

GT 18 Filosofia da Educação**TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO INTERROMPIDAS: CONHECENDO
ALGUNS CASOS DE JOVENS QUE ABANDONARAM O PROJovem EM SÃO
LUÍS - MA**

Talita de Jesus da Silva Martins (UFMA)
Dr. Maria Alice Melo (UFMA)
Financiamento: CAPES.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, que 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. Tal Programa vem sendo investigado através de um estudo longitudinal que envolve a parceria entre três Universidades Federais. Assim, este Programa foi o foco de vários trabalhos acadêmicos relacionados aos seus impactos nas vidas dos jovens egressos. E, ao desenvolvermos esses trabalhos, temos percebido que muitos dos jovens que se matricularam no ProJovem viram no Programa uma oportunidade de retomarem aos seus projetos de vidas, através da oportunidade de obterem um crescimento pessoal e profissional.

Mas, ao observarmos o Relatório parcial de avaliação do ProJovem 2007 (BRASIL, 2008) a desistência e abandono¹ dos participantes foi apontado como um dos principais obstáculos ao sucesso do Programa, o qual registra que, entre os jovens matriculados na primeira fase do ProJovem, 57% desistiram ou abandonaram. O mesmo relatório indica que o percentual de desistência foi de 37% e do abandono de 20%. Com relação a esse percentual na cidade de São Luís, lócus da pesquisa, o Relatório Para Expansão de Metas 2007/2008 (SÃO LUÍS, 2008), nos mostra que o abandono nessa mesma fase foi de 34,68% dos 4.996 alunos

que iniciaram o Programa. Esses dados nos estimularam em desenvolver uma pesquisa no curso de Mestrado que buscasse os determinantes desse abandono, na medida em que o ProJovem se apresenta como um Programa de inclusão de jovens que já abandonaram o sistema regular de ensino e que no Programa esse fenômeno se repete.

Entendemos por abandono escolar como umas das características do fracasso escolar. Assim, o abandono se configura através de um conjunto de fatores que causam a interrupção temporária ou definitiva da trajetória escolar. O fracasso escolar tem sido um problema recorrente na história da educação brasileira, e durante anos, várias pesquisas visam identificar suas causas, o que nos levam a uma variedade de fatores, sendo internos e, ou, externos a escola.

Contudo, ao abordamos trajetórias de escolarização marcadas pelo abandono escolar, convém explicar que incorporamos o termo “situações de fracasso escolar”, utilizado por Bernard Charlot (2000, p.16) o 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. Desse modo, entendemos as situações de fracasso escolar como um problema complexo, pois se relaciona com importantes conjecturas sociais, psicológicos, econômicos e culturais, o que o torna uma “categoria muito ampla e polissêmica” (CHARLOT, 2000).

A pesquisa nos permitiu constatar através das entrevistas que são vários os determinantes que influenciam o abandono dos jovens pesquisados, tais como: sentimento de inferioridade, a gravidez na adolescência, violência urbana, desinteresse nos estudos e influências das relações familiares. Nessa perspectiva a trajetória de escolarização possibilita investigar as complexas relações de interdependências entre os sujeitos investigados e suas redes de convívio.

2. AS SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR NOS SEGMENTOS POPULARES: UM BREVE HISTÓRICO DE ALGUMAS TEORIAS

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 disseminadas algumas 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.

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 o segmento 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.

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 a teorias que analisaram a condição da educação popular na perspectiva do materialismo histórico.

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 á estrutura pedagógica da escola, muito menos era associada 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.

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.

A teoria da carência cultural destacou-se entre os anos 1960 e 1970, na qual a psicanálise e a psicologia encontraram um terreno fértil para sua disseminação entre os educadores brasileiros. É que as abordagens dessa teoria procuravam localizar no meio sociocultural do aluno as raízes do fraco desempenho 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 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.

Foram vários os testes e as pesquisas realizadas a partir da década de 1970 que como resultados apresentavam a densa ligação de alunos dos segmentos 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 do segmento mais abastado. 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).

