grupos populares.

Maria Setton (2011) faz uma abordagem das principais obras de Lahire e afirma que este sociólogo francês dialoga com os conceitos elaborados por Bourdieu apresentando seu valor e limitações. Segundo ela,

Considera que a presença objetiva de um capital cultural só terá sentido se for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. Para ele, não basta uma criança estar cercada de objetos ou circular em ambientes estimuladores do ponto de vista escolar. É preciso estar atento para as modalidades de “transmissão” destas disposições culturais (p.59).

Ademais, ao se propor a análise de como se dão essas modalidades de transmissão de dispositivos culturais, Lahire trabalha com categorias relacionadas à

organização familiar, quais sejam: as formas de autoridade familiar, a ordem moral doméstica, as formas familiares de investimento pedagógico, as condições e disposições econômicas e, por último, as formas familiares da cultura escrita. Este autor buscou o entendimento dessas categorias no conceito de configuração de Norbert Elias, em que ele “revela uma abordagem circunstanciada da interdependência de elementos nos contextos familiares e escolares” (SETTON, 2011, p.62).

Nesse contexto, a sociologia contemporânea, ao mesmo tempo que não desqualifica a abordagem macrosociológica, aponta a abordagem microsociológica como possibilitadora de amplas e complexas perspectivas de análises nos estudos de sociologia e educação. Como pudemos observar nas pesquisas citadas anteriormente (PORTES, 2011; ZAGO, 2011; LAHIRE, 1997), são vários os determinantes que influenciam na vida do aluno e cada aluno absorve tais determinantes de formas e graus diferenciados. Ou seja, na análise de trajetórias de escolarização não lineares de jovens das classes populares, devemos buscar entender como se dão as relações sociais desses jovens, destacando a família, a comunidade local e a escola, buscando apreender os determinantes que as fazem heterogêneas. Como afirma Melucci (1996), ao falar da sociologia contemporânea: “as atuais tendências emergentes no âmbito da cultura e da ação juvenil têm que ser entendidas a partir de uma perspectiva macro-sociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária” (p.5).

Nos estudos sobre juventudes se destaca uma realidade complexa, composta por sujeitos heterogêneos que integram uma realidade social que se encontra em constante movimento. Assim, entre os inúmeros fatores correlacionados ao fracasso escolar, aparecem tanto os extraescolares como os intraescolares, sendo que a influência de cada um desses fatores ocorre em graus distintos, de acordo com as percepções que o sujeito irá abstrair, levando em consideração a complexa relação existente entre esses graus.

3 JUVENTUDES: identidade e políticas públicas de escolarização

*Como faço para ensinar latim ao João?
Para ensinar latim ao João eu primeiro conheci o
João. Fui à sua casa, descobri do que ele gostava,
descobri sua árvore preferida, fiquei seu amigo;
primeiro conheci o João, o latim veio depois.*

Estas palavras são de um padre-educador da cidade de Natal que deixava muita gente impressionada com a sua capacidade de ensinar latim a crianças muito pobres da periferia da cidade (CARRANO, 2007, P. 55-56). Por isso, esta frase se torna conveniente neste estudo, pois nos revela a necessidade de conhecermos o sujeito em sua totalidade para entendermos os caminhos percorridos no seu processo de socialização. Em particular, assinalamos a necessidade de conhecermos a condição juvenil dos alunos que abandonaram o PROJOVEM, de modo a podermos fazer uma análise mais concreta do seu envolvimento com a escolarização. Para tanto, ao entendermos que a juventude é uma construção histórica, social e econômica torna-se interessante fazer um breve histórico da tematização da juventude a partir do seu reconhecimento como categoria social nos anos de 1950, em seguida reconhecê-los como sujeitos detentores de características múltiplas e, por fim, admitirmos a importância do reconhecimento das singulares trajetórias de vida no processo de sua escolarização.

Neste capítulo de nossa pesquisa, buscamos compreender quem são os jovens brasileiros da contemporaneidade, perpassando por sua identidade e situação social, econômica e cultural no país, e ainda, como as políticas públicas são direcionadas a esse grupo etário, destacando a implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, como programa inovador que visa a formação integral de jovens que por algum motivo abandonaram os estudos.

3.1 TEMATIZAÇÃO DA JUVENTUDE: uma nova categoria social

A identificação da juventude inclui elementos de mudanças que se renovam a cada ano, de acordo com as mudanças da própria sociedade que se renova no confronto entre o novo e o tradicional. Portanto, é na sociologia da juventude que encontramos correntes de pensamentos de grande importância para fazermos uma reflexão sobre esse tema.

Segundo análises feitas sobre a tematização social da juventude no Brasil e em outros países (ABRAMO, 1997; CARRANO, 2007 e GROppo, 2004), foi na década de 50 que a juventude apareceu como categoria social portadora de identidade e cultura, surgindo, então, a cultura juvenil. Nessa década, os jovens começaram a se destacar na sociedade, por apresentarem uma cultura diferente daquela manifesta nos padrões estabelecidos pela sociedade vigente, de modo que os anos de 1950 foram marcados pela criação de identidades, mitos e modelos de uma juventude que começava a sair da esfera de uma moral rígida. Como afirma Abramo (1997, p.29):

a juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social [...] seja porque um grupo ou movimento juvenil propõem ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração ameace romper com a transmissão da herança cultural.

Desse modo, o primeiro olhar sobre essa nova cultura se deu de forma negativa, uma vez que os jovens dessa década eram muitas vezes considerados como delinquentes. Para Carmo (2000, p.57), “a interpretação era baseada na explicação de ‘fase difícil’, resultando no conhecido processo de ‘demonização’ do rock’n’roll”. Nessa década, os jovens foram rotulados como “juventude transviada”, pois o que os unia, além do rock, da calça jeans, das camisetas e dos ídolos como Marlon Brando (*O Selvagem*) e James Dean (*Juventude Transviada*)⁶, era a rebeldia, ficando conhecidos também como “rebeldes sem causa”. Carmo (2000, p. 31) nos diz que ao ter uma vida turbulenta nos filmes e na vida pessoal, após sua morte, James Dean se tornou um mito, fazendo surgir “uma maneira diferente e chocante de encarar a vida: Viver o mais intensamente, arriscar sempre”.

Essa nova maneira de viver traz a experimentação em oposição à experiência. Na primeira, o que se busca é experimentar tudo que a vida pode nos oferecer; é sair da monotonia e buscar novas sensações a todo instante. Como afirma Dayrell (2007, p.1113), essa postura baseada na experimentação se faz “numa busca de superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações”. Já a experiência, acreditamos ser referente das vivências cotidianas sem grandes novidades. Com a experimentação, os jovens vivenciam diversas

⁶ Na década de 1950, Hollywood começa a transformar adolescentes em protagonistas de seus filmes. Jovens problemáticos como Marlon Brando. em *O Selvagem*. e James Dean. em *Juventude Transviada*. fazem sucesso e se

experiências em que “testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento” (p.1113). Desse modo, constituem suas trajetórias de vida num campo de oposições entre as obrigações da vida social e os seus interesses pessoais.

Para Groppo (2004), essa relação entre a desvalorização da experiência e a preferência pela experimentação leva a condição juvenil da modernidade a demonstrar sua força e fraqueza ao mesmo tempo. A sua fraqueza está no “perigo da desvalorização de experiências acumuladas e comprovadas racionalmente”; por outro lado, a sua força está na “possibilidade de que se conteste aquilo que parecia imutável ou de (falso) valor absoluto.” (p.17) Nesse aspecto, sua força e fraqueza estão relacionadas à sua relação com a realidade, ao qual os jovens possuem a capacidade de conservar ou transformar.

Com relação a essa “fase difícil” por que passa a maioria dos jovens, a socióloga Helena W. Abramo (1997) nos diz que, para a filosofia funcionalista norte-americana, toda essa agitação adolescente é vista como “normalidade”, ou seja, é um comportamento momentâneo de socialização juvenil que faz parte do processo de integração à sociedade adulta. Portanto, segundo o funcionalismo “a maior parte dos jovens, se bem conduzidos, acaba, depois de alguns percalços, integrando-se de forma sadia e normal à sociedade” (p. 30). Esse pensamento se destaca na maioria das ações voltadas para a juventude, pois têm como foco central o seu processo de socialização bem como suas possíveis disfunções.

Quando só uma parcela dos jovens se integra à sociedade, a sociologia, principalmente a funcionalista, se preocupa com o processo de socialização desses jovens, pois, segundo esta, são as falhas nesse processo que constituem temas de preocupação social, visto que

A juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (ABRAMO, 1997, p.29).

Em contrapartida, esse movimento rebelde ocasionou, na década seguinte, o surgimento de jovens sujeitos revolucionários, dando aos anos de 1960 o título de “Anos Rebeldes”. Toda essa euforia revolucionária, de caráter internacional, questionava os padrões culturais, políticos, morais e comportamentais da época.

Desse modo, a juventude se fortaleceu como categoria capaz de fazer uma transformação profunda na sociedade. Tal mudança no comportamento desses jovens trouxe, entretanto, certo medo do que causaria todo esse novo movimento social. Ao falar desse medo, Abramo (1997) o destaca como duplo, isto é, viria a se instalar caso essa revolução se realizasse de fato, e também caso essa revolução não desse certo. Isso provocou os seguintes questionamentos: Como ficaria a integração desses jovens no sistema social? Eles se integrariam ou não à vida social? Toda essa “rebeldia” seria uma fase ou se tornaria uma recusa permanente?

O medo aqui era duplo: por um lado, o da reversão do “sistema”; por outro, o medo de que, não conseguindo mudar o sistema, os jovens condenavam a si próprios a jamais conseguirem se integrar ao funcionamento normal da sociedade, por sua própria recusa (os jovens que entraram na clandestinidade, por um lado; por outro lado, os jovens que se recusaram a assumir um emprego formal, que foram viver em comunidades à parte, com formas familiares e de sobrevivência alternativas etc.) — não mais como uma fase passageira de dificuldades, mas como uma recusa permanente de se adaptar, de se “enquadrar” (p. 30-31).

Em meio a essa revolução, os jovens de classe média, universitários e secundaristas se faziam presentes na sociedade opondo-se ao regime autoritário da época e a todas as formas de dominação através de movimentos estudantis, partidos de esquerda, movimentos pacifistas, movimento “hippie”, movimentos feministas e de cunho sexual. Para Venturi e Abramo (2000), nas décadas de 60 e 70, se deu o período de “maior mobilização em movimentos de jovens, sobretudo estudantes, que irromperam com força na cena política desempenhando papel importante no combate e resistência aos governos militares”. Foi através do exemplo dos movimentos estudantis que se firmaram contra o regime político da época e lutavam pelos seus ideais que muitas frentes de libertação se abriram naquela época, sendo a mais significativa o Movimento Feminista e a Revolução Sexual. Toda essa ideologia de transformação social deu ao jovem, dessa década, a imagem de criativos, politizados e comprometidos com o bem-estar da sociedade. Melhor dizendo:

A imagem dos jovens dos anos 60 plasmou-se como a de uma geração idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. Essa reelaboração positiva acabou, desse modo, por fixar assim um modelo ideal de juventude: transformando a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia como características essenciais dessa categoria etária (ABRAMO, 1997, P.31).

Por outro lado, na década de 1980, o Brasil passou por uma transformação global de ordem econômica, política e social, pois apresentava uma conjuntura marcada pelo fim da ditadura e o início de um estado norteado pela democracia. Neste período os jovens passaram a ter a imagem de individualistas, consumistas e apáticos, pois já não havia mais o interesse coletivo pelos assuntos públicos; passaram a negar seu papel como fonte de mudança tão representada nas décadas anteriores, ficando conhecidos assim como “geração Shopping Center”. Compartilhando dessa visão, Abramo (1997) nos diz que na década de 80 “o problema relativo à juventude passa então a ser a sua incapacidade de resistir ou oferecer alternativas às tendências inscritas no sistema social” (p.31).

Essa mesma percepção nos é revelada pelo Relatório Final da pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas”, realizada em 2005 pelos institutos de pesquisa Ibase e Polis, o qual afirma que “durante as décadas de 80 e 90 e no início do novo século, a militância política institucionalizada ocupou um papel secundário nas ações praticadas e valorizadas pelos jovens brasileiros” (IBASE/POLIS, 2005, p.9).

É que, nessa época os jovens passavam por problemas que prejudicavam sua vida social, como, por exemplo, a imposição do consumismo como condição de uma boa vida social, a falta de boas universidades para todos e, conseqüentemente, uma boa carreira profissional. Com todos esses problemas que norteavam a juventude brasileira é que esta passou a ganhar novos espaços de vivência e atuação, passando a se afirmar como detentora de uma nova cultura para “fugir” do sistema vigente, o qual, tinham dificuldade de acompanhar. Assim, surge a organização de uma ideologia contracultural, a qual se constitui de uma linguagem coletiva de grupo, tribo, bandos e gangues a propagar no espaço social uma possibilidade de identidade. Silva sintetiza bem a juventude dessa época:

A partir dos anos 80 novas questões começaram a definir a condição juvenil e novos espaços de vivência e atuação começaram a ganhar significado: milhares de lugares de diversão e difusão cultural, nos mais diversos níveis aquisitivos, inclusive a própria rua. O apelo consumista, a falta de oportunidades tanto no estudo como no trabalho, dificuldades familiares e uma infinidade de razões levou uma pequena parcela da juventude à organização de uma ideologia contracultural. Era a constituição de uma linguagem coletiva de grupo, tribo, bandos e gangues a anunciar no espaço social uma possibilidade de identidade (SILVA, 2006, p.127).

Essa ideologia contracultural trouxe a muitos jovens a possibilidade de formular identidades distintas; passaram então a criar características próprias que se opunham à massificação do consumismo, fator que excluía aqueles que não podiam acompanhar suas inovações. Segundo Silva (2006, p.128), essa nova cultura se dava “através da compreensão de seu estilo, de suas roupas, dos objetos de sua preferência, bem como dos temas das suas músicas [...] exposição nos espaços públicos [...] os enunciados de angústia, de problemas e de crítica política”.

Na década de 1990, mais precisamente em 1992, o protagonismo juvenil voltou a ser destaque no Brasil. Houve uma grande movimentação dos jovens que fizeram passeatas nas ruas das principais cidades brasileiras para exigir o “impeachment” do então presidente Fernando Collor. Esse ressurgimento do movimento jovem trouxe a indagação se o entusiasmo da juventude em protagonizar a transformação social voltaria a fazer parte da história do país. Mas, infelizmente, essas movimentações de rua só duraram até o “impeachment” de Collor, e “foram largamente desqualificadas por serem ‘espontaneístas’, ‘espetaculares’, com mais dimensão de ‘festa’ do que de ‘efetiva’ politização” (ABRAMO, 1997, p.27).

No decorrer dos anos 1990, o que chama a atenção nos jovens não é mais a apatia e a falta de consciência política, e sim o alto índice de violência e vandalismo. Segundo dados do “Subsistema de Informações de Mortalidade – SIM” (BRASIL, 2004), entre os anos de 1993 e 2002, assim como as taxas de desemprego, os números de homicídios são mais representativos entre os jovens, caracterizando, respectivamente, maior vulnerabilidade e vitimização dessa faixa etária da população.

O regime econômico brasileiro passou, cada vez mais, a se configurar na desleal concorrência do capitalismo neoliberal, e esse modelo social se caracteriza pelo fortalecimento de uma cultura altamente individualista, hedonista, pela falência de instituições de socialização, como a família e pela grande dicotomia entre integrados e excluídos. Assim, devido à exclusão social, situação a que boa parte dos jovens foi relegada, os assuntos relacionados a estes, que entraram em evidência na atual sociedade, são sobre os jovens pobres que se encontram envolvidos direta ou indiretamente com os altos índices de violência, considerando que

Nos anos 90 as figuras juvenis mais em evidência são os jovens pobres que aparecem nas ruas, divididos entre o hedonismo e a violência: meninos de

rua, jovens infratores, gangues, galeras, tribos; e, principalmente, jovens em “situação de risco” (risco para si próprios e para a ordem social), dos quais aqueles envolvidos no tráfico, matando e morrendo muito cedo, são uma das imagens mais dramáticas e ameaçadoras dos nossos tempos (ABRAMO, 1997, p. 33).

De qualquer maneira, é visível o enfoque crescente que o jovem está ganhando na mídia desde os anos de 1950. Abramo (1997) nos lembra que os meios de comunicação de massa têm dedicado cada vez mais espaço ao público juvenil. De modo geral, os meios de comunicação no Brasil tratam os jovens a partir de dois registros: o *primeiro*, focam os produtos culturais dirigidos diretamente ao público juvenil, coloca em pauta temas sobre sexualidade, “cultura e comportamento: música, moda, estilo de vida e ‘estilo de aparecimento’, esporte e lazer” (p.25). O *segundo* registro trata os jovens como assunto dos cadernos ou programas destinados ao público adulto. No noticiário, em matérias analíticas e editoriais, os temas mais comuns são aqueles relacionados aos problemas sociais, como violência, crime, exploração sexual, uso de drogas e medidas para diminuir ou combater tais problemas.

Caracterizar os jovens como grupo social heterogêneo e ao mesmo tempo multifacetado só é possível dependendo da realidade histórica dos grupos aos quais serão comparados. Se fizermos uma relação das características dos jovens de hoje com os jovens de décadas atrás, se tornará visível a separação desses grupos como homogêneos, mas, se comparados com jovens de um mesmo recorte temporal, percebemos as múltiplas características juvenis, amparadas por diferenças sociais, econômicas, raciais, de gênero etc.

Portanto,

Dependendo do enfoque, a juventude pode se apresentar tanto como um grupo aparentemente homogêneo quanto heterogêneo. No primeiro caso, por exemplo, quando a comparamos com outras gerações; na segunda hipótese, quando é analisada como um conjunto social detentor de atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros (ESTEVES & ABRAMOVAY, 2007, p.22)

Percebemos, assim, que com a passar dos anos a juventude ganhou diversos estigmas na sociedade: foram tematizados como delinquentes, como detentores de potenciais sociais revolucionários e como hedonistas. Nesse percurso, a juventude foi ganhando espaço e se concretizando como categoria social de grande importância para análises das relações sociais. E também com as

mudanças na sociedade contemporânea, em que os ideais neoliberais provocam um intenso e contínuo processo de transformações em todos os segmentos sociais, a juventude vem ganhando características cada vez mais diversificadas. Então, nos perguntamos: Como se caracteriza a condição juvenil no mundo contemporâneo? E como a sociedade, em especial as políticas públicas de escolarização, têm reconhecido esse novo sujeito que apresenta diferentes trajetórias de vida? E por que algumas trajetórias de escolarização desses jovens continuam sendo interrompidas diversas vezes?

3.1.1 A condição juvenil em suas múltiplas dimensões

Nos últimos anos vêm crescendo as discussões sobre a temática da juventude. Diante todo esse interesse visível em debates, movimentos sociais, pesquisas, publicações e políticas públicas sobre as temáticas juvenis é que esse grupo social, antes rejeitado, por questões histórico-culturais⁷, ou simplesmente esquecido pela sociedade, vem ganhando espaço como tema de grande importância social.

Segundo o dicionário Aurélio, juventude quer dizer mocidade, e mocidade é o período de vida entre a infância e a idade madura. Mas, como definir a juventude? Falar sobre a temática da juventude se torna um desafio, pois não se trata apenas de um grupo social homogêneo de certo recorte etário, abrangendo o ciclo que vai dos 15 aos 29 anos, mas também de um grupo social com uma realidade plural e multifacetada. Para Machado (2004), a definição de juventude se dá historicamente de diversas formas, conforme o período e a sociedade estudados, ou seja, “tempo, espaço e cultura são essenciais para a compreensão do sentido de juventude em história”.

Juarez Dayrell (2007) também compartilha da afirmação de que analisar o tempo e o espaço é fundamental para compreendermos as múltiplas condições juvenis, em particular, a relação entre a juventude e a escola dentro de uma sociedade globalizada marcada por inúmeras tensões e desafios. Para esse sociólogo, na condição juvenil o tempo presente é vivenciado de forma intensa; eles possuem “uma forma própria de viver o tempo”. O tempo presente se configura

⁷ Uma das ideias que se tem dos jovens é que têm predisposição inata para a rebeldia. Após a Segunda Guerra Mundial, a rebeldia dessa juventude é materializada em movimentos culturais, como o “rock'n'roll”, que conquista espaços generosos na mídia.

como uma dimensão do tempo que “é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção”. Logo, podem ser vivenciados de diferentes formas, de acordo com o espaço. Já com relação ao espaço, segundo alguns autores, ele pode ser definido como lugar (DAYRELL, 2007), espaços lisos (PAIS, 2003) e território (CARRANO, 2007).

Dayrell (2007) nos diz que os jovens criam espaços próprios, transformando-os em lugar. O espaço se constitui em um lugar, um espaço social “do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva” (p.1112). Compartilhando do mesmo significado de espaço, o sociólogo português Machado Pais (2006) traz as noções de espaços lisos e estriados. Os espaços lisos são espaços em que “os jovens imprimem suas próprias marcas” de forma espontânea, construindo a sua verdadeira identidade, o que se opõe aos espaços estriados que se constituem com as “marcas das imposições dos adultos”. Carrano (2007) faz referência ao espaço dado e ao território como espaço construído, em que “o espaço dado é representando pela cidade que preexiste aos indivíduos. O território, entretanto, é o espaço cotidiano construído pelos atores juvenis” (p.61). Conhecendo esses conceitos, fica evidente a composição do tempo e espaço para compreendemos a condição juvenil, em outras palavras, a compreensão da sua identidade como sujeito concreto.

Ao entendermos a importância do tempo e do espaço na construção da condição juvenil, percebemos que os jovens possuem características singulares que os tornam participantes de diferentes grupos juvenis. Dessa forma, torna-se inevitável falar desse grupo social sem levar em consideração a sua pluralidade, ou seja, devem-se levar em conta as dimensões históricas, socioculturais e biológicas que caracterizam esses jovens.

A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc (ESTEVEES & ABRAMOVAY, 2007, p.21).

Já o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003) afirma que juventude é apenas uma palavra, pois a classificação por idade, assim como classe, se dá com o propósito de organização social, de imposição de “limites e a produzir uma ordem à qual cada um se deve ater” (p.152). Assim, a idade é um dado de manipulação em que “o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses em comum, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação” (p.153). Contrapondo-se a essa ideia, Mario Margulis e Marcelo Urresti escreveram um livro cujo tema é “A juventude é mais que uma palavra” (1996) e neste livro, os autores reforçam a necessidade de atentar para o modo como a condição de juventude manifesta-se de forma desigual conforme outros fatores, como classe social e/ou gênero. Nele, afirmam que “A condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem” (MARGULIS (et al) apud PEREIRA, 2009). Desconsiderando o fato de que a juventude é uma unidade social homogênea, podemos definir a juventude de várias formas, dependendo do conjunto de critérios da realidade social em que está inserida, pois é uma noção construída socialmente e não por critérios exclusivos.

Diante da multiplicidade de significados atribuídos ao tema juventude, é crescente, no Brasil e no mundo, o emprego do termo “juventudes”, como expressão da impossibilidade de homogeneizar essa condição. O reconhecimento de que há características individuais em cada indivíduo nos é explicado por Norbert Elias, ao afirmar que mesmo seguindo alguns padrões da sociedade na qual está inserido, todo homem preserva a sua singularidade como resultado dos níveis de configurações de relacionamentos que desempenha com o social. Pois,

Em maior ou menor grau, as pessoas de todas as sociedades que nos são conhecidas são individuais e diferentes umas das outras até o último detalhe de sua configuração e comportamento, e são específicas de cada sociedade, ou seja, são formadas e ligadas, na natureza de sua auto-regulação psíquica, por uma rede particular de funções, uma forma particular de vida comunitária, que também forma e liga todos os seus outros membros (ELIAS, 1994, p.56).

É interessante enfatizar que a juventude como grupo etário faz parte de determinada fase da vida de todo homem. A obra poética da cultura do Ocidente europeu, “As Metamorfoses”, do poeta romano Ovídio, exprime todos os sentimentos que experimentamos diante da mudança, da renovação e da repetição,

do nascimento e da morte das coisas e dos seres humanos. E nesse poema, as fases da vida são comparadas às estações do ano: a infância é definida como a primavera, porque nessa fase “tudo floresce, o fértil campo resplandece com o colorido das flores, mas ainda falta vigor às folhas”; já a juventude é o verão, “quadra mais forte e vigorosa que é a robusta mocidade, fecunda e ardente”; o outono é a fase da maturidade, passado o outono, vem enfim o inverno que é o “velho trôpego, cujos cabelos ou caíram como as folhas das árvores, ou, os que restaram, estão brancos como a neve dos caminhos” (MACHADO, 2004).

A juventude é, pois, conhecida como uma fase de transformação, que se caracteriza pela busca de identidade, valores e ideias que se apoiam na expectativa da vida futura; são dados os passos iniciais para a vida adulta. Esses passos, embora vindo de diferentes realidades, possuem características comuns ao desafio de entrar no mundo adulto.

E,

Ainda que as diferenças sejam marcantes, existem, no entanto, algumas características que parecem comuns a todos os grupamentos juvenis, estendendo-se a todos independentemente de suas condições objetivas de existência. Dentre elas, destacam-se, entre uma série de outras: a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios que lhes são colocados ou inspirados pelo mundo adulto etc. (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2007, p.26).

Ao passar dos anos a sociedade tinha e tem diferentes concepções sobre os jovens. Ora são vistos como imaturos, irresponsáveis e rebeldes ao mesmo tempo, ora caracterizados como detentores de responsabilidades, o futuro da nação. “Ainda que a eles seja conferida a esperança e imputada a responsabilidade por um mundo melhor, ao mesmo tempo são obrigados a conviver com o medo e a desconfiança que a sociedade neles deposita” (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2007, p.26). Essas concepções da sociedade referente à juventude evidenciam o caráter heterogêneo, não só desse grupo etário, como de todos os indivíduos da sociedade que mudam o seu comportamento e relações sociais com o passar do tempo. Por isso, é necessário ficar atento às diversas características do grupo juvenil, levando em consideração a sua realidade plural e multifacetada que se dá devido à influência dos mais diversos aspectos socioculturalmente construídos ao longo dos anos, de acordo com a realidade em que está inserido.

Durante muitos anos a trajetória da juventude para a vida adulta se deu de forma linear, em que, dependendo da sociedade, essa transição se dava por aspectos como o término dos estudos, conseguir trabalho, constituição de família, sair da casa dos pais etc. Mas, na sociedade contemporânea essa linearidade foi perdida, o que nos leva a frisar a importância de os educadores e elaboradores do currículo escolar para alunos jovens estarem cientes de que há muitas maneiras de ser jovem hoje. Como afirma Carrano (2007), essas novas trajetórias são denominadas como labirínticas, uma vez que

nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de situações e *trajetórias labirínticas* que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a "transição da vida adulta". Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da "vida adulta" chegam enquanto estes estão experimentando a juventude (p.59).

São aspectos ligados ao tempo e espaço como: normas, hábitos e condutas, que caracterizam a pluralidade dos grupos juvenis ou "tribos". Dessa forma, percebemos a existência e convivência de distintos grupos como os "funkeiros", "skatistas", "emos", "internautas", "clubbers", "novos hippies", "mauricinhos" e "patricinhas" entre vários que estão presentes na sociedade, e que, independentemente de seus estilos, buscam afirmar sua condição juvenil. As distintas características dessas tribos são bem identificadas na reportagem "A geração da onda", de Eduardo Junqueira na revista VEJA (1997), em que este mostra que os jovens passaram a se unir em tribos, que funcionam como um rito de passagem para a vida adulta. Tal reportagem nos mostra que a internet é a nova onda entre os jovens; conhecidos como internautas eles não se desgrudam do computador e afirmam que os seus contatos mais frequentes são via computador. E quando conversam pela internet, "Eles utilizam o recurso de fala reservada, que lhes garante uma maior privacidade. Quando estão plugados na sala coletiva, o assunto varia das brigas da última festa, quem se beijou e quem levou um fora".

Reafirmando essa visão pluralista do que seja a juventude, percebemos que não há como conceituá-la, pois se caracteriza como resultado de inúmeras relações sociais, políticas e culturais de um determinado período histórico. Assim, o comportamento juvenil é consonante ao momento histórico em que está imerso, ou seja, as denominações não são estáticas, pois não partem de um sujeito individual,

considerado isoladamente; eles são o produto da interação dos indivíduos socialmente organizados e do contexto da situação social complexa em que aparece.

Ciente de que a tarefa de definir juventude é extremamente complexa, devido à pluralidade do termo, os estudos sobre esse grupo social aparecem na sociedade moderna como categoria de investigação que merece destaque na busca de sua real definição na atualidade. E para conseguir defini-la, é necessária a desconstrução de padrões preestabelecidos, visto que os jovens são elementos sociais que acompanham o evoluir da história. Ao falar sobre uma possível abordagem nas teorias de Mikhail Bakhtin na definição de juventude, Silva (2006) nos fala da importância de uma interpretação de signos da história social dos jovens para que possamos conhecê-los em sua totalidade, e menciona:

a educação diretamente ligada à juventude, faz parte dessa totalidade e, portanto, tem de estar aberta à pluralidade que constitui o processo social. Hoje, não há um modelo de estudante e de jovem, mas há conflitos e relações que por serem sócio-históricos são provenientes de um emaranhado de signos ideológicos a serem interpretados e reinterpretados constantemente ao sabor do movimento constante que é o viver em sociedade. As determinações abstratas e a - históricas empobrecem os conteúdos a serem enfocados pela educação e obrigam o educador a situar-se numa única forma, em parâmetros classificatórios e definidos pela supremacia da ordem estabelecida (p.129).

Considerando, portanto, as múltiplas maneiras de viver a condição juvenil, torna-se necessário reconhecermos as várias maneiras de agir e pensar desse grupo social, porque este é um fator essencial que deve ser levado em consideração, principalmente na elaboração de políticas públicas de escolarização destinadas aos jovens.

3.2 A JUVENTUDE NO PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRAS

O Brasil tem mais de 51 milhões de habitantes entre 15 e 29 anos (IBGE, 2010). É nesta faixa etária que se encontra a parte da população brasileira atingida pelos piores índices de desemprego, abandono escolar, falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade. Ou seja, os jovens representam a faixa da população que mais sofre com a pobreza no Brasil. Assim, nos últimos anos, como já mencionamos, vem crescendo a

discussão sobre a temática juvenil na agenda política do país, bem como o interesse da mídia, a intervenção de ONGs, fundações empresariais, das Igrejas, de entidades filantrópicas e de outras entidades da sociedade civil.

Durante muito tempo, no Brasil, não havia políticas públicas voltadas especificamente para a temática juvenil, enquanto outros países já desenvolviam, há algum tempo, com o apoio de organismos como a ONU, CEPAL e a Cooperação Ibero-Americana, algumas políticas. Toda essa demora em reconhecer a necessidade de incluir a temática juvenil no quadro das políticas públicas brasileiras se deu, segundo Sposito e Carrano (2003, p.17), porque essas políticas “tenderam a permanecer muito mais como estado de coisas⁸ do que como problemas de natureza política que demandam respostas”.

Desse modo, atualmente, podemos observar no Brasil algumas tímidas iniciativas relacionadas à formulação de políticas governamentais para a juventude pautadas, inicialmente, na crescente situação de vulnerabilidade social⁹, que se dá devido à exclusão social a que foram submetidos. Acreditamos que enquanto os nossos jovens não tiverem uma educação de qualidade, incluindo nesta cultura e lazer, estarão propícios à vulnerabilidade, à criminalidade, aos altos índices de fecundidade, ao desemprego, à pobreza.

Toda essa vulnerabilidade social passou a apresentar uma ameaça tanto para os jovens quanto para a sociedade, pois incide na ruptura da continuidade social. Como nos diz Castro e Abramoway (2002, p.20): “discutir políticas públicas para juventudes é um construto da democracia e uma responsabilidade social com a sustentabilidade da civilização, ou com as gerações futuras”. Assim, deixando de ser “estado de coisas” os jovens, em “estado de risco” passaram a ser assunto nos mais diversos canais de comunicação e conseqüentemente na agenda política, que tem como temas mais comuns a violência, o crime, a exploração sexual, e o uso de drogas. Esses temas já não envolviam somente os jovens vindos dos setores marginalizados; passaram a abranger a classe média também.

⁸ A expressão “estado de coisas” se contrapõe a problemas políticos, na medida em que, são situações mais ou menos prolongadas de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, que atingem grupos mais ou menos amplos da sociedade, mas não chegam a mobilizar as autoridades políticas.

⁹ O conceito de vulnerabilidades social vem sendo utilizado por distintas agências, como por exemplo, a CEPAL (CEPAL-OIJ, 2000).

Porém, uma das primeiras iniciativas governamentais direcionadas para a juventude foi a formulação do Código de Menores, em 1927, que orientou as políticas para os jovens até sua revogação, no final da década de 70. E além de medidas de enquadramento moral e social de crianças e adolescentes, esse Código consagrou propostas engendradas pelo Estado que, de acordo com a conjuntura, poderiam “assumir um caráter desenvolvimentista de formação de adultos aptos ao mundo do trabalho” (CASTRO E ABRAMOVAY, 2002, p.21). Como consequência da ampliação dos direitos a alguns setores da sociedade, no caso da criança e do adolescente, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei nº 8069/90). Este Estatuto veio amparar a criança e o adolescente, estabelecendo a fase da adolescência entre 12 e 18 anos de idade e, em casos excepcionais até os 21 anos, outorgando-lhes direitos como cidadãos. Foi, portanto, através deste Estatuto que o conceito de cidadania foi incorporado a esses segmentos.

Em “Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil” (2002), Miguel Abad faz uma sequência histórica dos fatores que influenciaram as políticas públicas de juventude implantadas na América Latina entre os anos de 1950 a 2000, as quais tiveram como fatores que influenciaram o seu percurso: a exclusão social e a busca de meios que facilitassem a transição dos jovens para o mundo adulto. Assim, podemos observar, no decorrer desses anos, quatro modelos de políticas públicas de juventude: o primeiro, de 1950 a 1985, consiste na ampliação da escolarização e o uso do tempo livre; o segundo, de 1970 a 1985, visou aos setores juvenis mobilizados; o terceiro, de 1985 a 2000, voltou-se para o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito; e por fim, o quarto, de 1990 a 2000, que são políticas pautadas na inserção laboral de jovens excluídos.

Percebemos que os objetivos das políticas públicas de juventude são formulados através de três cenários: o da repressão/controlar social, mobilização social e integração social. Assim, um dos aspectos que chamam a atenção nas políticas públicas brasileiras é a fragmentação, caso típico das políticas públicas de juventude, pois essas políticas constituem um conjunto de programas geralmente desconexos, focalizando grupos de jovens e por muitas vezes tratando-os de forma estereotipada.

É quase como se, apesar de terem crescido o número de ações e programas destinados a adolescentes e jovens, eles continuem apenas desfocadamente visíveis, obscurecidos por uma sensação de que esta falta de instrumentos e “jeito” se deve ao fato de que a “adolescência é mesmo uma fase difícil” de se lidar. É necessário assinalar que há exceções, por exemplo, aqueles projetos que se baseiam na idéia de *protagonismo juvenil* (ou seja, que buscam desenvolver atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradores e partícipes nos processos educativos que com eles se desenvolvem); mas a grande maioria dos projetos se limita ao enquadramento anterior (ABRAMO, 1997, p.27).

Na década de 1950, a educação passou a ser referência nas políticas de juventude, pois se constituiu como um mecanismo importante de mobilidade e ascensão social. Com o passar dos anos, esse mecanismo foi enfraquecendo, nos mostrando a fragilidade do sistema educacional brasileiro. Como afirma o relatório da UNESCO (2004), mesmo a educação possuindo apoio do Estado como mecanismo de incorporação social das novas gerações, os seus resultados são estimulantes do ponto de vista quantitativo, porém, “as oportunidades de mobilidade social ascendente, oferecidas pela educação, se reduziram” (p.60).

Assim, junto com os altos índices de desemprego, violência e morte dos jovens brasileiros, o nível de escolarização também se apresenta como um agravante da condição juvenil. Por meio da análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o levantamento constatou que o índice de desemprego entre brasileiros de 15 a 24 anos foi de 17,8% em 2008. Já com relação à taxa de homicídios, Julio Waiselfisz (2008) afirma que entre os anos de 1980 e 2008 o envolvimento de jovens brasileiros em homicídios passou de 41.950 para 51.113. E sobre as taxas de escolarização, somente 37,9% das pessoas com idade entre 18 e 24 anos tinham 11 anos de estudo em 2009, o que corresponde a mais de 60% de jovens com trajetórias incompletas de escolarização no Brasil (IBGE, 2010).

O elevado índice de população jovem e os altos índices de desemprego e de violência, como mostram os dados acima, fazem com que o Estado e a sociedade busquem saídas emergenciais e preventivas para os problemas que passaram a surgir. Essas ações são direcionadas para os jovens carentes ou em situação de “risco social”. Pois, ao se encontrarem com baixa ou nenhuma escolaridade e sem programas para o tempo livre, na maioria das vezes, tendem à criminalidade, ao uso de drogas, etc. Como afirmam Sposito e Carrano (2003, p.31): “A busca por conceber e dirigir programas para jovens considerados carentes ou em

situação de *risco social*, [...] em municípios de baixo IDH, expressou políticas de focalização no combate à pobreza”.

Esses autores fazem uma análise sobre o que o Governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2002 a 2010), herdeiro das políticas públicas do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e relatam que alguns desses projetos foram executados a partir das ideias de “prevenção, controle ou efeito compensatório” (p.21). Foram identificados cerca de 33 programas de diferentes setores, como: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Ministério do Esporte e Ministério do Turismo. E três ações sociais não governamentais de abrangência nacional: Programa de Capacitação Solidária, Projeto Rede Jovem e Programa Alfabetização Solidária, que surgem por indução do Programa Comunidade Solidária¹⁰.

Nessa análise é feita uma crítica à falta de informações sobre a avaliação desses programas, identificando, assim, a baixa atividade coordenadora do Governo Federal no período de 1999-2002 e a intensa fragmentação setorial, junto à “pouca consistência conceitual e programática” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.23).

A desigualdade social que marca a vida de muitos dos nossos jovens brasileiros tem como uma de suas principais causas a falta de investimentos em políticas públicas que visem a sua inclusão social e que levem a sociedade a reconhecê-los como sujeitos de direitos e protagonistas sociais do futuro. Segundo Abramo (1997), ao fazermos uma visão panorâmica sobre os programas desenvolvidos pelo governo e ONGs podemos observar dois grandes blocos: um voltado para a ressocialização e o outro, para a capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho. Já nos últimos anos, a preocupação é com a “formação integral desses adolescentes, na qual se inclui a sua formação para a ‘cidadania’” (p.26).

Sabemos que uma formação para a cidadania implica o desenvolvimento de políticas/de/para/com juventudes, portanto, as políticas de juventude devem

¹⁰ O Programa Comunidade Solidária é conduzido principalmente pelo Gabinete Civil da Presidência da República e tem uma Secretaria Executiva, cujo principal papel é coordenar e promover a articulação com todos os setores envolvidos nesse plano de combate à exclusão social.

reconhecer no jovem um sujeito de direitos que precisa ser ouvido e entendido; suas expectativas devem estar presentes nos projetos de pesquisas para que, ao serem aplicadas, tenham êxito. Compartilhando desse pensamento, Castro e Abramoway (2002, p.21) afirmam que as políticas de/para/com juventudes devem ser

Políticas elaboradas pelo Estado para juventudes, políticas que se refiram a distintos grupos, ou políticas de juventudes, e políticas desenhadas com juventudes: o paradigma conceitual sobre juventude; as condições de vida de juventudes no Brasil; o macrocenário ou paradigma sócio-políticoeconômico-cultural; a formatação convencional das políticas públicas; a formatação das políticas públicas elaboradas para a juventude.

Miguel Abad (2002) nos fala da importância das políticas de integração com e a partir dos jovens, bem como, da importância e necessidade da participação dos jovens na elaboração e desenvolvimento das políticas públicas direcionadas a eles. Desse modo, seriam incluídos, ouvidos e reconhecidos como membros da sociedade em que vivem.

Em resumo, a nossa política de juventude proposta se opõe à política atual: acreditamos no princípio de que nem todas as ações do Estado que visam os jovens são políticas de juventude, e em segundo lugar, mais que propositalmente devem promover e apoiar a afirmação da condição juvenil para a nossa sociedade, favorecendo equidade geracional no acesso a bens e serviços públicos, apoiando a organizações juvenis e defendendo os seus direitos (ABAD, 2002, p.145, tradução nossa).

Ao direcionar o mecanismo de “inclusão social” na agenda política da juventude, são reconhecidos como problemas que a afetam, não só a precariedade da saúde, a violência e o desemprego, mas também o desconsiderar o jovem como protagonista social ativo na implementação de políticas.

Na busca de inovação na concepção de políticas públicas que considerassem as singularidades do segmento e no reconhecimento do jovem como protagonista social, o Governo Federal instituiu, em 2004, um grupo interministerial para levantar os principais programas federais para os jovens, desenvolvendo novas ações e consolidando práticas que garantissem direitos e oportunidades. O resultado dessa iniciativa foi a definição da Política Nacional de Juventude, da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude.

Segundo a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (BRASIL, 2007c), esses novos mecanismos que buscam uma inserção integral do jovem na sociedade, vêm acompanhados de novos desafios, como: a

ampliação do acesso ao ensino; a permanência em escolas de qualidade, a preparação para o mundo do trabalho; geração de trabalho e renda e a democratização do acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e à tecnologia da informação. As ações neste setor ainda incluem a ampliação de investimentos em políticas universais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o que beneficia os jovens, e o acesso ao ensino superior pelo ProUni, entre tantos outros.

3.2.1 As políticas públicas de juventude e escolarização

No cenário político democrático em que nos encontramos, vem crescendo de forma tímida o número de iniciativas governamentais e civis que têm como objetivo a escolarização de jovens brasileiros. Tais iniciativas seguem o que defende a Constituição de 1988, a qual determina a educação básica deve ser assegurada pelo Estado. Todavia, sabemos que os princípios capitalistas vão de encontro à universalização da educação e acabam provocando a exclusão social de significativa parcela jovens. Dessa forma, as situações de fracasso escolar acabam marcando a trajetória social desses jovens, ao serem inseridos em escolas com pouca ou nenhuma qualidade.

Logo, pensar em políticas de escolarização para os jovens é um problema de toda a sociedade, pois, como costumamos ouvir, “os jovens são o futuro da nação”. Assim, quando buscamos o desenvolvimento econômico e social de um país, devemos pensar em políticas de juventude que valorizem o reconhecimento da sua identidade, pois o jovem se configura como

Actor estratégico para impulsar el desarrollo económico y social de los países, que coincide con el progresivo desarrollo de un marco legal específico para favorecer la integración y participación juvenil en la sociedad (ABAD, 2002, p.125).

Compartilhamos da opinião de que a juventude é uma categoria social, portanto, a sua condição é configurada por questões que vão além do biológico; a identidade dos jovens não se dá de forma homogênea, depende inteiramente da sua relação com outras categorias sociais que se configuraram no tempo e espaço. Dessa maneira, o jovem se apresenta como sujeito plural, detentor de múltiplas trajetórias de vida que merecem ser estudadas. É importante enfatizar que

trataremos, em especial, da juventude das camadas populares, juventude que sofre com mais intensidade os problemas de exclusão social do país.

A condição juvenil das camadas populares possui características próprias que a direcionam a compor a maior parte das trajetórias não lineares de escolarização no país, e sua baixa escolarização é consequência dos atrasos ocorridos no início da vida escolar. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009 (IBGE, 2010) nos mostram que muitos jovens com idade entre 18 e 24 anos ainda não concluíram o ensino fundamental. Em 1991, cerca de 21% se encontravam nessa situação; em 2004, houve uma queda nessa porcentagem sendo marcada por 15,4%, e já em 2009 passou para 8,3%. Podemos perceber que houve uma considerável queda na porcentagem de jovens que não concluíram esse nível de ensino, mas, antes de comemorarmos, devemos ficar cientes de que o número de jovens no país cresce a cada ano, portanto, o percentual de 8,3% se desvela em uma quantidade significativa de jovens. Desse modo, a escolarização se enquadra como problema central que marca a condição juvenil na sociedade atual, como nos afirma Santos (2011): “o processo de escolarização apresenta-se como um espaço importante que demonstra de forma incisiva as desigualdades e oportunidades limitadas que marcam intensamente a vida dos jovens no Brasil” (p.81).