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais a convicção 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 elevadas 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 perpetrou ações que, de fato, levassem à igualdade de oportunidade, provocando a contestação daqueles que continuavam a ser prejudicados com as diferenças sociais. Face ao exposto, as contribuições de Pierre Bourdieu (1930-2001) são de suma importância para o avanço dos estudos sobre a escolarização frente às desigualdades sociais, pois trazem uma ampla visão sobre as relações sociais que se diferencia do otimismo apregoado pelo paradigma funcionalista: “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, 2002, p.17).

Pierre 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 postulava 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, 2007, p.41).

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 regular, 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.

3. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO: O SUJEITO CONCRETO E SUA RELAÇÃO COM A VIDA COTIDIANA

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 Patto (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 dos segmentos 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.

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 discute a 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 aborda a 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).

Contudo, acreditamos que para analisar o fracasso escolar, ou melhor, os determinantes do abandono escolar de jovens que se matricularam no ProJovem devemos considerar os itens indicados por Charlot. Assim, através de suas trajetórias de escolarização encontramos a possibilidade de conhecer a relação dos jovens pesquisados com o mundo, com eles mesmos e, em que essa relação influenciou em sua escolarização.

4. O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM): UMA CHANCE DE RECOMEÇAR

Buscando uma outra forma de fazer política, que ressalta a priorização da inserção integral do jovem na sociedade, é que foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária - PROJOVEM, que passou a vigorar como Lei nº. 11.129, a partir de 30 de junho de 2005. 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; desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. Assim, esse Programa pretende contribuir de forma específica com a re-inserção 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)

Ao ser implementado tinha como previsão incluir 200 mil jovens em 2005 por meio da realização de um curso de 12 meses. Os alunos desse Programa recebem uma bolsa de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, a título de ajuda de custo, desde que preencham os requisitos de frequência de 75% das aulas e entreguem os seus trabalhos em dia.

Assim, o Programa assumiu um caráter emergencial e assistencialista, na medida em que seu público alvo são os jovens que se encontram vulneráveis a vários problemas sociais. Como mostra os 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.

O Programa assume, ao mesmo tempo, caráter emergencial - atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio - e caráter experimental, no curso de formação - ao basear em novos paradigmas sua proposta curricular, que trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico. (BRASIL, 2005, p.5)

Segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas – IPEA, em 2005 a cidade de São Luís continha um contingente de 23.177 jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que terminaram a 4º série e não concluíram a 8º série do ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de emprego. Assim, a coordenação municipal do ProJovem estabeleceu conjuntamente com a Prefeitura de São Luís, uma meta de 5.700 alunos a serem matriculados no referido Programa nesta capital, nesse mesmo ano. Em seu Relatório de Expansão de Metas (2008), totalizou as suas duas primeiras fases (1ª fase – dezembro de 2005 e 2º fase – outubro de 2006) 6.860 matrículas, onde 4.996 alunos iniciaram o Programa e só 3.263 frequentaram o que ocasionou um percentual de 34,68% de abandono.

Torna-se necessário mencionar que o ProJovem passou por uma reformulação em 2008, instituída pela Lei nº. 11.692 e com essa reformulação, a faixa etária dos jovens atendidas, no entanto, foi ampliada passando de 18 a 24 anos para 18 a 29 anos; foi modificada a duração do Programa, que passa de 12 meses para 18 meses; ampliou-se a oportunidade de participação no mesmo, pois antes era direcionado a jovens que possuíam até

a 4ª série que ainda não tinham concluído o ensino fundamental e atualmente, para participar basta ser alfabetizado. Sendo 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 as informações detalhadas acerca da nova versão do ProJovem, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são procedentes das duas fases anteriores a reformulação de 2008.

5. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO INTERROMPIDAS: CONHECENDO ALGUMAS TRAJETÓRIAS DE JOVENS LUDOVICENSES QUE ABANDONARAM O PROJOVEM

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

A nossa pesquisa de campo nos possibilitou por meio das entrevistas com os egressos destacar os determinantes que ocasionaram considerável índice de abandono nas duas primeiras fases do ProJovem implementado em São Luís – MA: a gravidez e, conseqüentemente, a necessidade de cuidar dos filhos; o sentimento de inferioridade, a violência urbana e influências das relações familiares.

A identificação dos sujeitos pesquisados se deu através de nomes escolhidos pelos próprios jovens, a fim de, preservar a suas identidades.

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 (2013). Reside no bairro Fé em Deus, que é um dos mais carentes de serviços públicos e violentos da cidade de São Luís. 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 6ª série (7º ano).

O motivo que a fez abandonar os estudos pela primeira vez, aos 15 anos de idade, foi à 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 6ª série (7º ano) aos 22 anos de idade. Como nos disse Maria: *“Eu parei com 15 anos, aí eu tive logo filho. Aí com 18 anos eu retornei de novo, aí tive mais criança, aí parei de novo, aí comecei a estudar de noite. Eu estudei até os 22 anos”*.

Um ano depois, aos 23 anos, Maria de Fátima se matriculou no ProJovem em 2005, na sua primeira fase, e quando foi indagada sobre como ficou sabendo do Programa nos disse que por motivo de alguns amigos terem se matriculado e começaram a comentar sobre o Programa. 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 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 na confluência com alto índice de violência, era perigoso ir estudar à noite, pois ocorriam muitos assaltos. Então assevera: *“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?”*

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. 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.

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 ter perdido muitas oportunidades em sua vida.

Fernanda tem 31 anos, é casada, tem uma filha, é natural da cidade de São Luís. A sua residência fica localizada no bairro da Alemanha, onde foram construídas casas de forma desordenada, próximo ao rio Anil, e, como outros bairros, sofre com a violência e problemas

de infraestrutura. Apontando a separação dos pais como motivo de ter abandonado os estudos, Fernanda estudou regularmente só até a 6ª série (7º ano de Ensino Fundamental), com 13 anos de idade. Como nos relatou:

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.

Aos vinte e cinco anos, desempregada, casada e com uma filha pequena, se matriculou na primeira fase de implementação do ProJovem, em 2006, mostrando que seu interesse inicial foi pela bolsa de R\$ 100,00 oferecida pelo Programa. “*Fui me matricular, porque tinha outras pessoas que iam. Aí iam pagar uma taxa, aí todo mundo estava só interessado nisso. É até uma vergonha dizer...rsrsr Mas eu gostava de ir, eu não faltava.*”

Ao ser indagada sobre o que se tornou fundamental no seu abandono do ProJovem, após nove meses no Programa, nos deparamos com questões das relações familiares horizontais, referentes à relação entre marido e mulher.

Eu deixava minha filha com o pai [...] mas ele dizia para eu não ir. Às vezes ele saía à noite não tinha com quem deixar a bebê. Ele ficava com ciúmes de eu sair à noite para estudar, aí ele saía também. Aí com uns seis meses eu sai do ProJovem, eu também tinha que cuidar da minha filha.

Percebemos no caso da Fernanda que a atitude do marido lhe causou insegurança, pois o mesmo saía à noite, como resposta a sua não compreensão da necessidade de vê-la aproveitar a oportunidade de terminar seus estudos pelo ProJovem. Assim, o comportamento do marido causou o abandono escolar da mulher, devido às dificuldades para cuidar da filha sem o apoio do parceiro, e suportar a desconfiança. Lahire (1997, p.19) nos diz que “De certo modo, podemos dizer que os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar”. Aqui podemos observar que a jovem se encontrava sozinha no universo escolar, sem nenhum apoio da única pessoa da família que constituiu com o casamento.

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.