A fraqueza das ações da escola pública no Brasil pode ser percebido pelos dados do INEP (BRASIL, 2007b) que mostram a seguinte realidade: 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série. Esse percentual evidencia que o abandono escolar tem forte presença entre os problemas da educação nacional. Reconhecido como um processo psicossocial complexo, o fracasso escolar, em particular o abandono escolar, deve ser compreendido através de uma análise em que todos os envolvidos no processo educativo devem ser avaliados, tanto os determinantes intra como os extraescolares.

A escolarização dos jovens das camadas populares propicia-lhes uma integração consciente na sociedade, pois é com a educação que nos tornamos sujeitos críticos e defensores dos nossos direitos. Indo de encontro ao caráter de exclusão presente nas sociedades capitalistas, a escolarização das camadas populares deve ser pautada na qualidade, de modo a tirá-los das condições

desfavoráveis socialmente. Só assim os jovens pobres serão preparados para a sociedade, ocupando bons cargos no trabalho e se reconhecendo como sujeitos.

Tal afirmativa pode ser percebida na pesquisa de Neri (2009) intitulada “Motivos da Evasão Escolar”, realizada pela Fundação Getulio Vargas - FGV-RJ, que revela um percentual de 40% dos jovens de 15 a 17 anos que abandonam a escola simplesmente porque acreditam que a escola é desinteressante. A necessidade de trabalhar é apontada como o segundo motivo pelo qual os jovens abandonaram a escola, com 27% das respostas, e a dificuldade de acesso à escola aparece com 10,9%. Assim, as políticas de escolarização que visam ao sucesso escolar, combatendo os altos índices de abandono, devem incluir em sua elaboração as implicações microssociais que envolvem a condição juvenil na contemporaneidade. Em outras palavras,

Devem estar abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar (CARRANO, 2007, p. 60).

Nessa perspectiva, durante o ano de 2004, constituiu-se o Grupo Interministerial da Juventude, que envolveu 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear as ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplam segmentos juvenis, tendo em vista a indicação de referências para uma Política Nacional de Juventude.

Segundo o Projeto do Programa ProJovem (2005,p.5) o Grupo contou com a colaboração de técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na produção de informações estatísticas pertinentes, incorporou resultados de pesquisas e consultas realizadas pela UNESCO e pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania e, também, acompanhou o trabalho desenvolvido pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude.

Outra iniciativa foi à pesquisa intitulada “Juventudes Brasileiras e Democracia – participação, esferas e políticas públicas”, realizada entre julho de 2004 e novembro de 2005, que teve como finalidade subsidiar novas políticas, estratégias e ações públicas voltadas para os jovens. Essa pesquisa reuniu através de levantamentos estatísticos, 8.000 jovens e 913 em grupos de diálogos, em que

debateram sobre os “limites e possibilidades da sua participação em atividades políticas, sociais e comunitárias, considerando a importância da inclusão desses sujeitos para a consolidação do processo de democratização da sociedade” (IBASE/POLIS, 2005, p.5).

Essa pesquisa revela as expectativas, compreensões e necessidades dos jovens. Quando indagados sobre o que mais os preocupa hoje no Brasil, as suas respostas foram expressas em diversas questões, concentrando-se em quatro grandes temáticas, as quais foram: violência, desemprego, educação e pobreza/desigualdade sociais, sendo essas recorrentes em todas as regiões pesquisadas¹¹.

Face às manifestações participativas e aos interesses dessa significativa parcela da população, houve a implantação de uma Política Nacional de Juventude, cujo marco foi a criação, em 2005, da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ e do Conselho Nacional de Juventude - CONJUVE, ambos vinculados à Presidência da República. Fruto da urgência contemporânea de compreender a juventude, como segmento social específico, e o jovem, como sujeito portador de direitos,

A nova visão pressupõe reconhecer que a juventude não é única, mas sim heterogênea, com características distintas que variam de acordo com aspectos sociais, culturais, econômicos, territoriais. O eixo articulador dessa concepção de política pública de juventude é norteado por duas noções fundamentais: oportunidades e direitos. As ações e programas do Governo Federal buscam oferecer oportunidades e garantir direitos dos jovens, para que eles possam resgatar a esperança e participar da construção da vida cidadã no Brasil (BRASIL, 2007a).

Segundo o então Secretário Nacional de Juventude, Beto Cury (2005), a partir desse esforço coletivo de diagnóstico que concebeu as bases de uma Política Nacional de Juventude foram detectado nove desafios. São eles: ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade; erradicar o analfabetismo entre os jovens; capacitar para o mundo trabalho; gerar trabalho e renda, promover vida saudável; ampliar o acesso ao esporte; ao lazer; à cultura e as tecnologias de informação; promover os direitos humanos e as políticas afirmativas; ampliar a cidadania e a participação social dos jovens, e, melhorar a qualidade de vida dos jovens no meio rural e nas comunidades tradicionais.

¹¹ Essa pesquisa foi realizada em sete Regiões Metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife,

A criação dos Conselhos de Juventude no Brasil aparece como um campo de análise interessante para percebermos essas “novas” relações ou formas de “fazer” política na atualidade. Esse Conselho foi criado na estrutura da Secretaria Geral, com a finalidade de formular e propor diretrizes de ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas para a juventude e fomentar estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil. É composto por 60 membros, sendo 40 da sociedade civil e 20 do governo federal.

Com medidas assim, as políticas públicas para a juventude passam a ser formuladas a partir das reais necessidades dos jovens, voltando a se

pensar não em políticas públicas para juventude, mas em políticas de/para/com juventudes, o que significa rejeitar políticas impostas por governos e, ao mesmo tempo, não minimizar o papel do Estado. É do Estado o papel de legislar, administrar e implementar políticas públicas em consonância com a sociedade civil (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002, p.38).

Diante dessa nova forma de fazer política, uma forma que prioriza a inserção integral do jovem na sociedade, é que foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária – PROJOVEM. Esta pesquisa tem como foco de análise as trajetórias de escolarização de jovens egressos que abandonaram esse Programa.

4 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS - PROJovem: os jovens frente a mais uma chance de recomeçar

O ProJovem é um programa do governo federal que instituiu em sua primeira formulação oportunidades para a juventude brasileira, entre jovens de 15 e 24 anos, que viviam em situação de vulnerabilidade social: fora da escola, sem qualificação profissional, sem horizontes. Um grande esforço compartilhado entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, e os Ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com o objetivo de atender a 3,5 milhões de jovens até 2010. Para melhor entendermos esse Programa, é mister conhecermos sua fundamentação legal, características curriculares e implantação na cidade de São Luís, que é o *locus* desta pesquisa. É importante frisar que os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa participaram das duas primeiras fases do ProJovem (2005 a 2007), conhecido como ProJovem Original e que em 2008 o ProJovem passou por uma avaliação prevista em seu projeto inicial, tendo como resultado algumas, passando a ser conhecido como ProJovem Urbano. Algumas dessas mudanças serão citadas para melhor entendimento do leitor sobre os “avanços” desse Programa.

4.1 PROJovem: concepções e finalidades

O ProJovem foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que instituiu, também, o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional da Juventude. Sua fundamentação legal está baseada no artigo 81 da LDB nº 9394/96, que permite a organização de cursos ou de instituições de ensino experimentais. E as diretrizes e os procedimentos técnico-pedagógicos para a sua implementação estão elencados nos Pareceres nº 02/2005 e nº 37/2005, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica.

O ProJovem tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma efetiva associação entre elevação da escolaridade, tendo em vista: a conclusão do ensino fundamental; qualificação com certificação de formação inicial; e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Assim, esse Programa pretende contribuir com: a reinserção do jovem na escola; a

identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (BRASIL, 2005, p.13).

A previsão inicial foi de incluir 200 mil jovens no período de 2005 a 2008, por meio da realização de um curso de 12 meses e um exame nacional externo que lhes permitiria a obtenção da certificação do ensino fundamental, uma iniciação à formação profissional e o desenvolvimento de ação comunitária. Os alunos desse Programa recebem uma bolsa de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, a título de ajuda de custo, desde que, inscritos, preencham os requisitos de frequência de 75% das aulas e entreguem os seus trabalhos em dia.

Esse Programa tem um caráter emergencial e assistencialista, na medida em que seu público alvo são os jovens que se encontram vulneráveis a vários problemas sociais. De acordo com dados do IBGE (2000), cerca de 68,7% dos jovens brasileiros viviam em famílias que tinham uma renda *per capita* menor do que um salário mínimo. Além disso, os indicadores de desigualdade social mostraram que esses jovens têm acesso restrito à educação de qualidade e frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares; são vítimas da inadequação da qualificação para o mundo do trabalho; os envolvidos com drogas, gravidez precoce, e vulneráveis a mortes por causas externas (homicídio, trânsito e suicídio) e baixo acesso às atividades de esporte, lazer e cultura.

O que distingue o caráter do ProJovem são os objetivos de formação geral integrada, qualificação profissional e engajamento cívico, que ensejam o desenvolvimento de ações educativas formadoras de uma consciência crítica. Nesse sentido, a relação entre escolaridade, ação comunitária e qualificação para o trabalho parece ser um indicativo bem mais abrangente de construção de caminhos de formação cidadã integral da juventude. Assim, os idealizadores do ProJovem consideram que esse Programa “representa um novo patamar de políticas públicas voltadas para a Juventude brasileira, considerada em sua singularidade, diversidade e suas vulnerabilidades e potencialidades” (BRASIL, 2005, p.6).

Dessa forma, a formação básica é a dimensão do ProJovem que proporciona os conhecimentos gerais, correspondentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental, organizados nas áreas de língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. O curso é

desenvolvido articulando os temas “Juventude”, “Cidade”; “Trabalho”; “Comunicação” e “Cidadania”, de modo interdisciplinar, integrado com a Ação Comunitária e a Qualificação Profissional.

A qualificação profissional proporciona uma formação inicial, despertando os jovens para as questões atuais do mundo do trabalho e oferecendo-lhes conhecimentos básicos de ocupações profissionais em algumas áreas. Os arcos ocupacionais são oferecidos de acordo com as características da economia de cada município. Segundo o Programa (BRASIL, 2005.p.63), “Embora um arco possa apresentar um número maior de ocupações, a presente proposta trabalha com no mínimo quatro e no máximo cinco ocupações por arco, limitação imposta pela carga horária”.

Durante todo o curso, o aluno, juntamente com as outras atividades, desenvolve um Plano de Orientação Profissional - POP. Esse Plano possibilita-lhe um melhor aproveitamento das oportunidades práticas e teóricas oferecidas no curso.

Já a Ação Comunitária tem como objetivo contribuir para que o jovem reconheça seus direitos e deveres de cidadão, para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e criadora de novos espaços, motivando-os e instigando-os a participar da vida da comunidade e da cidade em que mora, através da elaboração e execução do Plano de Ação Comunitária – PLA. Contudo, na perspectiva no ProJovem,

[...] sem desconhecer os obstáculos de diversas ordens que devem ser ultrapassados para motivar o engajamento social dos jovens, qualquer programa social a eles dirigido deve reconhecer e apoiar as múltiplas formas de atividade e criatividade dessa faixa etária, e contribuir para ampliá-las [...] Portanto, um programa dirigido aos jovens deve tomar como seus, tanto os desafios que estão sendo colocados para essa geração, quanto sua forma inovadora de encontrar respostas aos problemas sociais, chamando-os permanentemente para o diálogo e para a participação cidadã (BRASIL, 2005, p.11).

A gestão do ProJovem é uma gestão compartilhada. A sua organização conta com um Comitê Gestor coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República e integrado pelos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A sua execução envolve a parceria com as prefeituras das 27 capitais brasileiras, podendo também integrar-se

governos estaduais, CEFETs, unidades operacionais do sistema “S”, organizações da sociedade civil, igrejas etc.

A carga horária do curso no ProJovem Original é de 1.600 horas, sendo que 1.200 são presenciais e 400 não presenciais, e devem ser cumpridas ao longo de 12 meses ininterruptos, divididas em quatro Unidades Formativas: Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação e Juventude e Cidadania, que interagem com os Eixos estruturantes, a fim de colocar em movimento o currículo proposto para estes jovens com estas características. Cada unidade articula-se em torno de um eixo estruturante, de instrumentais conceituais e de ações curriculares. No tratamento dos instrumentais conceituais, sempre se buscará combinar a ótica das Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) com a ótica das Ciências Humanas (Geografia, História e Ciências Sociais).

Sempre considerando a necessária integração entre os componentes curriculares e a conveniência de desenvolver os conteúdos do ensino fundamental, de modo a apoiar a qualificação profissional e a ação comunitária, a carga horária do curso é distribuída da seguinte maneira, conforme o Projeto do Programa ProJovem (2005), apresentado na TAB 2:

Tabela 2 – Carga Horária e Atividades no ProJovem

FORMAÇÃO	Horas presenciais	Horas não presenciais	Total
Ensino Fundamental	800	400	1.200
Qualificação Profissional	350	-	350
Ação Comunitária	50	-	50
Total	1.200	400	1.600

Fonte: BRASIL. Projeto do Programa ProJovem. 2005, p.23

A organização do espaço do ProJovem é dividida em Núcleos locais, e cada Núcleo é constituído por cinco turmas de 30 jovens, formando uma Estação Juventude, local que conta com profissionais de apoio nas áreas de formação profissional e de assistência social, além de acervos multimídia, equipamentos e instalações que complementam o trabalho realizado em sala de aula. Cada semana

é organizada de modo a incluir, ao longo de todo o curso, 24 horas presenciais teórico-práticas, assim distribuídas:

- elevação de escolaridade: 10 horas;
- qualificação profissional: 5 horas;
- ação comunitária: 1 hora;
- informática: 2 horas;
- estudos/trabalhos interdisciplinares: 6 horas.

Contudo, é missão do ProJovem reintegrar esses brasileiros ao processo educacional, promover sua qualificação profissional, garantir um auxílio financeiro durante a realização do Programa e assegurar-lhes o acesso a cursos de informática e ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

Mesmo não sendo a formulação que direcionou o ProJovem nos anos de 2005 a 2007, anos nos quais fizemos esta pesquisa, vale lembrar que em 2007 foi enviado ao Congresso um novo projeto que reformulou o ProJovem, mas essa reformulação só entrou em execução no ano de 2008. De acordo com o Beto Cury (2005), então secretário nacional da juventude, os dois grandes objetivos dessa reformulação foram melhorar a qualidade do programa para a inclusão dos jovens, e ampliar as vagas. Indo além desses objetivos, Melo e Branco (2009, p.60) nos falam que essas formulações são necessárias para que possamos ficar atentos à realidade portadora de transformações constantes em todos os setores sociais, considerando que:

A dinâmica da realidade social impõe a renovação permanente dos elementos estruturantes do programa e/ou das ações levadas a efeito para que não haja responsabilização individual da situação de vulnerabilidade, mas que os determinantes estruturais possam ser considerados.

Desse modo, esse Programa passou a reger-se, a partir de 1º de janeiro de 2008, pelo disposto na Lei nº. 11.692, de 10 de junho de 2008. Pelo artigo 3º da referida Lei, a execução e a gestão do ProJovem se dará pela conjugação de esforços da Secretaria-Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersetorialidade, sem prejuízo da participação de outros órgãos e entidades da administração pública federal.

Após a avaliação, o Programa foi subdividido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. Iremos nos ater ao ProJovem Urbano, pois é o que mais se parece com o Original. Desse modo, esse novo Programa passou a atender jovens de 15 a 29 anos (antes era até 24 anos) e aqueles que não tinham o fundamental, mas sabiam ler e escrever, ampliando as oportunidades, pois antes só atendia jovens que já haviam concluído no mínimo a 4ª série. Com essa ampliação passa a ter duração de 18 meses em vez de 12 meses, como antes.

4.2 O PROJOVEM NA CIDADE DE SÃO LUÍS: alguns impactos do programa

O ProJovem foi apresentado numa dupla perspectiva emergencial e assistencial, com vistas à formação integral de jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que, por algum motivo, abandonaram os estudos. Desse modo, tornou-se interessante conhecer as trajetórias de escolarização dos seus jovens egressos e buscar entender quais determinantes os influenciam a abandonar mais uma chance de prosseguir sua trajetória escolar. Para tanto, inicialmente, vamos conhecer como se deu a implantação desse Programa na cidade de São Luís, lócus da pesquisa, juntamente com alguns resultados de pesquisas já realizadas sobre o Projovem.

4.2.1 A cidade de São Luís como *lugar da pesquisa*

Quando falamos em trajetória de escolarização, há a pretensão de conhecermos os aspectos sociais, econômicos e culturais que envolvem o percurso dessa trajetória. Então, tornam-se fundamental conhecermos a cidade ou o lugar em que essas trajetórias se constroem. Em “Efeitos de lugar” (2008), Bourdieu nos fala da importância do espaço físico na configuração do espaço social que os homens ocupam, portanto, conhecer o lugar onde os jovens constituem suas trajetórias a partir da ideia de que “se o habitat contribui para fazer o hábito, o hábito contribui para fazer o habitat através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer” (p.165). Assim, temos como habitat deste estudo a cidade de São Luís e o ProJovem aqui implantado.

Segundo Maria Fortes (2006, p.30), a cidade é resultado de muitos “entrelaçamentos de sentidos que se articulam entre a rua, a casa, assim compondo o que chamamos de espaço urbano, que se encontra fragmentado e articulado, onde cada uma de suas partes mantém relações espaciais com as demais”. Por isso, nos propomos desvelar alguns aspectos sociais, econômicos e históricos da cidade de São Luís.

Essa cidade possui um território de 827,141 km² e uma população que, em 2010, atingiu o contingente de 1.014.837 pessoas, com uma população de mais de 114.808 de jovens entre 18 e 24 anos (IBGE, 2010).

Capital do estado do Maranhão, São Luís acabou de completar 400 anos de histórias para nos contar. Faz parte do seu patrimônio cultural a riqueza de poemas e romances dos seus grandes escritores, tais como Gonçalves Dias, Aluísio de Azevedo, Graça Aranha, entre outros, o que tornou a cidade conhecida como a Atenas Brasileira.

Segundo Melo e Branco (2009), o processo de urbanização dessa cidade se constituiu de modo mais intenso a partir dos anos de 1980, decorrente de uma série de fatores, dentre eles,

a transformação da estrutura agrária decorrente do avanço do capitalismo no campo; políticas de desenvolvimento econômico, pautado em grandes projetos para exportação; integração da economia maranhense à economia nacional; construção de rodovias interligando cidades do interior maranhense à capital do estado a outras capitais do Norte e Nordeste (p.63).

Desse modo, o seu desenvolvimento econômico baseia-se na indústria de transformação de alumínio, alimentícia, turismo e nos serviços. tendo, nas exportações de minério e ferro-gusa, serviços associados, comércio e administração pública, as atividades econômicas mais importantes da capital. Segundo dados do IBGE (2006), os setores da economia do PIB que mais cresceram entre os anos de 1999 a 2004 foram: a indústria (37,2% para 41,2%) e os Serviços (13,8% para 37,8%) exceto os setores públicos.

Frente a esse desenvolvimento, o percentual da população economicamente ativa em 2000 foi de 384.900, já a população ocupada era de 300.697 pessoas perfazendo a taxa de desemprego na ordem de 21,9%. Essa considerável taxa de desemprego tem sua fonte em aspectos econômicos, políticos e sociais que configuram São Luís, pois se trata de uma cidade com precário

desenvolvimento social, entrelaçado a antigas políticas clientelísticas e à falta de políticas que explorem seus potenciais.

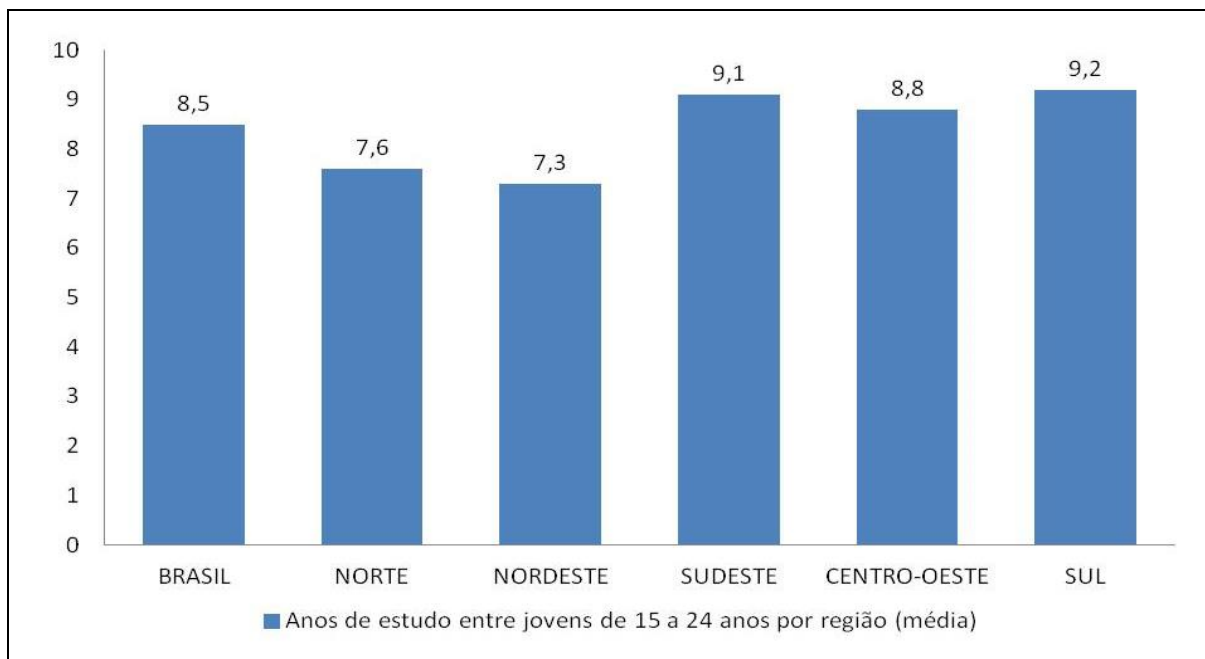
Assim, a pobreza faz parte do seu histórico como nos mostra o Mapa da Pobreza e Desigualdade 2003, cuja coleta de dados for realizada em parceria: IBGE e Banco Mundial a partir de dados coletados pela Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003 e do Censo 2000. Nessa pesquisa, o Maranhão apresenta apenas 11 municípios com índice de pobreza abaixo dos 50%. A capital apresenta incidência de pobreza de 54,83%; o percentual foi o segundo maior entre os municípios que compõem a região metropolitana da capital maranhense. Para as pesquisadoras Melo e Branco (2009, p.63), a situação de pobreza nessa cidade “é uma consequência da lógica do desenvolvimento capitalista, que não encontra resistência na capacidade de mobilização da população e nem na existência de serviços públicos capazes de atenuar os efeitos das condições de pobreza”.

Por falar em capacidade de mobilização, essa categoria está ligada a importância da escolarização no desenvolvimento de uma cidade, uma vez que é através da educação que a população se torna sujeito conhecedor de seus direitos, responsabilidades e potencialidades. E em se tratando de educação básica, os ludovicenses contam com um sistema precário que junto com as condições econômicas coloca-os nos índices de baixa escolarização.

Como cidade do Nordeste do Brasil, São Luís não escapa dos baixos níveis de escolarização, fruto de questões políticas e econômicas. Como podemos observar nos dados do Relatório de Desenvolvimento Juvenil – 2007 (WAISELFISZ, 2007), o Nordeste é campeão dos piores Índices de Desenvolvimento Juvenil – IDJ, e o Maranhão encontra-se em 25º colocação com IDJ = 0, 429. Nesse Relatório, os índices de analfabetismo, de acordo com a faixa etária, são bem visíveis nos estados do Nordeste, onde os percentuais de analfabetismo são, em todas as faixas, inequivocamente maiores do que nas demais unidades federativas das outras regiões. Podemos observar também que os jovens nordestinos, da faixa etária de 15 a 24 anos, são os que passam menos tempo na escola. Só a frequentam cerca de sete anos, em vez dos nove anos¹² de estudo necessários para conclusão do ensino fundamental, como podemos observar no gráfico a seguir:

¹² A Lei nº 11.274/ 2006 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

GRÁFICO 1- Anos de estudo entre jovens de 15 a 24 anos por regiões (média)



Fonte: Gráfico do Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 2007

Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas – IPEA (2005), São Luís possuía um contingente de 23.177 jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que terminaram a 4ª série e não concluíram a 8ª série do ensino fundamental e não possuem vínculos formais de emprego.

Com relação à inserção dos jovens maranhenses no mercado de trabalho 20,3% entre 15 e 24 anos se encontram sem atividades, ficando o Maranhão na 17ª posição com relação aos demais estados (IBGE, 2000). Essa taxa de jovens sem atividades revela a estrutura de desigualdade que expõe os jovens pobres a maiores dificuldades de encontrar espaços para assumir, progressivamente, seus papéis adultos, especialmente no que diz respeito ao mercado de trabalho. Essa dificuldade provavelmente decorre, dentre outros fatores, de problemas tais como o trabalho precoce e abandono da escola, que aumentam a situação de vulnerabilidade e, conseqüentemente, a criminalidade.

Contudo, a cidade de São Luís possui sérios problemas sociais que merecem maior atenção ainda das políticas públicas, porque compõe direta ou indiretamente os determinantes das múltiplas trajetórias de escolarização de seus jovens habitantes. Pois, como afirma Fortes (2006, p.37):

No espaço da cidade articula-se o contraditório pela fragmentação das relações e também pelas possibilidades de se constituir um espaço de sociabilidade. Entendemos que tais relações são permeadas por movimentos e comportamentos que promovem as práticas sociais/espaciais das quais emergem a vida de homens e mulheres.

4.2.3 O ProJovem em São Luís: implantação e perspectivas

A implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária – PROJOVEM na cidade de São Luís foi realizada em 2005, partindo de um convênio da Prefeitura de São Luís através da Secretaria Municipal de Educação – SEMED com o Governo Federal, e o Governo do Estado (SEDUC) que, juntos, objetivavam implantar um curso que proporcionasse a formação integral dos jovens ludovicenses em um período de doze meses. Assim como no âmbito nacional, a finalidade do ProJovem em São Luís é proporcionar uma formação integral ao jovem, através da sua reinserção na escola, promovendo: a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (SEMED/SEPLAN, 2007, p.6).

No município de São Luís, a sua implantação inicial contou com oito núcleos, abrangendo os bairros da Cidade Operária, Itaqui-Bacanga e Alemanha; e sete núcleos que envolvem os bairros do Anil e Zona Rural, contando também com a Estação Juventude. Cada estação possuía uma equipe de gestão, oito educadores de qualificação para o trabalho, quatro profissionais de assistência social e funcionários de apoio técnico-administrativo.

Com relação à formação básica, com duração de 1.200 horas, divididas entre 800 horas de aulas presenciais e 400 horas não presenciais, as disciplinas ministradas são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Língua Inglesa. Entretanto, a carga horária total do curso era de 1.600 horas com duração de 12 meses, e a carga horária semanal do aluno era de 32h, distribuídas em 24h presenciais e 8h para atividades não presenciais.

A ação comunitária direciona suas atividades às reais necessidades dos jovens ludovicenses por meio de pesquisas e mapeamentos feitos no município, promovendo assim o engajamento cidadão voluntário e a formação de valores solidários. O Plano de Ação Comunitária foi construído pelos próprios jovens,

visando à concretização de uma política de/para/com a juventude. Eram dedicadas 50 horas presenciais para as atividades desse segmento. Esse segmento tem como coordenadora municipal uma assistente social.

A carga horária total de Qualificação Profissional no ProJovem é de 350 horas, assim distribuídas: 150 horas para Iniciação ao Mundo do Trabalho e Formação Técnica Geral – FTG e 200 horas para Formação Específica no Arco Ocupacional escolhido. Cada arco possui cerca de quatro ocupações e cada município pode escolher quatro arcos, de acordo com a sua realidade e com as expectativas do mundo do trabalho. De acordo com os dados da Prefeitura Municipal de São Luís (2007a, p.9), os arcos ocupacionais oferecidos em São Luís, em 2005, são: Turismo, Agro-Extrativismo, Construções e Reparos II e Serviços Pessoais. E com a intenção de ajudar na escolha dos arcos, são realizadas palestras de sensibilização e palestras de empreendedorismo. A qualificação profissional também contou com o Projeto de Orientação Profissional – POP que visa despertar o jovem para as questões atuais do mundo do trabalho e oferecer conhecimentos básicos de uma ocupação profissional; sua coordenação ficou sob a responsabilidade de uma pedagoga.

A implantação e implementação do ProJovem Original efetivou-se em duas fases. A primeira foi em dezembro de 2005, e neste foram inscritos 8.368 jovens, mas só foram matriculados 4.226 e desses só 2.010 frequentaram regularmente as aulas do Programa, e apenas 759 participaram da certificação. Nesta fase, funcionaram 23 núcleos. Já na segunda fase, em outubro de 2006, foram inscritos 4.172 jovens, sendo que 1.710 mais 924 da primeira fase foram matriculados, somando um total de 2.634 matriculados. Desse contingente, 1.253 alunos receberam certificação. Nesta segunda fase funcionaram 10 núcleos no município. No quadro abaixo podemos observar as informações dadas acima e mais o número de abandono (%) no curso (SEMED/SEPLAN, 2008, p.11).

TABELA 3 - Fases e números de matriculados no ProJovem

FASE	INSCRITOS	MATRICULADOS	ALUNOS FREQUENTES	% DE ABANDONO
1º fase (dez. 2005)	8.368	4.226	2.010	39,12%
2º fase (out. 2006)	4.172	1.710 (novos) 924 (antigos)	1.253	26,03%
		2.634		
TOTAL	12.540	6.860	3.263	34,68%

Fonte: Relatório para Expansão de Metas 2007/2008. SEMED /SEPLAN (2008).

Segundo o Relatório para Expansão de Metas 2007/2008, feito pela Prefeitura de São Luís (2007a), dos 2.010 alunos que frequentaram a 1º fase, somente 747 tiveram uma Formação Técnica Específica – FTE da qualificação profissional. E na 2º fase só 1.086 alunos escolheram os arcos ocupacionais. Assim, segundo esse Relatório, a condição de atendimento nos núcleos contou com 37 núcleos com capacidade para atender 150 alunos em cada, totalizando 5.550 jovens. Nesse mesmo Relatório, consta que no relatório parcial de 2006 do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED 83% dos jovens que abandonaram o curso pretendiam ter outra chance de retornar ao ProJovem. Dessa forma, foi concluído que a meta para expansão do ProJovem em São Luís deveria permanecer em 5.700 ou mais jovens matriculados.

A implantação do ProJovem em São Luís contou com seis coordenadores municipais, entre eles, a Coordenadora Municipal Geral e Pedagógica e a Coordenadora Municipal Administrativa. Na Estação da Juventude, encontramos em serviço nove coordenadores: quatro pedagógicos e cinco administrativos; o apoio administrativo conta com nove técnicos; e com relação ao número de professores são 116.

Como ações desenvolvidas pela coordenação do ProJovem temos os eventos de intercâmbio e implementação e implantação de Fóruns da Estação Juventude. Segundo a Coordenação Municipal, foram realizados 14 eventos de intercâmbio pelo ProJovem em São Luís. O papel dos coordenadores é dinamizar os núcleos por meio da organização de eventos que valorizem a linguagem e

expressão juvenil, os conteúdos trabalhados em sala de aula. Elas apresentam o resultado das articulações e visitas dos jovens à comunidade para a execução dos Planos de Ação Comunitária – PLAs. Com relação aos Fóruns foram realizados cinco.

Como todo programa novo, o ProJovem enfrentou dificuldades e avanços em sua implantação em São Luís. Dentro dessa dinâmica torna-se interessante conhecermos algumas aproximações acerca dos impactos desse Programa na vida dos jovens egressos a partir de pesquisas realizadas sobre as finalidades pretendidas.

4.2.4 A condição Juvenil dos Egressos do ProJovem em São Luís: algumas aproximações sobre os impactos do Programa em suas vidas

A condição juvenil é determinada por diversas categorias sociais presentes no meio social em que se está inserido e essa relação dá à condição juvenil características únicas. Como afirma Juarez Dayrell (2007, p. 1106), a condição juvenil refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui “significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também [...] o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais”. Esses diversos recortes dão à juventude possibilidades de vivenciar de modo plural a condição juvenil. Norbet Elias (1994, p.25) reforça essa ideia ao afirmar que “A relação entre o indivíduo e a sociedade é uma coisa singular”.

Paulo Carrano (2007) nos diz que as identidades juvenis podem ser compreendidas a partir de três recortes: o espaço, que se desdobra em duas dimensões: “o espaço dado e o território como espaço construído”; a alteridade, que se configura como “a necessidade do outro para a constituição do ‘nós’ do grupo” e o terceiro recorte que se refere à necessidade de a identidade se mostrar para se manter (p. 62/63). Portanto, é a partir do reconhecimento dessa identidade que se buscam novas políticas de juventude pautadas na condição juvenil dos jovens ludovicenses.

O número de inscritos no Programa foi de 12.540 jovens, mas só foi matriculados um contingente de 6.860. Segundo Melo e Branco (2009, p.67), entre os aspectos apontados pela supervisora que impediram a matrícula de mais jovens

está “a falta de documentação [...] além do não atendimento de requisitos básicos”. Entre esses requisitos básicos estava a faixa etária que o Programa abrangia.

Ainda com relação à faixa etária, ao fazerem uma pesquisa sobre o perfil dos jovens egressos do ProJovem, Melo e Branco (2009) apontam que cerca de 38% dos entrevistados tinham idade entre 24 e 26 anos, ou seja, a maior parte dos jovens entraram no Programa com a idade limite para dele participar. Diante dessa realidade, as autoras sugerem a “necessidade de programas que atinjam jovens até 30 anos” (p.69). Essa sugestão nos remete à discussão sobre a “Moratória Social” que se configura como a prolongação do tempo do jovem como estudante (CARRANO, 2007; DAYRELL, 2007; SANTOS, 2009). Esse fenômeno vem crescendo na sociedade contemporânea a partir do momento em que as transformações sociais deram à juventude a necessidade de um maior tempo de preparação para a vida adulta. Mas, em se tratando de jovens das camadas populares, o que ocorre, muitas vezes, é a diminuição do tempo para viver a moratória social, pois muitos têm que trabalhar para manter o seu sustento. Assim, o fato de ter que trabalhar acaba, algumas vezes, influenciando de forma negativa na trajetória de escolarização desses jovens, como nos diz Dayrell (2007, p. 1109):

Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar.

Sabemos que o ProJovem é um programa direcionado para jovens que possuem baixa escolaridade. Segundo Nascimento e Queiroz (2009), os jovens que integram o ProJovem geralmente não possuem boas lembranças da vida escolar, mencionam: “ressalta-se que em suas memórias e apreciações sobre a escola fundamental a que tiveram acesso, estas são constantemente associadas a lembrança de um fracasso” (p.164). Considerando o fato de concluírem o ensino fundamental no período de 12 meses, um estudo realizado com 20 egressos de São Luís assinala que a finalidade de conclusão do ensino fundamental alcançou níveis significativos. A conclusão desse nível de ensino foi o objetivo principal de 55% dos egressos e 65% deram continuidade aos estudos cursando o ensino médio (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2009, P.170). Com esses dados podemos perceber que muitos jovens ludovicenses que abandonaram os estudos só precisam de uma oportunidade, como a dada pelo ProJovem, para prosseguir os estudos.

Já com relação à qualificação profissional ofertada no ProJovem Original em São Luís, foram encontrados alguns pontos que dificultaram o seu sucesso. Numa amostra de 20 egressos, só a metade conseguiu cursar de forma integral o que corresponde às aulas práticas e teóricas. Os outros 50% não finalizaram o curso por falta de aulas práticas. Dos egressos que concluíram o curso, 40% estão trabalhando na área da sua formação, 20% trabalharam na área, mas estão desempregados, 10% trabalham em áreas diferentes (MORAES; MARTINS, 2009). Segundo a pesquisa, quando perguntados sobre os motivos da não atuação na área, a resposta foi a falta de oportunidade no mercado de trabalho, o que nos mostra que a juventude ludovicense possui potencialidades a serem exploradas.

É interessante frisar que nessa pesquisa foram identificadas importantes questões sobre a inserção do jovem na sociedade, tendo sido constatados como pontos positivos: em primeiro lugar, a realização pessoal (50%); em seguida, a continuação dos estudos e a oportunidade em conseguir um emprego (20%) e, por fim, a ampliação de conhecimentos (10%). Esses resultados nos mostram o quanto nossos jovens precisam de políticas de inclusão social, pois, a partir do momento em que se lhe é proporcionada educação, abrem-se portas para uma nova vida que amplia as potencialidades de cada um.

Portanto, devemos pensar em um currículo que possibilite o reconhecimento de cada um como sujeito concreto, detentor de singularidades e potencialidades que merecem ser avivadas, atentando para o fato de que o currículo do ProJovem deve ser desenvolvido a partir das necessidades reais daqueles para quem é direcionado. Cantanhêde (2011) faz uma crítica à formulação desse currículo por não perceber nele a participação dos professores. Então, afirma que “a participação dos educadores do ProJovem [...] se daria somente na operacionalização do currículo já inscrito nos guias” (p.93) Defendemos, portanto, que os professores, por serem pessoas mais próximas dos alunos, e também, estes necessitam ser ouvidos para melhor compor as estratégias de ensino-aprendizagem.

Outra finalidade do Programa é a ação comunitária que visa à participação ativa dos jovens egressos em suas comunidades. Com as atividades que envolvem essa finalidade os jovens passam a participar de palestras e discussões sobre os principais problemas de ordem social, econômica e cultural do local onde vivem. Ao serem questionados sobre a sua percepção em relação ao significado de Ação Comunitária, os jovens ludovicenses apontaram uma dupla

perspectiva: como um processo de reivindicação social e prestação de ajuda humanitária. Dessa maneira, verificamos que alguns jovens possuem uma “conscientização prévia acerca da necessidade de reivindicação dos direitos da comunidade” (SANTOS, 2011, p.178).

Ainda com relação a esse tema, 84% dos jovens egressos afirmaram já ter participado, visitando instituições como: “creches, asilos, casas de apoio a portadores de AIDS, museus, feiras de artesanatos e outros” (p.179). Outro aspecto interessante é o questionamento quanto à conscientização sobre a prática dessas ações em suas comunidades. Nesse enfoque, 96% dos egressos afirmaram ter conhecimento dos problemas das suas comunidades e 46% afirmaram sua participação em mobilizações nelas realizadas. Contudo, Santos (2011) conclui que a maior parte dos jovens entrevistados possuem a capacidade de construir “seus próprios caminhos e desenvolverem projetos pessoais e coletivos para o seu futuro” (p.191).

Com essa breve abordagem, podemos constatar que os jovens ludovicenses precisam com urgência de políticas que busquem a sua inserção na sociedade. A esse respeito, o ProJovem tem em sua dinâmica de formação integral a possibilidade de compor novas e positivas perspectivas de vida. Ao pesquisamos sobre esse Programa, não afirmamos o seu pleno sucesso, mas o reconhecemos como uma oportunidade que, se for aproveitada, pode dar aos seus egressos uma nova chance de prosseguir o caminho.

5 TRAJETÓRIAS NÃO LINEARES DE ESCOLARIZAÇÃO

No presente capítulo, apresentamos cinco trajetórias de escolarização que, entre seus múltiplos entrelaçamentos constituintes de suas singularidades, possuem em comum o fato de serem jovens os que se matricularam no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), os quais por algum motivo, abandonaram essa oportunidade de continuar os estudos.

Elegemos como sujeitos da pesquisa egressos das duas primeiras fases do Programa na cidade de São Luís, implantadas nos anos de 2005 – 2006/2007-2008, que o abandonaram. Inicialmente, levantamos alguns dados a partir das fichas de acompanhamento do grupo de pesquisa, no total de 105 egressos foram encontradas nove fichas de jovens que se evadiram do Programa. Ao tentarmos entrar em contato, devido à mudança de endereço e recusa em participar da pesquisa, tivemos sucesso apenas com dois jovens. Então, saímos em busca de mais sujeitos para nossa pesquisa através de informações dadas por jovens que participaram do Programa. Após, algumas dificuldades, inerentes a toda pesquisa de campo, entrevistamos cinco jovens que igualmente o abandonaram.

Muitos jovens se recusaram a nos receber ou dar qualquer informação sobre a sua participação no Programa com receio de alguma sanção visto terem recebido uma bolsa de R\$ 100,00 mensais enquanto o frequentavam, sem concluir. Isso constituiu-se um dos motivos que mais dificultaram a seleção de sujeitos para nossa pesquisa.

O número total de mulheres na pesquisa se deu de forma casual, pois no decorrer desta fomos selecionando os jovens que se enquadravam nos critérios que a norteavam e foram às mulheres as que mais se enquadraram nessas questões, embora não tenhamos considerado questões de gênero. São jovens que realmente não tinham concluído o ensino fundamental quando se matricularam no ProJovem, questão que abordaremos mais adiante.

Ademais, através do levantamento inicial constatamos um número de mulheres superior ao de homens na matrícula do Programa em São Luís, aspecto também constatado na população total da cidade.

Com as cinco jovens fizemos, um mês após a primeira entrevista, uma segunda entrevista por telefone, devido à indisponibilidade para contato pessoal, para coletar ou complementar informações sobre suas trajetórias.

Trata-se de cinco mulheres, egressas das duas primeiras fases do ProJovem, que hoje têm idades entre 24 e 31 anos; estudaram em escolas públicas; são moradoras de bairros populares da cidade de São Luís; três são casadas em união estável e duas são solteiras, somente uma não tem filhos; três moram em casa própria, uma em casa alugada e a outra, na casa de uma tia; quatro estão desempregadas e uma vive de emprego informal.

São sujeitos com condições sociais próximas, porém detentoras de suas particularidades. Assim, ao analisarmos as suas trajetórias de escolarização nos apoiamos na concepção de sujeito social defendida por Charlot (2000, 33), que declara ser o sujeito: “um ser singular, [...] que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade”. Nisso se fundamentou nosso interesse de ouvir e analisar essas histórias, a fim de buscarmos entender as suas diferenças “secundárias”, como nos diz Lahire (1997).

Dentro deste campo singular, estão encontros, despedidas, acontecimentos, enfim, diversas situações cotidianas que são interpretadas e sentidas de maneiras diversas pelo indivíduo, que,

No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 2007, 1118).

São trajetórias de sujeitos que tiveram ainda jovens a oportunidade de concluir os estudos. Trata-se de uma juventude que “chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Portanto, para compreendemos as trajetórias de escolarização dos jovens pesquisados, abordaremos, inicialmente, sua escolarização antes do ProJovem, em seguida sua inserção e período no Programa, bem como sua trajetória até o momento desta pesquisa. Para tanto, compreendemos que a trajetória escolar, enquanto parte de uma totalidade, está intrinsecamente ligada à história ou trajetória de vida desses jovens, não podendo ser separada desta.

5.1. TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE MARIA DE FÁTIMA

a) Antes do ProJovem: “*Eu tinha muitos planos na minha vida*”.

Conseguimos acesso a Maria de Fátima através de uma amiga da universidade. No primeiro acesso, por telefone, a ligação ficava falhando o que impossibilitava a explicação do motivo da ligação a uma pessoa desconhecida. Em seguida, mandamos uma mensagem para o mesmo número, falando um pouco sobre o que pretendíamos fazer e aguardamos o retorno. No dia seguinte, ela nos retornou, pediu mais algumas informações e marcamos o encontro em sua casa na mesma semana. No dia da entrevista, ligamos e ela já estava em casa nos aguardando.