Outra jovem que abandonou os estudos no ProJovem foi a Cíntia, natural de uma pequena cidade do interior do Maranhão, tem 24 anos, é solteira e tem duas filhas. Atualmente mora só com uma filha em uma casa alugada no bairro Vila Flamengo, bairro de periferia que sofre graves problemas de infraestrutura e pertence ao município de São José de Ribamar, vizinho à cidade de São Luís.

Cintia morava com o pai e não estudou até os dez anos de idade, pois a escola era muito longe de casa. Aos onze anos foi para cidade de São Luís morar com a sua mãe e estudou até os quatorze anos, em que cursou a antiga 6º série (7º ano de Ensino Fundamental), porque engravidou do seu primeiro filho. Dois anos depois teve o seu segundo filho e quando a criança tinha dois anos se matriculou no ProJovem 2007, aos 18 anos de idade. Ao ser indagada sobre a sua decisão em voltar a estudar, também fez menção ao incentivo financeiro oferecido pelo Programa. “[...] Aí eu fui me matricular, também por causa do dinheiro que já me ajudava. Tem muita gente que vai pelo dinheiro, eu fui uma. rrsrsr”

E ao perguntarmos o que a levou a abandonar o Programa a jovem nos respondeu que tinha dificuldade para encontrar alguém para deixar a sua filha, já que a escola era longe.

O ProJovem é uma boa oportunidade [...] mas quando a gente tem filho tudo é mais difícil. Aí ficava ruim pra mim. [...] Me atrapalhava ‘esse negocio das meninas’, nem todos às vezes dava para mamãe ficar com elas, aí quando não podia eu não ia. Eu não tive mais paciência.

Na época eu era casada, ele não gostava, ele falava que não. Ele falava que quando eu era mais nova e não tinha filho eu não estudava e que era invenção esse negócio de estudar.

Mesmo casada Cíntia voltou a estudar no ensino supletivo em uma escola particular e terminou o ensino médio. E quando perguntada sobre a sua relação com o marido ela nos disse que tinham constantes separações, até que não voltaram mais. Quanto ao seu interesse em prosseguir os estudos nos respondeu que voltou a estudar porque sentiu a necessidade no

mercado de trabalho. *Eu terminei ano retrasado. Eu voltei a estudar porque todo serviço hoje em dia pede um 'diploma' completo.*

Percebemos que mesmo após algumas imposições sofridas nas relações familiares a necessidade em trabalhar e obter uma certificação de um maior grau de escolaridade fez a jovem voltar a estudar e terminar os estudos até o nível médio. Para esta jovem, voltar a estudar não implicou uma relação com o próprio saber e sim “ir á escola para aprender coisas que lhes permitirão ter uma boa profissão” (CHARLOT, 1996, P. 55).

Aqui, podemos compreender o que Charlot chama de situação de fracasso, ou seja, como o fracasso escolar não tem uma definição clara, o que podemos identificar são inúmeras situações de fracasso. No caso da Cíntia essa situação de fracasso foi superada quando voltou a estudar, o que evidencia a sua relação positiva com o saber, com a vontade de terminar os estudos, mesmo tendo enfrentado algumas dificuldades.

Também entrevistamos a Maria que 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 diferente de outros bairros advindos de ocupações, este foi construído 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 e violência.

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

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 estava 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.*

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.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que uma pesquisa que investiga as trajetórias não lineares de escolarização de estudantes de segmentos 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.

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.

Notas

1. 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 do curso.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, Pierre. 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, 2007. p 39–64.

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

BRASIL, Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. **Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem**, Brasília, 2005.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Coordenação Nacional do ProJovem. **Relatório parcial de avaliação do ProJovem 2007**. Brasília, DF, 2008.

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

_____. **Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cad. Pesqui., Maio 1996, no.97, p.47-63. ISSN 0100-1574

_____. **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. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

GILOLO, 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).

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

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

IPEA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2005**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/default.jsp>>. Acesso em: 30 Mar.2013

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

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.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

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.

SÃO LUÍS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento – SEPLAN. **Relatório Para Expansão de Metas 2007/2008**. São Luís: SEPLAN. 2008.

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.