Ao chegamos fomos recebidos por Maria, sua filha mais velha de dezessete anos e um sobrinho de dois anos de idade. Ela mora em um apartamento construído pelo programa federal “Minha Casa, Minha Vida”. O apartamento, como alguns construídos pelo programa, é pequeno, ficando sem muito espaço para sofá, mesa de centro, estante, mesa de jantar e alguns jarros grandes que havia pela casa. Pudemos observar também que o prédio em que se encontra o apartamento de Maria não tinha serviço de manutenção na entrada nem corredores, o que resultava em um ambiente com precárias condições de limpeza.

Fomos gentilmente convidados para sentar no sofá e nos pediu para não repararmos a bagunça que estava na casa, pois ainda não tivera tempo de arrumá-la. Sentou ao nosso lado e disse que podíamos iniciar, mas, assim, que iniciamos as perguntas, a criança começou a chorar, o que a fez mandar a filha para o quarto com a criança para acalmá-la. A filha, porém, mostrando-se muito interessada em ouvir a entrevista, só foi depois de alguns minutos.

Maria de Fátima tem 31 anos, é casada e mãe de três filhos. É natural da cidade São Luís onde mora até os dias atuais. Reside no bairro Fé em Deus, que é um dos mais carentes e violentos da cidade de São Luís, e boa parte da sua população vivia em palafitas. Em 2006 o Movimento Popular de Integração da Comunidade Fé em Deus organizou uma comissão de palafitados para discutir a mudança das famílias dessa condição de moradia precária e então foram contempladas cerca de 320 famílias com apartamentos no programa “Minha Casa Minha Vida”. Maria antes morava de aluguel.

Maria de Fátima não conheceu a sua mãe biológica, que a deixou ainda bebê sob a guarda de uma mulher, que mais tarde descobriu que era sua tia. Na entrevista percebemos que Maria viveu sua infância de maneira traumática por não ter convivido com a sua mãe verdadeira e por não entender por que ela a deixara sem nenhuma explicação: *“Minha mãe me deu pra outra mulher quando eu nasci. Eu não conheço ela não, eu tinha vontade de conhecer ela, mas não conheço não. Só sei que ela é de São Paulo.”*

Parte desse trauma vem da forma como Maria passou a desconfiar de que não era filha legítima da senhora que a criava:

A mulher que me criou me batia demais, me tratava diferente dos outros filhos, parecia que não gostava de mim. Aí eu desconfiava que não era filha dela. Quando eu cresci, eu perguntava: - Você me bate porque não sou sua filha? Aí ela ficava calada.

Devido a sua insistência para saber quem eram os seus pais, Maria percebeu que seu sobrenome era igual ao do seu tio, irmão da mãe adotiva, e ao indagá-lo algumas vezes, ele acabou confirmando a paternidade e disse que na época era muito jovem, por isso não a assumiu como filha. *“Já grande que eu fiquei sabendo, aí perguntei pro meu tio, o irmão dela, e ele disse: - Eu que sou teu pai. Mas não me diz quem é a minha mãe.”*

Maria iniciou os estudos aos quatro anos de idade em uma escola próxima a sua casa e passou por várias recuperações e duas reprovações até a 6^o série (7^o ano). Sobre a sua relação com os professores e colegas da escola, ela nos afirma que se dava bem com todos: *“Meu comportamento era bom, ninguém tinha nada pra reclamar de mim. Eu era ótima com os professores, companheiros de escola, me dava super bem”.*

Já com relação às disciplinas nos disse: *“Tinha dificuldades em algumas disciplinas, português, em inglês eu fui sempre burra”.* Aqui podemos observar a internalização da incapacidade em aprender algumas disciplinas, principalmente a de língua estrangeira.

O motivo que a fez abandonar os estudos pela primeira vez, aos 15 anos de idade, foi a gravidez do seu primeiro filho. E infelizmente não pôde contar com ajuda do pai da criança, pois o mesmo morreu após ser atingido por uma bala perdida. Com 18 anos retomou os estudos, mas voltou a abandoná-lo devido a mais uma gravidez. Voltou a estudar após algum tempo, chegando a concluir a 6^a série

(7º ano) aos 22 anos de idade. Como nos disse Maria: *“Eu parei com 15 anos, aí eu tive logo filho, né. Aí com 18 anos eu retornei de novo, aí tive mais criança, aí parei de novo, aí comecei a estudar de noite, aí foi indo. Eu estudei até os 22 anos ou 23.”* Ao realizarmos a entrevista, percebemos que esta jovem não possui certeza exata do tempo em que permaneceu na escola, por várias vezes ficando na dúvida sobre a idade ou o ano em que cursara alguma série.

Ao indagarmos sobre a relação da sua mãe adotiva com suas atividades escolares, a jovem nos respondeu que ela trabalhava muito, portanto, não tinha tempo para ajudá-la nas tarefas. *“Minha mãe trabalhava na casa de família e não tinha muito tempo pra isso não, ela tinha ‘os comprometimento’ dela. [...] minha mãe não tinha tempo pra isso não.”* Outro fator apontado por Maria como impossibilitador de ter a ajuda da mãe na sua vida escolar é o fato de ela ser analfabeta. Em seu estudo, Portes (2011) nos fala de várias circunstâncias atuantes que viabilizam o sucesso escolar dos filhos e uma delas é o esforço para compreender e apoiar o filho. Percebemos que a mãe de Maria não buscou viabilizar nenhuma circunstância de valorização dos estudos da filha.

Em relação ao pai, Maria nos diz que a sua mãe adotiva passou por vários relacionamentos, o que a impossibilitou de manter uma relação afetiva com alguém que pudesse representar o seu pai, já que por muito tempo não soube quem ele era: *“Ela morou com vários homens, uns ficava muito tempo, outros não. Aí ela teve muitos filhos”*. Este depoimento nos mostra a ocorrência de instabilidade em cultivar laços afetivos dentro do seio familiar.

Maria nos informou que sua mãe adotiva teve um total de oito filhos, filhos de pais diferentes. E quanto à escolarização, somente a filha mais nova não abandonou os estudos e se formou no curso técnico em enfermagem; já os outros irmãos possuem o ensino fundamental incompleto. Como destaca o sociólogo Charlot (2000, p.25), *“é verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas isso não permite, em absoluto, dizer-se que a ‘origem social é a causa do fracasso escolar”*! Essa afirmativa se torna pertinente, pois mesmo com as dificuldades enfrentadas pela família de Maria, a irmã mais nova conseguiu concluir os estudos, alcançando o sucesso em meio às situações de fracassos dos seus irmãos.

Quando descobriu que o seu pai era, na verdade, o irmão da sua mãe adotiva, Maria nos disse que o seu relacionamento com ele não mudou. *“Ele não é muito bom pra mim não, me empresta dinheiro, mas marca o dia pra receber.”*

Com relação aos seus projetos e expectativas em meio a todos os problemas que havia enfrentado e enfrentava em sua vida, Maria nos afirma que tinha muitos planos, mas mostrou-se desmotivada: *“Eu tinha muitos planos na minha vida, de dar um bom futuro pro meus filhos, tá entendendo? Aí não deu certo, eu tinha muitos planos”.*

b) Durante o ProJovem: *“Eu não quis mais ir não, até porque eu tinha medo de morrer, assim, de ir... tá entendendo? Muito assalto, eu tinha medo”.*

Maria se matriculou no ProJovem em 2005, na sua primeira fase, e quando foi indagada sobre como ficou sabendo do Programa nos disse que vários amigos foram se matricular e começaram a comentar sobre o mesmo. Já a sua iniciativa em se matricular veio do convite dos amigos: *“Porque me convidava: ‘Umbora’[...], até que deu certo, eu fui”.* Aqui percebemos que o que houve foi uma motivação por parte dos amigos de Maria de Fátima em lhe convidar para se matricular no Programa e não por iniciativa própria.

Sobre a sua vida escolar no Programa, Maria nos afirmou que não tinha nenhum ponto negativo: *“Eu gostei demais, as professoras, a merenda, tudo era fácil pra a gente lá, não tinha dificuldade lá não”.* Segundo a entrevistada, todas as atividades oferecidas pelo Programa foram boas e não lembrava nada que fosse contrário a isso.

Quando indagamos sobre o determinante que a fez abandonar o curso de que ela mesma afirma ter gostado muito de participar, Maria de Fátima nos disse que o problema estava fora da escola, mais precisamente no caminho de casa para escola. Por se tratar de um trecho com bairros em que o índice de violência é muito grande, era perigoso ir estudar à noite, pois ocorriam muitos assaltos. Então assevera:

Mas, depois eu tive que parar... a dificuldade, ficou difícil... tinha muito assalto. Às vezes a gente saía aqui de casa no caminho tinha muito assalto, tinha muita coisa. Aí tinha dia que eu ia, tinha dia que eu não ia, até que eu parei de vez. Não por causa da escola, tá entendendo? Porque na escola eu era super bem, mas era na hora de ir e de vir de novo, aí ficou super

difícil. Era no Alberto Pinheiro, é longe, no centro, pra quem mora aqui na Liberdade, né colega, é muito difícil.

E deixa claro que a sua atitude em abandonar os estudos não tinha relação com a escola:

Eu não fui mais... eu não fui mais, não me deu mais vontade de não, não me deu mais vontade de ir. Eu estava muito cansativa, entendeu? Tava me dando já preguiça já. Eu não quis mais ir não, até porque eu tinha medo de morrer, assim, de ir... tá entendendo? Muito assalto, eu tinha medo. Tem dia que eu ia um monte de coisa, tinha que me esconder, que correr, tinha bala, tinha assalto, tinha um monte de coisa... Aí eu não fui mais não, fiquei com medo de ir, tive medo. Não estou falando nada do colégio.

Percebemos que com a influência de amigos, Maria de Fátima voltou aos estudos através do ProJovem, mas esse retorno só durou quatro meses visto que abandonou o Programa devido à falta de segurança no percurso que fazia até a escola. Portanto, os problemas sociais que envolvem a região onde mora foi o que mais pesou na sua decisão.

Quando indagada sobre sua opinião acerca do Programa, Maria nos diz que se arrepende de não ter terminando o curso e considera ser uma boa oportunidade para conseguir um emprego melhor, dando como exemplo algumas amigas que conseguiram terminar os estudos.

Eu acho que é uma boa oportunidade pra quem fez; pode ir que vale a pena. Porque às vezes a pessoa quando pega o certificado né, tem até umas coisas melhor, né? Muita das minhas colegas pegaram e estão super bem hoje em dia, fizeram todinho, pegaram o certificado e estão bem elas.

c) Após a ProJovem: “Não continuei os estudos ... se tivesse um ProJovem pra minha idade eu ia de novo, é porque não dá mais”.

Oito anos após ter abandonado os estudos no ProJovem, Maria de Fátima nos disse que não voltou mais a estudar e lamenta não poder mais se matricular, devido à idade que não é mais contemplada pelo Programa. Assim, acrescenta:

Não continuei os estudos ... se tivesse um ProJovem pra minha idade eu ia de novo, é porque não dá mais. Mas eu tenho,.. se pegá um dia a minha idade eu ia, eu já tô com trinta e um ano, aí fica difícil agora de novo pegá uma nova oportunidade. [...] devia ser até quarenta anos, quarenta e cinco, né?

A entrevistada nos fala como se o ProJovem fosse a única chance de voltar a estudar e mostra desconhecer qualquer outra modalidade de ensino em que possa ingressar para concluir os estudos. Fala-nos somente de algumas iniciativas da igreja da sua comunidade que reúne um grupo com pessoas para realização de algumas atividades pedagógicas ligadas a ensino religioso: “*Tem aprendizagem à noite, da igreja, com pessoas de idade, quando tem assim, eu sempre vou, eu gosto de ir*”.

Indagamos sobre os seus projetos e expectativas quanto a sua escolarização e nos foi respondido o seguinte:

Eu queria acabar. Outro dia, eu estava falando pra minhas filhas que eu queria estudar de novo, eu queria fazer um curso, né? Eu queria fazer Contabilidade. Mas eu tenho que acabar os estudos antes né? [...] Eu me arrependo, me arrependo demais.

Maria de Fátima relata seu desejo de prosseguir os estudos até a formação em Contabilidade, mas até o momento da entrevista ainda não tinha retomado.

Também nos foi relatado o fato de que nos últimos anos vivia mais tranquila em relação a sua moradia, pois, como falamos anteriormente, ao ser contemplada em um programa federal de habitação popular, não vivia mais em casa alugada, tinha o seu apartamento próprio

Agora ficou mais fácil porque, antigamente, eu tinha que pagar aluguel, agora minha casa é minha mesmo, não tenho mais dificuldade assim de estudar, agora eu posso sair pra estudar, sem ‘menos’ preocupação.

Por fim, solicitamos a Maria de Fátima que nos dissesse a que atribui a sua instabilidade na escolarização e ela nos fez um recorte de toda a sua trajetória, mostrando-nos vários determinantes que se entrelaçaram e constituíram o seu percurso escolar até o momento da entrevista, inclusive falando que já não havia mais tempo, pois já estava com idade avançada fazendo ao final uma leitura negativa da sua formação escolar. É este seu depoimento:

Eu acho assim, eu engravidei muito cedo, era pra eu ter acabado meus estudos, né? Eu engravidei com quinze anos. Se eu não tivesse engravidado cedo, eu tinha terminado meus estudos. Hoje era pra eu ter meus filhos, né? Podia ter algum coisa pra mim dar pra eles, eu engravidei muito cedo. Hoje em dia, eu acho que acabou, não dá pra fazer mais nada não, eu já estou velha, não tem mais nada não, eu acho. Perdi muita oportunidade na minha vida, minha mãe sempre me falava, ela nunca foi de ir na minha escola, mas ela sempre me falava: - estuda, estuda, mas olha só, fiquei burra.

Nossa constatação é de que a intenção de voltar à escola não representa para Maria de Fátima um projeto central em sua vida. O ProJovem surgiu como uma novidade em sua vida e na vida de alguns amigos que a incentivavam a se matricular, mas as dificuldades presentes na sua trajetória de vida e o alto índice de violência no seu bairro a impossibilitaram de continuar no Programa. Mas, mesmo vivendo em condições melhores hoje, como nos relatou, e esteja desempregada, ainda não sentiu o desejo de voltar a estudar, embora reconheça que ter perdido muitas oportunidades em sua vida.

5.2. TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE FERNANDA

a) Antes do ProJovem: “*Antigamente, assim, agente é que tem que incentivar o filho, por ele, só faz besteira como eu*”.

As primeiras informações sobre Fernanda foram encontradas nas fichas de acompanhamento do grupo de pesquisa sobre o ProJovem da UFMA. Conseguimos seu telefone e endereço, assim como outras informações socioeconômicas que haviam sido coletadas no ano anterior.

Tentamos o primeiro contato por telefone, mas o número já não era mais usado por ela, então tentamos o número do seu irmão que, gentilmente, nos passou o seu novo número. Ligamos para a jovem e, após explicarmos o motivo da nossa ligação, marcamos a nossa entrevista para o fim de semana em sua casa.

Na hora marcada, Fernanda nos recebeu em sua casa, nos convidou para entrar e iniciamos a nossa entrevista na sala. A casa de Fernanda é pequena, com poucos móveis na sala; apenas sofá, mesa de centro e estante, todos bem organizados. E durante toda a entrevista tivemos alguns problemas com o barulho que vinha da frente da casa, local onde seu marido trabalhava no momento. Ele é barbeiro e ganha a vida trabalhando em sua barbearia localizada no terraço da casa.

Fernanda tem 31 anos, é casada, tem uma filha, é natural da cidade de São Luís. Reside do bairro Alemanha, um bairro de classe média da capital maranhense, localizado próximo ao centro da cidade e que começou a ser povoado no final da década de 1960. A sua residência fica localizada na área mais carente do

bairro, onde foram construídas casas de forma desordenada, próximo ao rio Anil, e, como outros bairros, sofre com a violência e problemas de infraestrutura.

Ao iniciamos a entrevista com Fernanda, esta se mostrou muito tímida, mas, aos poucos, foi ficando à vontade e falando com mais clareza sobre a sua trajetória escolar.

Fernanda iniciou os estudos com três anos de idade e, durante toda a sua trajetória escolar até a 6ª série (7º ano) sempre foi uma aluna tímida, não gostava de bagunça e nem que mexessem com ela. Afirmou que entrava e saía da sala e falava só o necessário, sendo muito zangada, às vezes, com quem mexesse com ela. Como afirma Fernanda: *“Na escola, eu era quietinha, mas se mexessem comigo, eu era toda... Eu chegava lá, sentava na minha cadeira e pronto, ficava lá sentadinha e o que tinha que fazer eu fazia e pronto”*.

Ao falamos sobre a sua relação com os professores, a jovem nos respondeu: *“Nenhum aluno gosta de professor.”* Aqui fica claro que para Fernanda o professor representa algo negativo de, quem ninguém gosta. Tomando como referência Charlot (1996, 51), este nos diz que a realidade social e escolar é resultado de um processo e esse processo “é essa própria dinâmica, é a dinâmica de uma constelação de elementos”. Dentre esses elementos está: “Estudar, [...] gostar da matéria, gostar do professor [...] essa constelação mantém a mobilização escolar dos alunos, evita que eles se percam e delirem com os amigos” (p.55). Assim, podemos compreender que o fato de Fernanda não gostar dos professores, e entender seu sentimento como universal, causa em si uma desmobilização em relação aos estudos.

Segundo Fernanda, a separação de seus pais foi o determinante crucial para que abandonasse os estudos aos doze anos de idade, após um histórico de muitas recuperações. Tanto o seu pai quanto a sua mãe tinham estudado até a 5ª série (6º ano). A jovem afirma que a separação dos dois abalou todos da família, pois o pai era quem colocava ordem em casa.

Eu gostava de ir pra escola, mas chegou o tempo que eu não fui mais. A série eu não me lembro... foi na sexta série, nunca tinha ficado reprovada, mas tive algumas recuperações. Foi falta de incentivo, assim, porque meu pai se separou da minha mãe, aí ficou todo mundo assim... sei lá, porque era ele que dava incentivo pra gente, aí ficou tudo desorganizado, ninguém obedeceu mais nada, desse jeito.

Percebemos que o pai de Fernanda estabelecia o que Lahire (1997, p.26) denomina de “A ordem moral doméstica”, o que consiste em uma “presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante”. Já esse mesmo apoio não foi encontrado na mãe, com quem Fernanda ficou morando após a separação. Sobre o fato de Fernanda ter abandonado os estudos a sua mãe falava, mas não fez nada para convencê-la a voltar a estudar. *“Ela só falava assim, mas depois não falava mais nada.”*

A jovem reconhece que com a presença do pai em sua vida ela não teria abandonado os estudos, colocando nele o apoio que faltou em sua trajetória para não ter parado de estudar. E fala que os filhos que ele teve no outro casamento tiveram sucesso na escola, graças ao seu incentivo.

Meu pai, ele era brabo, brigava que só. A gente tinha medo dele, entendeu? Fazia as coisas direitinho. Mas eu acho se a gente tivesse convivido com ele teria sido melhor, tinha dado tudo certo. Dois irmãos que eu tenho, que mora com ele, já acabaram de estudar, já tão trabalhando, hoje em dia é casado, tudo direitinho e a gente que ficamos desse jeito.

Quanto aos seus cinco irmãos, filhos da mesma mãe, possuem uma trajetória não linear de escolarização, nas quais três já terminaram o ensino médio e dois abandonaram os estudos no ensino fundamental. De acordo com o depoimento de Fernanda, o investimento escolar da mãe, única representante presente da família após a separação, foi fraco, pois não incentivava os filhos a estudar, o que pode ter facilitado a grande ocorrência da não linearidade em suas trajetórias. Quando não estava na escola, Fernanda nos disse que usava seu tempo livre para brincar na rua e acrescenta: *“Vivia na rua brincando, pulando elástico, um monte de besteira, aquelas brincadeiras antigas, chuta lata.”*

Com relação aos seus projetos e expectativas nesse período de sua trajetória, Fernanda nos relatou:

“Nesse tempo, assim, eu era muito novinha. Tem que pensar assim, na perspectiva de mãe ou do pai. Hoje foi que eu parei para mim pensar direito, entendeu? Antigamente, assim, agente é que tem que incentivar o filho, por ele só faz besteira, como eu”.

Entendemos que para esta jovem, todas as suas atitudes foram de responsabilidade de seus pais, pois era muito jovem quando largou os estudos. Por isso afirma que os pais devem estar sempre presentes na vida escolar dos filhos, direcionando-os para tomarem as decisões corretas.

- b) ***Durante o ProJovem: “Eu ia pra aula e ficava desconfiada dele [o marido] sair também”.***

Fernanda se matriculou no ProJovem em 2006, após ficar doze anos longe da escola. E ao longo da entrevista nos falou de várias razões que lhe fizeram ficar somente nove meses e abandonar mais uma vez os estudos.

Ao perguntamos sobre a sua iniciativa em se matricular no Programa, Fernanda nos disse que o que chamou sua atenção foi a taxa de cem reais que seria paga para os alunos que dele participassem: *“Tinha outras pessoas que diziam que iam pagar uma taxa, aí todo mundo, acho que tava só interessado nisso, no dinheiro, sei lá (rsrsrsr). É uma vergonha dizer, mas era isso mesmo.”*

Quanto ao desenvolvimento do Programa, embora tenha ficado nele durante nove meses (a duração era de doze meses), Fernanda não teve a oportunidade de iniciar um curso de qualificação profissional que se constitui como uma das finalidades do ProJovem. *“Eu não fiz, tava demorando muito, aí eu não fui mais. Só quem tava continuando quem fez. Passou muito tempo, aí demorou demais.”* A demora em iniciar os cursos de qualificação profissional foi um dos pontos negativos identificados em outras pesquisas realizadas com egressos do ProJovem da cidade de São Luís o que evidencia a falta de articulação entre a gestões nacional e municipais do Programa¹³.

Com relação aos professores e às disciplinas ministradas a entrevistada nos afirmou que gostava dos professores, mas a forte correlação aparente citada por Charlot (1996, p.55) entre “gostar do professor” e “gostar da matéria”, como podemos observar: *“Eu gostava mais assim, tinha um monte de professor, português, matemática. Não gostava do de inglês, porque não entendia, né?”*

Ao falar do Programa, Fernanda nos disse que o que a fez decidir abandoná-lo foi o fato de a bolsa de incentivo que os alunos recebiam durante os doze meses ter começado a atrasar, até não ser mais recebida pelos alunos, inclusive por ela: *“Mas eu gostava de ir, eu não faltava não, eu ia direto. Fui até quando acabou o dinheiro, a gente passava o cartão e não saía nada. Era eu e um monte de meninas da outra rua. Eu não sei, ‘larguei foi de mão’”.*

¹³ Ver pesquisas monográficas desenvolvidas por MARTINS (2008) e Coutinho (2007)

Com uma filha já adolescente, Fernanda resolveu criar o filho recém-nascido de uma sobrinha, fato este que também nos foi apresentado como determinante para sua desistência do Programa, pois não tinha com quem deixar a criança. Aqui, ela se refere ao menino como seu filho: *“Eu tinha que deixar meu filho pequeno com o pai. A gente tá 15 anos junto. Ele me incentivava....Eu tinha até uma colega que ia comigo direto, a gente gostava.”* Fernanda nos diz que o marido a incentivava para ir à escola, mas lamentava ter que deixar a criança à noite para ir à escola.

Perguntamos a Fernanda sobre a escolaridade do seu marido e ela nos respondeu: *“Ele fez até o 1º ano, 8º série por aí. Ele é de São Bento, ele que sabe mais assim, ele não é daqui de São Luís não.”* Percebemos que, embora já esteja casada há 15 anos Fernanda não sabe ao certo a escolaridade do marido, o que demonstra a falta de interesse sobre assuntos que envolvam a vida escolar do seu companheiro.

Ao lhe perguntarmos, mais uma vez, se o marido estava relacionado ao fato de ela ter abandonado os estudos, Fernanda nos disse: *“Tem também, porque ele bebia e ficava atrás de mulher, aí eu ficava preocupada e não saía. Eu ia pra aula e ficava desconfiada dele sair também, e eu também não era santa”.* Entendemos, no caso da Fernanda, que a atitude do marido lhe causou insegurança, visto ele gostar de beber e sair atrás de mulheres, como ela nos diz.

Assim, diante do comportamento do marido, embora este a incentivasse a continuar os estudos, isso contribuiu para que abandonasse a escola, pois sentia constante desconfiança de traição. Aqui verificamos a implicação das relações familiares horizontais, constituída por maridos e esposas, como importante fator de análise no abandono escolar de jovens e adultos que necessitam dividir suas vidas entre a escola e a sua casa.

Fernanda nos disse que acredita que o ProJovem é uma boa oportunidade para continuar os estudos e que se arrepende de não tê-lo concluído, lamentando não ter uma nova oportunidade no Programa: *“É uma boa oportunidade. Eu acho assim, pra quem está estudando assim. Se eu tivesse oportunidade pra mim, eu ia de novo. O negócio é que eu não soube aproveitar”.*

c) Após o ProJovem: “*Eu só faço curso mesmo, de informática, um monte de curso eu já fiz*”.

Eu só faço curso mesmo, de informática, um monte de curso eu já fiz aí, mas não adianta não, é só pra aprender mesmo. Foi esses artesanatos que eu gosto, biscuit, um monte de coisa, de flores também, tanta coisa até joguei pra li.

Essa foi a resposta de Fernanda quando perguntamos se tinha retomado os estudos após ter abandonado o ProJovem há sete anos. Lembramo-nos das palavras de Charlot (2001, p.22), quando nos fala que o problema do interesse da relação com o saber deve ser colocado em termos de relação e não de traços, de características individuais: “Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive as institucionais), não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo”. Percebemos, então, que embora não tenha voltado para a escola formal, Fernanda dedicou o seu tempo a desenvolver habilidades artesanais as quais lhe despertavam interesse e o seu desejo de aprender. “O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, P.82).

Sobre os problemas que enfrentou com o marido enquanto estudava, envolvendo ciúmes e bebida, Fernanda nos disse:

Ele trabalha aqui na barbearia direto, graças a Deus dá muita gente, aí ele nunca saiu daqui não. Agora ele é tranquilo, porque esse aí era perturbado para beber. Tem que ter paciência, ele bebia e ficava doído.

Perguntamos se há algum arrependimento por não ter prosseguido os estudos e Fernanda não demonstrou ter pensado no assunto antes e mostrou-se admirada por seu pai ter terminado os estudos há pouco tempo. Observa a jovem: “*Se eu me arrependo de ter parado de estudar? Há... sei lá. Tem vezes. Essa aqui (irmã) terminou há pouco tempo de estudar. Meu pai, também, depois de velho que voltou a estudar. Foi a mulher dele que incentivou*”.

Por fim, Fernanda nos revela o seu desejo de trabalhar e conquistar a sua independência financeira, mas em nenhum momento faz relação dessa possível conquista com o seu retorno à escola.

Hoje em dia eu queria ter meu próprio emprego, ser dependente de mim. Nunca trabalhei não. As únicas coisas que fazia era cuidar de bebê assim,

até hoje tô com meu sobrinho aí desde que nasceu eu fiquei com ele, ele mora aqui.

Evidenciamos que para Fernanda a escola é uma realidade distante, tanto que não possui opinião formada sobre os benefícios que teria tido a sua vida caso tivesse terminado os estudos; também não faz relação entre a escola e o desejo de trabalhar e, por conseguinte, conquistar a sua independência financeira. Todavia, dedica-se, ao mesmo tempo, a vários trabalhos artesanais, embora até o momento não veja neles uma fonte de renda, somente uma atividade prazerosa.

5.3. TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE CÍNTIA

a) Antes do ProJovem: “*Eu pensava logo era em trabalhar, em qualquer serviço*”.

Cíntia nos apareceu quando procurávamos outro jovem para entrevistar. Recebemos a informação de que havia uma jovem que abandonara o Programa, e, ao chegarmos ao seu endereço, ela não se enquadrava no perfil que delimitamos: os jovens teriam que ter participado das duas primeiras fases. No entanto, esta nos apresentou a sua amiga e vizinha Cíntia que nos recebeu no mesmo momento para nos dar a entrevista.

A entrevista não foi concedida em sua casa, pois a jovem nos disse que estava bagunçada e que preferia ficar na casa da vizinha e amiga. Assim, ficamos no terraço da casa desta amiga, nos acomodamos em algumas cadeiras e iniciamos as perguntas. Mas, em alguns momentos, éramos interrompidas pelo barulho de duas crianças que brincavam no local, uma delas, inclusive, estava sob os cuidados da entrevistada que fazia um favor para uma prima.

Cíntia tem 24 anos, é natural da cidade de São Luís, é solteira e tem duas filhas. Atualmente mora só com uma filha em uma casa alugada no bairro Vila Flamengo. É um bairro de periferia que sofre graves problemas de infraestrutura e pertence ao município de São José de Ribamar, vizinho à cidade de São Luís.

Cíntia iniciou os estudos com a idade já bastante avançada, aos onze anos de idade, pois morava com seu pai e este não levava os filhos para a escola. Assim, Cíntia passou a sua infância sem estudar até ir morar com a sua mãe. *“Eu fui atrasada, quando eu comecei a estudar, eu fui atrasada porque é uma história*

muito longa, a gente morava com nosso pai, e nosso pai num botava a gente pra estudar, a gente foi estudar quando foi morar com minha mãe.” Quanto à escolaridade do pai, Cíntia nos disse que ele só escrevia o nome e não sabia ler.

Quando foi morar com a mãe, Cíntia iniciou os estudos e disse-nos: *“Quando eu vim morar pra cá eu tinha onze anos, aí quando eu fui com onze anos, eu nem sei pra que série eu fui, parece que foi pra quarta série, foi na quarta série que comecei a estudar”.* E sobre a escolaridade da sua mãe nos respondeu que ela só tinha até a antiga 5ª série (6º ano). Mas se preocupava com a vida escolar dos filhos, não deixando de participar das reuniões e de olhar o seu caderno de atividades.

Cíntia tem cinco irmãos com trajetórias de abandono, reprovações e retornos, dos quais, três estão cursando o ensino fundamental; um fez só até o ensino fundamental e outro, até o ensino médio.

No seu tempo livre a jovem nos disse que ficava na rua brincando com as amigas: *“Eu jogava queimado com as meninas na rua, brincava com elas.”*

Sobre a sua vida escolar Cíntia nos disse com tom de desânimo que gostava, mas tinha preguiça de ir: *“Eu gostava, eu tinha preguiça, mas gostava, eu tinha que ir.”* A jovem nos fala da escola como uma obrigação, não como algo que lhe dava prazer. Percebemos que não havia na aluna vontade de estudar; ela não via nos estudos algo que pudesse proporcionar alguma mudança em sua vida. Nesse sentido, Charlot (2000, p.55) nos dá a sua contribuição, ao falar do conceito de mobilização, que “implica em mobilizar-se (de dentro) [...] é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”. Ou seja, Cíntia não percebia nenhuma boa razão para ir à escola.

Quanto aos professores e às disciplinas, acrescenta: *“Eu gostava dos professores [...] Tinha dificuldade em matemática, era horrível, eu não era boa em matemática. Sempre eu ficava de recuperação, nunca fiquei reprovada.”* Aqui percebemos que Cíntia não fez relação direta entre o professor e a disciplina, separando bem que a sua dificuldade era com a matéria.

Três anos após iniciar os estudos, Cíntia abandona-os pela primeira vez após engravidar, aos quatorze anos, da sua primeira filha. Voltou a estudar durante seis meses mas abandonou novamente e só retornou os estudos no ProJovem, cerca de três anos depois.

Eu fiz até a sexta porque eu engravidei dessa daí, tinha quatorze anos, aí eu parei, aí eu comecei de novo, não terminei fui até o meio do ano, aí eu não fui mais. Aí quando essa aqui tava com dois anos, eu engravidei de novo e quando a outra estava com dois anos é que teve esse negócio do ProJovem.

Ao ser indagada sobre quais eram os *projetos e expectativas de uma jovem mãe de dois filhos*, Cintia nos respondeu: *“Eu pensava logo era em trabalhar, em qualquer serviço.”* Cintia não passou muito tempo na escola. Se formos contar em anos, não chegaram a ser quatro anos completos. E percebemos que a jovem não desenvolveu nenhuma mobilização em relação à escola.

b) Durante o ProJovem: *“Era longe e era a noite. Ficava ruim pra mim”.*

Após três anos sem frequentar a escola, Cíntia decidiu voltar a estudar através do ProJovem, em 2006. E na sua entrevista nos deixou claro que o motivo do seu retorno à escola se deu pelo fato de o Programa oferecer a ajuda financeira para seus alunos. A jovem nos disse: *“As meninas já faziam, aí me convidava. Faz menina, faz. Ai eu fui mais por causa do dinheirinho (rsrsrs) que já me ajudava”.*

Sobre as atividades desenvolvidas, Cíntia nos respondeu: *“Até que era boa, não era difícil não. Dava pra ir”.* Com relação aos professores e amizades feitas enquanto estava estudando, nos foi respondido que eram todos legais.

A trajetória escolar de Cíntia no ProJovem é a mais curta das relatadas aqui. Ela passou somente cerca de um mês, mesmo tendo falado que precisava do dinheiro oferecido, apontado como principal motivo de ter se matriculado. E ao nos dizer o determinante de sua desistência tão rápida respondeu-nos:

Eu fiquei um mês, mas aí me dava... Eu não tinha paciência, porque era muito longe. Eu pedia às vezes para um deles me levarem e nem todo dia eu tinha dinheiro para mim pagar passagem. Aí eu ia, mas depois não fui mais. Um mês só que fui.

A dificuldade era só a ida de ir porque era muito longe, era muito perigoso, tinha que ir de ônibus, mas nem toda vez dava, aí tinha que ir de pés. Aí ia uma galerinha.

Observamos que Cíntia aponta a distância da sua casa para a escola como um fator que a impossibilitava de ir às aulas todos os dias, já que nem sempre tinha dinheiro para pagar a passagem de ônibus ou algum amigo para deixá-la. Ao mesmo tempo nos fala de uma “galerinha” que se reunia e ia andando até a escola.

Ou seja, o que para ela se tornou um determinante que a impossibilitou de continuar os estudos, talvez não tenha afetado alguns jovens que participavam desse grupo que ia andando.

A jovem também nos apontou outro fator interessante em sua trajetória: o fato de não ter paciência para estudar e de que vivia estressada com a criação das filhas. Estabelecendo uma relação entre as duas situações, ou seja, por estar cansada devido às responsabilidades que demandam a criação de filhos, e porque não conseguia se concentrar para estudar, afirma:

Eu queria terminar meus estudos, só que eu não tinha paciência pra estudar, principalmente matemática, não conseguia colocar na minha cabeça, tá entendendo? Principalmente quando a gente já tem filho, já não tem paciência, já se estressa o dia todo com filho. Aí eu não tinha mais paciência.

Outra questão apontada por Cíntia que envolve as filhas é o fato de que não tinha com quem deixá-las. Para ir à escola, dependia muitas vezes da sua mãe e da avó paterna das meninas.

Às vezes tudo me 'atrapaiava'. Tinha as dificuldades com o negócio das meninas pra mamãe ficar, nem toda vez dava pra ficar. Às vezes mamãe chegava muito tarde do serviço, aí essa aqui ficava com ela e a outra com a avó dela parte de pai. Aí quando não podia, eu não ia.

Quando era aluna do ProJovem, Cíntia era casada com o pai da sua segunda filha, e na entrevista nos ouvimos o quanto seu marido não a apoiava a continuar os estudos, o que nós mostrou as influências das relações familiares horizontais nas trajetórias de escolarização de jovens casados. O depoimento de Cíntia é, nesse sentido, revelador:

Eu já fui casada, já morei junto, mas não deu certo. Era o pai da minha outra. Ele falava que não, que eu não tinha estudado quando era mais nova quando não tinha filho. E dizia que isso era só invenção de estudar, não sei por que tu tá com essa história, mas mesmo assim, eu ia. Meu relacionamento com ele era todo doído, aí era um volta, não volta.

Quando a indagamos sobre o seu sentimento quanto ao fato de ter abandonado o Programa, nos respondeu que achava que este era uma boa oportunidade, mas faz referência ao dinheiro, em detrimento da conclusão dos estudos: *“uma boa oportunidade, porque, além disso...Eu sei que muita gente vai*

pelo dinheiro, eu sou uma, eu ia pelos 100 reais que eles davam (rsrsrs) e em segundo lugar, pra concluir os estudos.”

c) Após o ProJovem: “*Eu voltei a estudar [...] parei, aí terminei no ano passado*”.

Indagamos Cíntia sobre sua trajetória após ter abandonado o Projovem e ela nos respondeu que após mais algumas retomadas e rupturas terminou os estudos ano passado: “*Eu voltei a estudar, terminei. Eu estudei e parei, aí terminei no ano passado*”.

Em seguida a jovem nos explicou que a sua determinação em terminar os estudos se deu devido à necessidade de ter um diploma para conseguir um emprego, pois encontrou dificuldade para conseguir até aqueles que julgava ser mais simples de se conseguir.

Eu voltei pra terminar de estudar, porque pra todo serviço tem que ter o ‘diploma’ completo. Tem que ter o ‘diploma’ porque se não tiver não se emprega, pode ser do que for. Aí eu tinha que trabalhar, aí eu terminei tudo, fiz tudo. Fiz supletivo. Fiz sétima e oitava, depois fiz primeiro, segundo e terceiro.

O depoimento de Cíntia reforça a ideia defendida por Charlot (1996), ao falar sobre os processos de mobilização no que diz respeito à escola e que, para certos alunos, a relação com esta não implica uma relação com o próprio saber, pois “não se trata para eles de ir à escola para aprender coisas que lhes permitirão ter uma boa profissão, mas sobreviver o mais possível na instituição escolar, o que possibilita uma boa profissão”. Essa constatação fica evidente ao percebemos que a jovem nos colocou a necessidade de ter um diploma de ensino médio como único motivador para terminar o ensino médio.

Embora tenha o diploma de ensino médio completo, até o momento da entrevista Cíntia estava desempregada e nos disse que estava muito difícil conseguir um emprego.

Quanto ao problema que enfrentou com o marido que não aceitava que ela estudasse, nos falou que quando terminou os estudos ainda estava com ele, mas logo após se separaram e não voltaram mais. E sobre as filhas, a mais nova foi morar com a avó paterna e a mais velha já ficava só em casa, o que facilitou a sua

ida para a escola sem se preocupar com quem iria ficar com as suas filhas: “*Mas aí, depois a outra já foi morar com a avó dela e essa daqui já estava maior e ficava só em casa até mamãe chegar e pegar ela*”.

E quanto a continuar os estudos, nos afirmou não ter vontade de fazer um curso superior, mas não descarta a possibilidade de fazer algum curso de nível técnico, apesar de, até o momento, não ter se mobilizado para iniciar nenhum.

Eu não vou mentir, eu não tenho vontade de fazer faculdade não, mas eu tenho vontade, se Deus quiser, eu vou botar minhas filhas pra fazer. Eu tenho vontade de fazer um curso, eu tenho vontade de fazer um monte de curso. E se Deus quiser eu vou fazer.

Cíntia nos relatou uma trajetória composta por um ingresso tardio, interrupções e retornos, até que conquistou o “sucesso” que se configurou com a conclusão do ensino médio e, aos seus olhos, a conquista de um diploma que abriria possibilidade de conseguir emprego. Nessa configuração, a sua relação com a escola se deu pautada na expectativa de inserção no mercado de trabalho, pela certificação e pela aceleração do tempo escolar.

5.4. TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE MARIA

a) Antes do ProJovem: “Querida terminar os estudos, eu gostava da escola”.

As primeiras informações sobre Maria foram encontradas nas fichas de acompanhamento do grupo de pesquisa sobre o ProJovem da UFMA. Conseguimos seu telefone e endereço, assim como outras informações socioeconômicas que haviam sido coletadas há dois anos. Como não tinha mais telefone, fomos até o seu endereço. Na primeira tentativa, não a encontramos em casa, mas na segunda, no dia das mães, encontramos Maria em casa fazendo o almoço da família. Nós a informamos sobre o motivo da nossa visita e ela mostrou-se disposta a nos receber e dar a entrevista naquele mesmo momento, deixando seus afazeres domésticos para depois.

Na residência de Maria funciona um depósito de bebidas. Ao chegarmos, o seu marido estava sentado na porta com um amigo bebendo e ouvindo música alta. Quando perguntamos onde poderíamos fazer a entrevista, ela nos disse que seria ali mesmo. Então pedimos que baixasse a música, pois iríamos gravar a

entrevista. Maria levantou-se e desligou o som avisando ao marido que não iria demorar. Mas, como se tratava de um comércio, em alguns momentos a nossa entrevista foi interrompida pelo barulho de clientes e de caixas sendo arrastadas ao nosso redor. Como a entrevista foi realizada dentro do comércio de bebidas do seu marido, não tivemos acesso a sua casa. O que podemos descrever do local é que era muito simples, pequeno, com algumas prateleiras contendo bebidas, um congelador e um conjunto de caixas de som profissional que, juntas, formam o que chamam de “paredão de som” devido ao seu tamanho grande.

Maria tem 28 anos, é casada e mãe de dois filhos. Mora no bairro Cidade Olímpica. Este bairro encontra-se na periferia de São Luís e começou a ser ocupado em 1996, época das Olimpíadas de Atlanta, daí o seu nome. Diferente de outros bairros advindos de ocupações, este obedeceu a um planejamento, que se deu de forma planejada e organizada. O bairro conta com uma boa divisão em blocos e quadras e avenidas largas, mas ainda apresenta muitos problemas de infraestrutura.

Maria começou a estudar aos seis anos de idade em toda a sua infância o seu tempo foi dividido entre a escola e o trabalho na roça com seus pais, que moravam no interior no Maranhão. O fato de ter que trabalhar, segundo a jovem, ocasionava a falta de tempo para estudar em casa. Como nos conta:

De manhã a gente ia pra escola e de tarde a gente ia pra roça com eles... Eles falavam que a gente tinha que ir pra escola, levava a gente pra escola, mas, assim, a gente não tinha tempo pra estudar não.

Neste caso, percebemos que a mobilização familiar é voltada, em primeiro lugar, para a sobrevivência, embora mantenha os filhos na escola.

Em mais um fragmento da entrevista, Maria nos fala da dificuldade que enfrentava para estudar em casa, agora devido à falta de instrução dos pais, ambos não sabiam ler nem escrever, e acrescenta:

Meus pais, eles me mandavam pra escola, mas eles não sabe lê, eles nunca me ensinaram um dever porque eles não sabem ler. Teve essa dificuldade em casa, porque não sabem nem assinar o nome. A gente tinha essa dificuldade em casa, a gente nunca ia com o dever feito porque não tinha quem ensinasse [...] a minha irmã, ela aprendeu mesmo porque ela...não sei nem como ela aprendeu, se interessou. Eu também aprendi a ler, eu sei ler tudo, só não sei escrever direito....Ler qualquer nome eu sei, gora escrever, sei não.

Aqui não percebemos o que Portes (2011, p.68) chama de *Atenção para com o trabalho escolar do filho*, que se configura como

o acompanhamento e vigilância, mesmo quando a mãe está impossibilitada de interferir no processo pedagógico propriamente dito, depois do ensino primário, em função dos poucos conhecimentos escolares acumulados.

Maria tem seis irmãos, que, assim como ela, possuem trajetórias não lineares de escolarização. Até o momento dois irmãos ainda não prosseguiram os estudos, não sabendo nem ler e nem escrever e os demais terminaram o ensino médio. Quanto à escola, Maria nos respondeu: “*Eu gostava, era animado, lá no interior é muito animado.*” E sobre essa animação a jovem nos respondeu que se tratava dos amigos, professores e brincadeiras com os amigos. Percebemos que os momentos de lazer na infância de Maria estão intrinsecamente ligados à escola, já que quando não estava nela, estava na roça trabalhando com seus pais. Como afirma, ao falar do seu tempo livre: “*Quando eu não estava na escola, eu estava na roça com meus pais, plantando mandioca, feijão*”.

Maria representa um dos milhares de brasileiros que sofreram ou sofrem com a falta de escolas no interior do Brasil. Tal situação faz com que crianças e jovens percorram vários quilômetros para chegar à única e precária escola da região, como nos disse Maria:

Lá no interior a escolar era longe, até pra gente era longe, tinha que esperar o ônibus escolar vim, ou senão, acho que não dava pra ir não. Quando chovia a gente não ia, quando o ônibus não tava prestando a gente não ia e a gente ficava naquela dificuldade.

Sobre as dificuldades ou facilidades em alguma disciplina, a jovem nos falou da sua dificuldade com a língua portuguesa e facilidade com a matemática. Segundo ela, devido ao “método do bolo” utilizado pela professora para que os alunos aprendessem:

Eu tinha dificuldade em português, eu gosto de matemática, mas português eu não sei não. Naquela época, as coisas eram um pouco difíceis pra gente (rsrsrs) naquela época ela dava bolo, quando a gente não sabia ela dava bolo na gente. Aí, muitos alunos ficavam com medo mesmo, eu aprendi mais tabuada por causa disso, eu sei fazer conta, gosto mesmo é de matemática, eu acho que é a matéria que eu mais gosto é matemática, português eu não gosto não.

Quanto ao histórico de recuperações e reprovações, Maria nos disse que todo ano ficava para recuperação e que acha que foi reprovada mais de duas vezes na mesma série. *“Na época eu acho que fiquei mais de duas vezes na mesma série. Toda vez eu ficava de recuperação. Na quarta série, eu lembro, fiquei duas vezes reprovada. Aí quando eu vim pra cá melhorou um pouquinho.”*

Sobre o motivo de ter abandonado os estudos, explicou-nos que o fato de ter ido cuidar de uma tia doente a fez parar de estudar algumas vezes, tendo estudado só até a 4º série (5º ano). E acrescenta:

Eu fiz até a quarta série no interior. A escola lá era boa, eu gostava de ir para escola, mas eu tive que vir pra cá [...] Eu vim pra casa de uma tia minha, que estava muito doente na época. Eu vim, aí fiquei, ela disse que ia me colocar na escola no ano seguinte, aí esperei o próximo ano, aí eu fui pra escola, aí falei: - Agora vai. Aí fiquei lá por pouco tempo e tive que voltar de novo por interior. A mãe era tipo assim: ela chegava levava os filhos e não estava nem aí se estavam estudando. E foi assim que aconteceu.

Assim, parece ficar claro, conforme a declaração anterior, que mesmo os pais de Maria a tenham matriculado na escola, eles não se mobilizavam para nela manter os filhos ou valorizar as suas atividades, pois não foi verificado nenhum esforço de sua parte para manter Maria na escola, visto que, sempre que era necessário ela fazia a filha largar os estudos e ir cuidar da tia doente.

Em meio a essas idas e vindas para a escola, Maria nos disse que tinha como projetos e expectativas: *“Querida terminar os estudos, eu gostava da escola”*.

b) Durante o ProJovem: “O problema mesmo do ProJovem é que eu mesma não acompanhei”.

Maria voltou a estudar depois de três anos longe da escola e viu no ProJovem uma chance de retomar os estudos e, enfim, terminar o ensino fundamental. Então, matriculou-se em 2005 na primeira turma oferecida no seu bairro, perto da sua casa.

Eu vi que era um chance de...na época eu tava... eu já tinha dois filhos, eu já tinha minha filha, eu já tinha meu filho. Eu tava com 21 anos na época, eu optei [...] Eu vi que era uma chance de eu passar, né? De terminar meus estudos, era à noite, era aqui perto.

Sobre a sua vida escolar no Programa, Maria iniciou nos relatando sobre as inúmeras faltas dos professores, que segundo ela, prejudicou muito os alunos: “os professores faltavam muito”.

Quanto ao tempo que nele ficou nos respondeu que mais ou menos quatro meses e nos disse em seguida que o sentimento de incapacidade em acompanhar o resto da turma a impediu de terminar os estudos.

Eu fiquei mais ou menos uns três ou quatro meses. Eu não acompanhava os outros alunos. [...] Muitas dificuldades, no aluno eu me sentia incapaz, a verdade era essa, porque tinha muita gente que tava mais avançado que eu, sabia um monte de coisa e eu sempre ficava por último. Eu acho que eu fiquei com mais dificuldade nisso aí.

Notamos que a dificuldade em acompanhar os demais alunos da turma nas atividades propostas em sala de aula despertou em Maria o sentimento de inferioridade, o que a fez se sentir incapaz de prosseguir os estudos.

Outro fator interessante que a jovem nos relatou foi com relação ao modelo de avaliação aplicado em Língua Portuguesa, disciplina em que tinha mais dificuldade. Ela não estava acostumada aos modelos de provas objetivas, o que lhe causava mais dificuldade para respondê-las e aumentava ainda mais a sua vergonha perante os colegas.

Eu não me achava que eu acompanhava os outros alunos, ficava com vergonha. Na hora de fazer a prova eu sempre ficava por último e a professora acabava tomava a prova e não conseguia responder, ainda mais quando era de português, aquelas de marcar e pra mim tudo aquilo era novo. O jeito de ensino de hoje é diferente do de antes, de antigamente.

Indagamos sobre qual teria sido a atuação profissional da professora diante da situação em que ela se encontrava, quais procedimentos didáticos desenvolveu para que a aluna pudesse avançar na disciplina e acompanhar o resto da turma, e nos foi respondido o seguinte:

Eu achei que lá eu fosse aprender mesmo, mas eu estava cada vez mais confusa; eu me confundia, porque a professora nunca parava pra entender porque que eu eu acho, não, eu era a única pessoa na sala que não sabia escrever e a professora não entendia isso. Ela via que eu ia na frente e lia tudo mas na hora de escrever eu não ia não.

O depoimento de Maria nos deixa claro que a má atuação da professora em sala de aula, que em nenhum momento tentou ajudá-la a superar a suas dificuldades e abordava a turma como se todos aprendessem da mesma forma,

deixava-a cada vez mais confusa, pois não encontrava apoio dentro da escola. Sobre este assunto, Carrano (2007, p. 57) nos dá a sua contribuição, afirmando:

Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que esses estão imersos. Dito de outra forma torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Perguntamos a Maria sobre o que achou do Programa, e o seu depoimento nos dá indícios de problemas causados pelo considerável número de jovens que nele se matricularam, já com o ensino fundamental e até, às vezes, o médio completo. Quanto a essa questão nos disse:

Eu achei interessante, o problema mesmo do ProJovem é que eu mesma não acompanhei, porque eu acho que o ProJovem tem que ter seleção pra aquelas pessoas que são mais avançadas, pra aquelas que não sabem, tem que ser um condição, entendeu? Porque se mistura tudo, eu acho que não leva a nada, vira bagunça, aí uns passam, muitos não passam. Eu acho que deveria ser só um nível só. Tipo feito uma prova, pra vê quem tem condição de passar, comparar um nível só.

Ao perceber que muitos das turmas estão bem mais avançados, Maria propõe como solução que fosse realizada uma seleção no início do curso, de modo que cada um ficaria na turma certa, ou seja, na turma com pessoas do seu mesmo nível de desenvolvimento. A jovem busca uma solução, sem saber que o problema está relacionado à falta de informações reais, por parte da coordenação do programa, sobre a escolaridade das pessoas que nele se matricularam.

c) Após o ProJovem: “*Fiz minha inscrição agora para fazer aceleração, achei interessante*”.

No depoimento de Maria percebemos uma jovem arrependida e consciente de que necessita mudar em algumas coisas para melhorar a sua atuação em sala de aula. Ao perguntamos sobre os oito anos que ficou sem estudar após abandonar o ProJovem, nos respondeu que se sente arrependida e que queria voltar, mas a distância do novo núcleo a fez desistir.

Eu me arrependi mesmo de ter saído, porque eu acho que era só mais uma barreira que se eu não tivesse desistido, talvez eu teria vencido, teria

conseguido chegar aonde eu sempre quis chegar. Hoje eu fui fazer, mas 'o negócio' é que tá longe da minha casa, não dá pra mim não, se tivesse de novo uma escola aqui eu me inscrevia e dessa vez seria diferente. Eu quero e vou conseguir. Eu acho que faltou mais esperteza da minha parte.

Como não vai estudar mais pelo ProJovem, Maria se matriculou em uma turma de aceleração: “*Fiz minha inscrição agora para fazer aceleração, achei interessante, ela disse que iria telefonar se tivesse vaga.*” Até o momento da entrevista ela ainda estava aguardando a confirmação da matrícula em uma escola municipal localizada próximo a sua residência.

Maria nos relatou uma relação salutar que tem com seus filhos. Ou seja, sua filha lhe ensina português, disciplina em que tem mais dificuldade. O seu depoimento é, nesse sentido, interessante:

Agora a minha filha hoje me dá aula, ela ganhou uma bolsa na escola São Vicente e ela é bolsista lá [...] desde quando ela fez um ano eu coloquei ela na escola e ela está fazendo agora o primeiro ano e é ela que me dá aula e eu melhorei bastante, ela me bota pra fazer cópia, fazer ditado, eu melhorei bastante, ela disse que eu melhorei bastante no ditado (rsrsrsrs). Até meu filho, acho que é mais adiantado que eu, porque tem coisa que eu não sei ensinar ele, mas aí, a gente colocou ele no reforço com o dinheiro do bolsa família, a gente colocou ele no reforço tanto a menina quanto o menino. Ele também foi pra escola, acho que não tinha nem um ano direito, porque na época eu tava trabalhando aí coloquei ele na creche, aí lá ensinavam.

Sobre essa relação, Charlot (2001) nos diz que toda relação com o saber é também relação com o outro e este outro está presente no processo Aprender sob três formas. Sendo que uma delas “é o outro como mediador do processo (os pais ou o professor fisicamente presentes; o autor do livro didático quando se dirige ao aluno, etc)”. Verificamos, aqui, que o outro nessa relação é a filha que atua como mediadora no processo de aprendizagem da mãe, ajudando-a a superar as suas dificuldades na leitura e escrita.

Quanto ao fato de ter desistido de continuar os estudos há anos, Maria nos revelou que já havia pensado sobre o que ocorrera e que deveria ter tido uma atitude diferente para superar as suas dificuldades, e acrescenta:

Por que hoje eu penso assim, eu tava ali porque eu não sabia, então, se eu tivesse chegado e conversado com a professora as minha dificuldades talvez ela tinha me ajudado, né? Agora, a gente fica com vergonha, fica calado e vai acontecendo isso. Aí eu ia, aí até que disse não vou mais não, não dá pra mim não.

Os relatos concedidos por Maria nos mostraram que as escolas esperam alunos e o que lhes chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de vida. E quando se gera certo silêncio entre o aluno e professor, ambos, sem saber como agir diante dessa situação, podem induzir à situação de fracasso.

5. 5 TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE HEMMYLLE

a) Antes do ProJovem: “*Eu vim pra cá, eu tinha ficado reprovada na quinta série, tinha treze anos ou quatorze*”.

Conseguimos o contato de Hemmylle através de uma aluna do mestrado em educação. Ligamos, explicamos o motivo da nossa entrevista e marcamos de nos encontrar na semana seguinte.

Hemmylle tem 28 anos, é solteira, não tem filhos e mora na casa de uma tia no bairro da Vila Palmeira. A Vila Palmeira é um dos bairros mais antigos de São Luís, encontrando-se a aproximadamente 20 km do centro da cidade. A ocupação do local foi marcada pelo crescimento desordenado e pelo inchaço provocado pelo êxodo rural. Isto levou as famílias a construírem suas casas nas margens do rio Anil, que cruza a capital e que constituía o principal corpo hídrico da cidade naquela época. Como os demais bairros populares da cidade, apresenta vários problemas de infraestrutura.

Ao chegarmos à casa de Hemmylle fomos recebidos por sua prima e a esperamos por alguns minutos, pois ela estava na casa de outra tia fazendo alguns serviços domésticos. Ao chegar, já estávamos na sala, um local organizado e bem iluminado, a sua espera. A jovem demonstrou ser muito tímida e foi logo nos avisando que não tinha muita coisa para falar sobre sua vida.

Hemmylle morou parte da sua infância no interior do Maranhão, em uma região em que não havia escolas próximas, tendo tal fato a impossibilitado de estudar até os nove anos. Quando já tinha dez anos, a sua família vendeu o terreno que tinha e se mudou para mais perto da BR, local onde tinha uma escola em que Hemmylle começou a estudar. “*Eu comecei a estudar com 10 anos no interior, em Periz, eu fiz até a quinta série*”. Em seu depoimento, a jovem nos afirmou que iniciou os estudos na 4^o série (5^o ano), embora nunca tivesse estudado antes e essa série

correspondia a sua idade. Segundo a jovem, o critério escolhido para direcioná-la à série que iria estudar foi a sua idade e não algum teste de proficiência.

Sobre seu relacionamento com os professores e com os amigos da escola, a jovem nos disse que tinha muitos amigos ‘bacanas’, mas reconheceu que não tinha um bom comportamento com os professores e que todos os dias recebia reclamação: *“Meus amigos eram bacanas [...] Meu comportamento era péssimo, eu não me comportava (rsrsrsr)[...] Eu não me aquietava na sala de aula, toda dia tinha muita reclamação, aí mamãe só me batia e papai não falava nada não.”* Segundo Nogueira (2005), as famílias passam a ser analisadas e compreendidas, a partir das suas particularidades, que se distanciam do determinismo social. Ou seja, independentemente da condição social, as famílias podem apresentar graus diferentes de valorização das atividades escolares de seus familiares, e aqui percebemos existirem diferentes formas de relação com a escola entre pai e mãe, embora a mãe só utilizasse a força física para demonstrar a sua preocupação.

Quando indagada sobre se em algum momento pensou em mudar o seu comportamento, nos disse: *“Às vezes eu pensava, aí vinha uma loucura e fazia tudo de novo.”* Podemos observar que a reação dos pais era diferente quanto ao comportamento da filha, enquanto a mãe batia para tentar fazê-la mudar seu comportamento, o pai não fazia nada. E quanto à escolarização destes, ambos não eram alfabetizados, mas somente o pai sabia assinar o nome.

Hemmylle tinha nove irmãos, um faleceu ainda criança, e entre os demais apenas um continuou os estudos e está cursando o ensino médio; os outros abandonaram os estudos no ensino fundamental.

Quanto às dificuldades ou facilidades em algumas disciplinas, a jovem nos afirmou que tinha dificuldade em todas as disciplinas, mas foi em português que ficou reprovada por diversas vezes: *“Eu tinha muita dificuldade nas disciplinas, em todas (rsrsrsrsrs). Fiquei reprovada em português, umas três vezes na quinta série”.* Quanto ao seu tempo livre, Hemmylle nos disse que gostava de ficar só em casa, que nunca gostou de ficar na rua: *“Quando não estava na escola eu só ficava em casa mesmo.”*

Sobre o determinante que a fez abandonar os estudos em sua cidade, nos foi explicado que o fato de sempre vir pra São Luís ficar na casa da tia na temporada do carnaval e de ter ficado reprovada naquele ano, fez com que decidisse vir morar na cidade de vez: *“A minha tia ia passar carnaval no interior, aí*

eu vinha ficar aqui na casa dela, aí eu não quis, mais voltar. Eu vim pra cá, eu tinha ficado reprovada na quinta série, tinha treze anos ou quatorze”. Assim, Hemmylle abandonou os estudos na 5ª série (6º ano) com idade entre doze ou treze anos, não sabendo ao certo nos dizer e, ao morar na casa da tia, não quis mais estudar.

O que uma jovem que acabara de ter ficado reprovada e mudado de cidade para morar com uma tia, tinha como projetos e expectativas para o futuro, foi o que perguntamos a Hemmylle, e ouvimos como resposta: *“Eu não pensei em nada quando vim pra cá. Só vim porque minha mãe queria e era só pra passar o tempo, só isso.”*

b) Durante o ProJovem: “Sei lá, me deu uma ‘doidice’, e eu não fui mais”.

Após dez anos e com a insistência do tio, Hemmylle voltou a estudar e escolheu o ProJovem pra esse recomeço. Como nos disse: *“Me incentivaram a fazer o ProJovem, o pai dela”* (apontando para a prima).

Sobre o Programa a Jovem nos descreveu momentos muitos felizes, com bons professores e atividades desenvolvidas. Falou também do curso de Agro-Extrativismo que cursou como iniciação na qualificação profissional: *“Eu não tinha dificuldade lá, era tudo bem. A aula era à noite, aí pelo dia a gente ia sair, pelo lugar que tinha só terra, que era plantação. Eu fazia aquele curso que tinha uma plantação”.*

Quando indagada sobre suas dificuldades no Programa, Hemmylle nos descreve uma situação parecida com a de Maria, com relação a sua insegurança em sala de aula, que, segundo ela, a levou a desistir de estudar mais uma vez.

Eu fiquei com medo de errar, entendeu? Eu não sabia, assim, quase nada. Aí, eu... não vou mais não, aí eu desisti. Eu não aprendi quase nada, ficava lá observando na sala de aula, eu acho que tenho algum problema, não consigo gravar nada. Eu sentava na frente, fazia exercício... Mas, eu tive medo.

Entrevistadora: - E a professora?

Minha professora era boa, ela dava aula direito, era bacana. [...] Quando a professora me perguntava alguma coisa eu não respondia, ficava com vergonha. Só uma vez que fui (na frente) e respondi uma besteirinha lá aí saí rapidinho.

Percebemos em seu depoimento que o Programa apresentou dificuldades em desenvolver atividades que reconhecesse as dificuldades dos alunos e identificassem os seus conhecimentos prévios, para, então, pensar as suas ações e elaborar os seus planejamentos de aula.

Antes de entrar no ProJovem, Hemmylle tinha poucos anos de estudo e havia ficado dez anos longe da escola. Assim, podemos concluir a sua dificuldade em acompanhar as atividades propostas pelo Programa. Quanto à professora, foi relatada com boas qualidades, apesar de não ter nenhum relato de alguma atividade que ajudasse Hemmylle a superar as suas dificuldades.

Ao indagarmos a jovem sobre o seu tempo de permanência no Programa, a situação descrita aqui se torna intrigante: *“Fiquei uns onze meses. Só não fui fazer mesmo a prova.”* O que nos intriga é que o Programa tinha duração de doze meses, faltando apenas para a aluna a realização de uma prova final e receberia o seu certificado de conclusão do ensino fundamental. Passamos a indagá-la sobre o que a levou a desistir, estando no final do curso e ela declarou: *“Sei lá, me deu uma ‘doidice’, e eu não fui mais”.*

Percebemos que a jovem tem uma relação frágil com a escola. A partir do seu depoimento fica claro que o fato de ter voltado a estudar não representou nenhuma mudança em sua vida, apenas fez a vontade do tio que insistia no assunto, o que caracteriza certo grau de mobilização familiar, não sendo de seu interesse receber o certificado de conclusão, o que demonstra que a escola não faz parte do seu projeto de vida.

c) Após o ProJovem: *“Depois que saí não voltei mais a estudar, quero voltar a estudar, mas tenho esse problema de não gravar nada”*

Hemmylle não voltou mais a estudar depois que abandonou o ProJovem nos falando que o fato de se sentir insegura a impossibilita de retomar os estudos:

Depois que saí não voltei mais a estudar, quero voltar a estudar, mas tenho esse problema de não gravar nada. Sinto vontade, mas não dá, porque, todo mundo da sala sabia, só eu não. Eu penso às vezes, mas ainda não sei. Me arrependo, mas não sei.

Como atividade profissional trabalha na casa de duas tias em atividades domésticas. E quanto a seu tempo livre nos falou que só gosta de ficar em casa, não

exercendo nenhuma atividade que saia da sua rotina: *“Só gosto de ficar em casa mesmo e na casa da minha tia pra ajudar ela”*.

Hemmylle se mostrou muito tímida e ao longo da entrevista nos respondia sempre com poucas palavras. Mas, diante do que nos foi relatado, percebemos que para esta jovem a escola se tornou um lugar desinteressante, visto a sua recusa em retornar aos estudos e em ter abandonado o Programa quando lhe faltava apenas fazer a avaliação final.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Inacabamento do ser ou a sua inconclusão;
é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.
Paulo Freire*

Acreditamos que uma pesquisa que investiga as trajetórias não lineares de escolarização de estudantes de classes populares ganha a sua importância à medida que busca apreender as diferenças secundárias ou singulares em histórias de vidas profundamente demarcadas por inúmeros problemas de cunho social e econômico. Nesse contexto, tal perspectiva de análise evidencia que a relação com a escola pode sofrer demarcações da origem social, mas não ser totalmente determinada por essa origem. Como afirma Charlot (2000, p.38):

É verdade que todo sujeito pertence a um grupo; mas não se reduz a esse vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição desse grupo em espaço social. Ele interpreta essa posição, dá sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber; e sua relação com o saber é o fruto desses múltiplos processos.

A experiência de trabalhar com trajetórias nos possibilitou desvendar os aspectos que compõem o agir e o pensar dessas jovens. Isto porque o ato de lembrar e narrar essas experiências possibilita ao ator reconstruir e refletir sobre a sua própria vida. Essa experiência inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

Na presente pesquisa, abordamos trajetórias de escolarização marcadas por problemas gerados pelo próprio sistema capitalista e que repercute de forma negativa e diversa em cada jovem. São elas: defasagem na idade/série, algumas por terem ingressado mais tarde na escola, outras por terem repetido o ano, ou ainda, por terem parado de estudar por um, dois ou até doze anos; falta de investimento familiar; gravidez na adolescência; desinteresse em continuar os estudos; sentimento de inferioridade em relação ao resto da turma. Tais determinantes se configuram de diversas formas e níveis de influência na vida dessas jovens, configurando também diferentes realidades e despertando diferentes sentidos em cada percurso da sua relação com o mundo.

Assim, ao tentar compreender a trajetória de escolarização desses jovens nos direcionamos a lançar um olhar sobre a sua relação com o mundo, uma vez que:

O sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói (ele o organiza, categoriza, põe em ordem, interpreta). A relação com o mundo constitui-se nessa co-construção (seletiva) do sujeito e de seu mundo. Existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de atividades, formas relacionais (relações com os outros, mas também consigo mesmo) que, para ele, são mais importantes [...] têm mais valor que as outras [...]. É essa relação (seletiva e hierarquizada) que se constitui a relação com o mundo do sujeito (CHARLOT, 2001, P.27-28).

Embora os bairros das egressas pesquisados estejam localizados em zonas diferentes da cidade, apresentam alguns aspectos comuns, o que nos permite afirmar que elas compartilham algumas experiências semelhantes no seu modo de vida na cidade, como: a moradia em casa alugada, alto índice de violência decorrente da precariedade existente nos bairros mais pobres, distância da escola e falta de infraestrutura.

Outra questão em destaque é a introdução no trabalho em idade precoce, em razão da instabilidade na renda familiar. Fator que contribuiu para o baixo desempenho escolar de algumas jovens.

Relacionado ao ProJovem, podemos assinalar uma questão interessante, ou melhor, preocupante. Identificamos durante a busca de egressos para a nossa pesquisa um considerável número de jovens que se matricularam no Programa e já tinham o ensino fundamental completo, e, por vezes, até o ensino médio. Quando estávamos selecionando os egressos que participariam da pesquisa, chegamos a ouvir de uma jovem que o motivo de ter abandonado o Programa foi devido ao fato de este estar atrapalhando as suas aulas do ensino médio. Em outra entrevista, o depoimento do jovem é, nesse sentido, revelador:

Lá já tinha gente que tinha terminado até o Ensino Médio na minha sala, aí eu não sei como passou, não sei. Eu fiz minha matrícula, perguntaram lá se eu tinha concluído, aí eu falei que não. Aí peguei esse mesmo documento que eu tinha, que mandei pegar no interior, que eu tinha até a quarta série. A xerox que eu tinha, eu entreguei no ProJovem, acho que eles não bateram no computador, senão eles tinham olhado lá o colégio que estudei.

Esses depoimentos são preocupantes, pois nos revelam que há falta de controle sobre os dados escolares dos jovens matriculados no Programa, o que influencia negativamente no seu sucesso. Acreditamos que com os dados do Censo

Escolar as futuras matrículas poderão passar por um sistema mais rigoroso de controle. Assim, considerável parte dos alunos que abandonaram o Programa já tinham o ensino fundamental, razão pela qual utilizamos apenas cinco entrevistas das nove que realizamos durante este estudo, e deixamos de fazer algumas ao coletar dados iniciais dos jovens que continham essa informação.

E o que levaria tantas pessoas a se matricular em um programa cujo nível de ensino oferecido já tinham? A resposta se mostra na bolsa – auxílio que o Programa oferecia para seus alunos, como nos mostram os depoimentos de algumas jovens da pesquisa: *“Na época era febre, por causa dos cem reais (risos)”* Percebemos que a bolsa foi um grande atrativo para os jovens se matricularem no Programa, e no caso de algumas jovens entrevistadas nesta pesquisa, esse indício ficou bem claro durante as entrevistas. Constatamos, assim, que não houve, por parte dessas jovens, uma mobilização em relação à escola, uma mobilização que as fizessem voltar a estudar vendo no saber a sua única razão.

A família é o primeiro e o mais constante grupo social com o qual nos relacionamos no nosso cotidiano, no entanto, possui notável influência sobre as decisões tomadas nas trajetórias de vida, em especial, na trajetória de escolarização. Ao falar sobre a constituição dos esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação de uma criança, Bernard Lahire (1997) nos fala que os grande responsáveis por essa constituição são as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família. Assim, acreditamos que, mesmo se tratando de jovens, as relações familiares assumem papéis fundamentais em suas trajetórias de escolarização.

Nas entrevistas foram relatadas formas familiares de investimento pedagógico fraco em que os pais pouco ou nada se envolviam com a vida escolar dos filhos enquanto eram crianças. Sabemos que o investimento familiar é muito importante no decorrer da trajetória de escolarização do jovem, e notamos que os jovens entrevistados não tiveram o apoio dos seus pais ou de pessoas próximas através de ações que viabilizassem o seu sucesso escolar, tais como: a ordem moral doméstica; a atenção para com o trabalho escolar do filho; o esforço para compreender e apoiar o filho; a presença do outro na vida do estudante e a eterna aproximação dos professores; à busca da ajuda material e a existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do

estabelecimento escolar. Tais ações mostram-se importantes no desenvolvimento escolar do aluno.

E ao tratarmos de escolarização de jovens, nos deparamos com situações em que nos remetemos a analisar as relações familiares horizontais (maridos e esposas) e vimos que esse tipo de relação tem muita influência na vida escolar do aluno, podendo ser positiva ou negativa, dependendo da situação. A decisão em continuar ou abandonar os estudos pode ter relação direta com o apoio ou falta deste dado pelo cônjuge. Em algumas situações desiste-se dos estudos por problemas de insegurança no casamento.

Outro determinante evidenciado nas entrevistas de algumas jovens foi o desinteresse de continuar os estudos. Identificamos tal situação como frágil relação com a escola, pois para essas jovens o seu futuro é pensado sem fazer associação com a necessidade de terminar os estudos. Algumas já se consideram velhas para voltar a estudar, embora tenham pouco mais de trinta anos, e outras não veem na escola uma possibilidade de constituir uma nova trajetória.

O sentimento de inferioridade também foi apontado por mais de uma jovem, o que nos revelou que a insegurança em relação à capacidade intelectual trouxe a essas jovens a sensação de desconforto dentro da sala de aula, deixando-as com vergonha de participar de algumas atividades em que teriam que se expor para o resto da turma ou impedindo-as de pedir auxílio aos professores. Ao mesmo tempo, as suas dificuldades não foram percebidas pelo corpo docente do Programa. Nossas análises nos mostram que nenhum elemento pode ser apontado como única causa da situação de fracasso em que as jovens se encontraram ou ainda se encontram, e que cada elemento só tem sentido ou efeito em configurações singulares. Dessa forma, pelos diversos determinantes citados anteriormente, verificamos que a escola se tornou um lugar desinteressante para essas jovens, em decorrência de uma trajetória nela constituída por uma relação frágil. Embora haja retomadas aos estudos com conclusão do ensino médio, observamos que os motivos que movem seus interesses estão relacionados à possibilidade de conseguir um trabalho. Ouvimos, também, discursos sobre a vontade de voltar a estudar, mas apenas uma se matriculou e estava aguardando ser chamada para o início das aulas.

Contudo, essas trajetórias constituem um duplo desafio: desafiam-nos a tecer sentidos, interesses, saberes e prazeres entre os jovens e a escola. E desafiou

essas jovens a narrar a suas histórias, a olhar para si e refletir sobre seu passado, presente e futuro. E como sujeitos, seres, vidas inacabadas que somos, fazemos aqui um acabamento provisório das formas com que podemos distinguir os diversos fenômenos.

REFERÊNCIAS

ABAD, José Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil.** Última Década, Viña del Mar, CIDPA, n^o 16, p. 119-155, mar. 2002.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo. Ação Educativa. Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/jul/ago N^o 5. 1997.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Caderno de Pesquisa, jul. 2001, n.113, p.51-64. ISSN 0100-157.

ARROYO, Miguel González. **Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.** Em Aberto, Brasília: v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico:** contribuição para uma psicanálise do Conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU. Pierre. **Questões de Sociologia.** Lisboa, Fim de Século – Edições, 2003.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação.** 9.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007a. p 39–64.

_____. Os Três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação.** 9.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007b. p 70–79.

_____. Efeitos de Lugar. In: Bourdieu, Pierre. (Coord.) **A miséria do Mundo.** 7^o Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **A dialética micro/macro na sociologia da educação.** Cadernos de Pesquisa n.113. p.153 - 165, julho de 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2012.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.**

_____. Ministério da Saúde. **Sistemas de Informações sobre Mortalidade (SIM) e Nascidos Vivos (Sinasc) para os profissionais do Programa Saúde da Família.** 2ª ed rev atual. Brasília: MS; 2004.

_____. **ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.** Projeto do Programa ProJovem. Março de 2005.

_____. **ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.** ProJovem – Novo Formato. Setembro de 2007a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estudo do INEP mostra que 41% dos estudantes não terminam o ensino fundamental.** Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias> Acesso em: 11 Set. 2012.

_____. **Governo investe em políticas para a juventude.** Brasília, n. 526, 18 jun. 2007c. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/emquestao/questao/eq526/> Acesso em: 08 out. 2012

_____. Coordenação Nacional do ProJovem. **Relatório parcial de avaliação do ProJovem 2007.** Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005;** altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jun. 2008c.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL**

no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p.

BRASÍLIA, Secretaria-Geral da Presidência da República. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. 2006. 48 p.

CABRAL NETO, Antonio. Reforma Educacional e Cidadania. In: NETO, Antonio Cabral (org.). **Política Educacional: desafio e tendências**. Porto Alegre: sulina, 2004. P.(17 – 34).

CANTANHÊDE, Rosa Maria Pimentel. **Currículo Integrado do Projovem Urbano: do discurso oficial às percepções dos educadores do programa**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

CARMO. Paulo Sérgio do. **Culturas da Rebeldia: a juventude em destaque**. 2º ed. SENAC. São Paulo. 2000.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. **Por um novo paradigma do fazer políticas – políticas de/para/com juventudes**. Revista Brasileira de Estudos de População, v.19, n.2, jul./dez. p. 19-46. 2002.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Zahar Editores, Rio de Janeiro. 2º Ed. 1983.

_____. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

_____. **Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria**, - Trad: Bruno Magre, - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Os jovens e o saber – Perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Editora Artmed. 2001.

_____. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude. In: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo. **JUVENTUDE E SOCIEDADE: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Abramo, 2004, p. 160-179.

COUTINHO, Suzana Andréia Santos; MELO, Maria Alice. **PROJOVEM: um olhar reflexivo sobre a gestão e a organização do Programa desenvolvido na cidade de São Luís**. Cadernos de Pesquisa, Vol. 18, No 2 (2011). Disponível em: <<http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/File/517/285>> Acesso em 21 de mar. 2012.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991.

_____. **NOTAS PARA UMA LEITURA DA TEORIA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**. Revista *Educação & Sociedade*, nº 4, p. 79-110, set. 1979.

_____. **UMA LEITURA DA TEORIA DA ESCOLA CAPITALISTA**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

CURY, Beto. **Uma política para os jovens**. 2005. Artigo Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/SecGeral/juventude/arquivos_projovem/artigo1.htm> Acesso em: 14 out.2012.

DAYRELL. Juarez. **A ESCOLA “FAZ” AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL**. Rev. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DUBET. François. **O QUE É UMA ESCOLA JUSTA?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil e ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. In: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade** / organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; p. 19-54. Unesco 2007.

FAVA, Antônio Roberto. A dialética iluminada de Drummond. *Jornal Unicamp*. 194 - ANO XVII - 14 a 20 de outubro de 2002. Artigo Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2002/unihoje_ju194pag06.html> Acesso em 21 out. 2012

FORTES, Maria Carolina. **Adultos, escolarização e trajetórias de vida: compreendendo sentidos**. Dissertação de Mestrado de Educação – UFRS. 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Editora Global. ED. 51º Rio de Janeiro. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Ed: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: perplexidades. Desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina & VANNUCHI, Paulo. **JUVENTUDE E SOCIEDADE: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Abramo, 2004, p. 180-216.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 1995.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot – a educação mobilizadora. In REGO, T. C. (Org.) **Educação, Escola e Desigualdade**. Coleção Pedagogia Contemporânea. Vol 1. Petrópolis: Vozes, 2011. (P. 27-52).

GUALBERTO, Izôlda Câmara. **Repetência escolar na 1ª série do 1º grau: onde buscar a solução?** Campinas, 124 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1984.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Democratização da Educação e Educação Democrática: duas faces de uma mesma moeda. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p. 149-156, abr./jun.1995.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução: Carlos. Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GROPPO. Luís Antonio. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. Revista Educação Cogeime. Ano 13 – nº 25 - dezembro / 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4º Ed. Petrópolis, Paz e Terra.1992.

IBASE/POLIS. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Relatório Final. Rio de Janeiro. 2005.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2008.

IBGE – 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em 12 out. 2012

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (1999/2009)**. 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 jan. 2010.

IBGE. MAPA DA POBREZA. (2003) Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=mapapobreza2003>. Acesso em 20 set. 2012.

JUNQUEIRA, Eduardo. **A geração da onda**. Revista VEJA. p. 84. 24 de setembro de 1997. Disponível no site: <http://veja.abril.com.br/240997/p_084.html> Acesso em: 19 out.2012.

LAHIRE, Bernard. **O SUCESSO ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: as razões do improvável**. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder (Tradução). São Paulo: Editora Ática, 1997.

LOBATO, J.R. Monteiro. **“Velha Praga”**. Jornal “O Estado de S. Paulo”, em 1914. Disponível no site: <queimadas.cptec.inpe.br/~queimadas/material3os/mlobato.htm> Acesso em 10 out 2012.

MACHADO, F. Q. - **Por uma história da juventude brasileira** - Revista da UFG, Vol. 6, No. 1, jun 2004. Disponível em: www.proec.ufg.br . Acesso em 10 de set. 2012.

MARTINS, Talita de Jesus da Silva. **O Projovem e os cursos de Qualificação profissional: entre o discurso oficial e a realidade**. São Luís. 2008. 106f. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pedagogia, 2008.

MELO, Maria Alice; BRANCO, Liduina M. Castelo. Os egressos do Projovem em São Luís: quem são esses jovens? In: Duarte, Marisa R. T. **PALAVRAS DE JOVENS SOBRE O PROJovem: estudos com egresso e formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais**. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. P. (57-73).

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Trad. Angelina Teixeira Peralva. Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14.

MORAES, Lélia C. S; MARTINS, Talita J.S. A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PROJOVEM SOB A ÓPTICA DOS EGRESSOS. In: Duarte, Marisa R. T. **PALAVRAS DE JOVENS SOBRE O PROJOVEM: estudos com egresso e formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais**. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. P. (107 – 128).

NASCIMENTO, Ilma V. do &, Queiroz, Kelle Christina. O projoovem como mecanismo de inclusão social: um olhar sobre a elevação da escolaridade de jovens egressos. In: Duarte, Marisa Ribeiro T. (org.) **Palavras de Jovens sobre o ProJoovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais**. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. P. (153-174).

NÉRI, Marcelo Cortes (Coord.). **“Motivos da evasão escolar”**. Centro de Políticas Sociais do Instituto Brasileiro de Economia da FGV, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas**. *Anál. Social* [online]. 2005, n.176, pp. 563-578. ISSN 0003-2573.

OLIVEIRA, Pércio S. de. **Introdução a Sociologia da Educação**. 3ª Ed. Editora Ática, São Paulo, 1998.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: AMBAR, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres**. Estudos Avançados 13 (35), 1999.

_____. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, Alexandre B. **Culturas juvenis no século XXI**. Rev. Antropol. [online]. 2009, vol.52, n.1, pp. 388-393. ISSN 0034-7701. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2012.

POCHMANN, Marcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos**. São Paulo. Fevereiro de 2007. Disponível em: <<http://www.cursodeveraofortaleza.com.br/2007/Textos/Situa%E7%E3o%20do%20Jovem%20no%20mercado%20de%20trabalho.pdf>> Acesso em: 19 jan.2010.

POPPOVIC, Ana Maria, ESPOSITO, Yara. L., e Chagas, Léa. M. Cruz, **"Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo"**. In: Cadernos de Pesquisa, 1973, p. 11-60.

POPPOVIC, Ana Maria. **Programa alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem**. Cad. Pesqui. no.21 São Paulo Jun. 1977.

PORTES, Écio Antonio. "O trabalho escolar das famílias populares". In: Nogueira, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Vozes, 2011, p. 61-79.

QUEIROZ, M. I. P. **Uma Nova Interpretação do Brasil: a contribuição de Roger Bastide à Sociologia Brasileira**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, v. 20, 1978.

QUEIROZ. Maria Isaura Pereira de. **Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil**. Tempo Social - Rev. Sociologia da USP. S. Paulo, 1989.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar**. 20ª ed. Campinas: São Paulo, 2007. Coleção Memórias da Educação.

ROSA, Cristina Vieira da Rosa. **Medicalização do Fracasso Escolar: Explicações e Práticas**. Aval. Pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.3,n.7,p.195-200, abr./jun.1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **O Gosto Amargo da Escola: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar**. 2º Ed. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, Magnúcia B. S. **O ProJovem e a Ação Comunitária: uma análise da participação dos egressos na comunidade**. Dissertação de Mestrado em Educação – UFMA. 2011.

SEMED/SEPLAN, Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento - SEPLAN. **Relatório do ProJovem em São Luís: etapa de implantação**. São Luís: SEPLAN, 2005. 24p.

SEMED/SEPLAN. Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (São Luís) - SEPLAN. **Apresentação do ProJovem**. São Luís: SEPLAN, outubro de 2007. 10p.

SEMED/SEPLAN, Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento - SEPLAN. **Relatório para Expansão de Metas 2007/2008**.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações/** 11º.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SETTON, Maria da Graça Jacinto. Bernard Lahire: a multiplicidade das condições de socialização e cultura escolar. In REGO, T. C. (Org.) **Educação, Escola e Desigualdade**. Coleção Pedagogia Contemporânea. Vol 1. Petrópolis: Vozes, 2011. (P.55-84).

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Espetáculo da miscigenação. Estud. Av. vol.8 no.20 São Paulo Jan./Apr. 1994.**

_____. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna - Tradução da 5a. edição norte-americana**, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Rosemeire Custódio da. **Juventude E Educação: Uma Possível Abordagem Bakhtiniana**. Revista de Educação Educare. Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 125-130.

SOARES, T.; FERRÃO, M.; MARQUES, C. **Análise da evasão no ProJovem Urbano: uma abordagem através do Modelo de Regressão Logística Multinível. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 841-860, out./dez. 2011.**

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. In: LEÓN, Oscar Dávila (Ed.) Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales. Viña del Mar: Ediciones CIDPA, 2003. p.16-39.

SUDBROCK. Edite Maria. **DEMITIDOS DA ESCOLA: um outro olhar sobre a exclusão**. Ed. Da URI, 1997.

TUNES, Elizabeth & MELO, Joana Silvério & MEEZES, Deise de Matos. **A atividade de formula problemas de pesquisa**. Universidade Católica de Brasília. 2000.

UNESCO. **Políticas Públicas De/Para/Com as Juventudes**. Brasília, UNESCO, 2004. 350p.

VENTURI, Gustavo. ABRAMO, Helena. **Juventude, política e cultura**. Teoria & Debate, São Paulo, v. 45, p. 28 - 33, 01 jul. 2000. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antteriores/n%C2%BA-45-julhoagostosetembre-de-2000>>. Acesso em 02 out. 2012

WASELFISZ, Julio Jacobo (Cord.). **Relatório de Desenvolvimento Juvenil**. 2007. Brasília: UNESCO, 2007.200p.

_____. **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008** /Julio Jacobo Waiselfisz. - São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2008.

ZAGO, Nadir. Processo de Escolarização em Meios Populares: as contradições da obrigatoriedade escolar In: Nogueira, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, Vozes, 2011, p. 17-43.

ZANTEN. Agnès van. **Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

ZUCOLOTO. Patrícia C. S. do Vale. **O MÉDICO HIGIENISTA NA ESCOLA: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar**. Ver. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum. p.136 – 145. 2007.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Autorizo a pesquisadora **TALITA DE JESUS DA SILVA MARTINS** a utilizar as informações por mim fornecidas como referencial à produção de sua dissertação de mestrado do PPGE/UFMA, intitulada: **TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS QUE ABANDONARAM O PROJOVEM: por que não prosseguiram o caminho?**

Fui informado (a) que será realizada uma entrevista na qual fornecerei informações e opiniões sobre o tema proposto. O dia, a hora e o local da entrevista serão combinados previamente. Também sei que as conversas durante as entrevistas serão gravadas e transcritas para análise, preservando o sigilo e privacidade dos entrevistados. Sei que as informações serão divulgadas para fins de estudo no ambiente acadêmico e científico e que não trarão nenhum dano ou prejuízo a minha pessoa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a contento.

Portanto concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivos desta pesquisa, a utilização de imagens e dados coletados nas entrevistas.

Ao final do estudo serei informado (a) dos seus resultados pela pesquisadora.

São Luís, de de 2013.

Talita de Jesus da Silva Martins – Pesquisadora

APÉNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – Questionário para levantamento do perfil socioeconômico de egressos do ProJovem

Prezado Participante,

O presente questionário tem como objetivo levantar dados para a pesquisa: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS QUE ABANDONARAM O PROJOVEM: por que não prosseguiram o caminho?

Data: ____/____/____

Local da Aplicação: _____

1. Com qual nome gostaria de ser identificado (a) na pesquisa?

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Raça/Etnia: _____

4. Data de Nascimento: ____/____/____

5. Estado Civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a) () Separado (a)

() Viúvo(a) () Outros. _____

6. Tem filhos? Quantos? _____

7. Situação de moradia:

() Própria () Alugada () Cedida

8. Você mora com quantas pessoas? _____

9. Situação Profissional:

() Emprego com carteira assinada () Emprego sem carteira assinada

() Emprego Informal () Desempregado

10. Nível de escolarização de pais e irmãos:

Grau de Parentesco	Nível de Escolarização
Pai	
Mãe	
Irmão 1	
Irmão 2	
Irmão 3	
Irmão 4	
Irmão 5	

11. Qual o período de permanência no ProJovem?

Obrigada!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com jovens que abandonaram o ProJovem

Data: ___/___/_____

Local da Entrevista: _____

1. Trajetória de Escolarização antes do Projovem:

- a) Escolha do(s) estabelecimento(s) de ensino;
- b) Relação com a escola: comportamento e envolvimento;
- c) Relação com os professores e colegas de escola;
- c) Dificuldade ou facilidade em alguma disciplina escolar ou área do conhecimento;
- d) Uso do tempo extraescolar (Atividades esportivas, artísticas, culturais e trabalho)
- e) Grau e forma de participação do pai e/ou da mãe na sua vida escolar
- f) Recuperações, reprovações
- g) Projetos e expectativas quanto ao seu processo de escolarização e futuro profissional

2. Trajetória de Escolarização durante o Projovem:

- a) Ingresso no Projovem;
- b) Tempo que ficou no Programa;
- c) Atividades desenvolvidas no Programa;
- d) Determinante que o fez abandonar o Projovem;
- e) Opinião sobre o Projovem;

3. Trajetória de Escolarização após o Projovem:

- a) Projetos e expectativas quanto ao seu processo de escolarização e futuro profissional;
- b) Arrependimento por não ter concluído o Programa;
- c) Instabilidade na escolarização.