

# O jardim dos caminhos que se bifurcam: relação com a escola de jovens de segmentos populares.

**Resumo:** O presente estudo investiga a trajetória escolar de egressos de um Programa de Inclusão de Jovens, buscando identificar as questões que levam milhões de jovens brasileiros a se matricularem e não permanecerem na escola até o fim do ano letivo. Foram entrevistados 19 egressos do programa, que após a conclusão do ensino fundamental, se matricularam no ensino médio, nas cidades baianas de Juazeiro, Salvador e Vitória da Conquista. Além de entrevista semiestruturada, grupos focais foram utilizados para a coleta de dados. Dentre os sujeitos de pesquisa, observou-se a hegemonia das mulheres, mães, com idade acima de 25 anos, com histórico escolar de abandono, que decidem retomar sua formação escolar, motivadas pelas demandas por melhores condições de vida e trabalho, preocupadas em ser um exemplo positivo para sua prole. As análises indicam ser possível pensar uma permanência por períodos determinados de tempo, e não de forma estável e linear, como idealizada pelas políticas educacionais tradicionais, transpondo para a Educação o que alguns autores chamam de “trajetória io io”, quando se referem às experiências no mundo do trabalho da juventude atual, diferenciando-se de gerações anteriores, que vivenciaram experiências de maior estabilidade.

**Palavras-Chave:** relação com a escola; inclusão de jovens; trajetória escolar.

Olívia Mara Costa Silveira  
Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
oliviasilveira@ig.com.br  
José Albertino C. Lordelo  
Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
jalbert@ufba.br

## The garden of the forking paths: young students of popular origin and their relationship to school

**Abstract:** The present study investigates the school trajectory of egress from a Youth Inclusion Program, trying to identify issues that cause millions of young Brazilians to enroll and not staying at school until the end of the school year. Nineteen egress of the Program who concluded their basic education and enrolled in high school were interviewed in Bahia cities – Juazeiro, Salvador and Vitória da Conquista. Besides the semi-structured interview, focus groups were used for collecting data. Among the participants, we observed the predominance of women, mothers, age higher than 25 with school history of abandonment, who decide to retake their education, motivated by demands of better life and work conditions, and with being an example to their children. Analyses indicate that it is possible to think of permanence for specific periods of time and not in a stable or linear way, as it is idealized by traditional educational policies. This point would translate into Education studies what some authors call “yo-yo trajectory”, particularly when it refers to present youth’s experiences in the work world, which differ from previous generations who had more stable experiences.

**Key-words:** relationship with school; youth inclusion; school trajectory.

## INTRODUÇÃO

Neste texto, abordamos a relação dos jovens dos segmentos populares com seu processo de escolarização, mais especificamente, as dificuldades de permanência na instituição escolar, motivadas por variadas circunstâncias e que resultam em prejuízos para a sociedade, para o estado e para o próprio sujeito. Tratamos de uma temática relevante sob variados ângulos e recorrente na agenda acadêmica. Os resultados aqui discutidos reportam-se à dados de um dos “coortes” realizados em uma pesquisa longitudinal. A primeira parte do texto retrata a realidade da educação básica, a partir de indicadores de abandono, reprovação, distorção idade-série, com recortes para regiões e dependências administrativas das matrículas. Na segunda parte, são analisados e discutidos os resultados da investigação empírica ancorados na literatura especializada, mas pondo em relevo a relação entre juventude e escola percebida por PAIS (2001 e 2009).

### O JOVEM E A ESCOLA: CRISE NA RELAÇÃO.

Um dos grandes desafios da escolarização básica dos jovens das camadas populares é a permanência destes no sistema educacional, condição necessária para o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais. As taxas de abandono e reprovação ainda são elevadas, apesar da utilização de mecanismos que inflam os indicadores de aprovação, como a correção de fluxos e a aceleração, adotados amplamente pelas redes públicas e que não refletem progressos dos alunos na aquisição de competências. Em 2012, segundo o INEP, as taxas de abandono no Brasil eram de 2,7 % no ensino fundamental e de 9,1 % no ensino médio. Estas taxas se elevam um pouco mais quando se analisa, exclusivamente, a rede pública de ensino: 3,0 % e 10,4 % para o ensino fundamental e médio, respectivamente. A situação é mais grave nas regiões Norte e Nordeste, onde o abandono da escola é ainda mais elevado (Tabela 1.).

A taxa de 10,4% de abandono no ensino médio, da rede pública, reflete parte do fracasso escolar, uma vez que ela reflete a desistência daqueles que se matricularam no ensino médio, mas não leva em conta aqueles que se matricularam no primeiro ano do ensino fundamental e desistem ao logo dos nove anos, desta etapa inicial da formação básica.

Tabela 1. Taxas de rendimento da educação básica no Brasil, 2012 (%)

Unidade	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Aprov	Reprov	Aband	Aprov	Reprov	Aband
Brasil Total	88,2	9,1	2,7	78,7	12,2	9,1
Brasil Público	86,9	10,1	3,0	76,5	13,1	10,4
Brasil Privado	96,3	3,5	0,2	93,4	6,1	0,5
Brasil Norte	84,7	10,9	4,4	74,9	11,3	13,8
Brasil Nordeste	83,8	11,8	4,4	77,7	9,8	12,5
Brasil Sudeste	91,9	6,8	1,3	80,6	13,1	6,3
Brasil Sul	89,3	9,4	1,3	78,6	13,6	7,8
Brasil Centro-Oeste	90,2	7,7	2,1	76,2	14,6	9,2

Fonte, INEP.

De acordo com a Tabela 2, os anos iniciais do ensino fundamental apresentam grande distorção entre o número da população da faixa etária correspondente (6 a 9 anos) e o número de matriculados no nível escolar, apontando para outra dificuldade da educação básica: a entrada tardia na escola. Por outro lado, os anos finais do ensino fundamental apresentam uma defasagem de mais de 3.000.000 (três milhões) de matrículas, quando comparado à população entre 10 e 14 anos. Para o ensino médio, a distorção supera os 4.000.000 (quatro milhões) de adolescentes que estão na faixa etária correspondente, mas não se matricularam na etapa esperada. Esses números refletem não apenas o abandono, mas também as reprovações e outros desafios que ainda precisam ser superados.

Tabela 2. Número de crianças e jovens nas idades próprias educacionais Brasil – 2010

Faixa Etária	Etapa educacional Correspondente	Nº população	Nº matriculados	Nº Matriculados etapa correspondente
0 a 3 anos	EI: creche	8.212.648	2.298.707	6.980.052
4 e 5 anos	EI: pré-escola	5.802.254	4.681.345	
6 a 9 anos	EF: anos iniciais	12.037.387	16.360.770	23.406.511
10 a 14 anos	EF: anos finais	17.166.761	13.997.870	
15 a 17 anos	EM	10.357.874	8.400.689	5.647.263
18 a 24 anos	ES	23.878.190	6.379.229	3.331.000
<b>TOTAL</b>		<b>77.455.114</b>	<b>52.118.610</b>	<b>39.362.8226</b>

Fonte: Brasil (2013).

Reprovação e abandono são citados, na literatura, como indicadores objetivos do fracasso do sistema educacional brasileiro. A reprovação vai causando distorções crescentes de idade/série ao longo da escolarização básica. A taxa líquida de matrícula no ensino médio brasileiro, que expressa o percentual de jovens de

15 a 17 anos matriculados neste nível de ensino, é muito baixa. Em 2008, nos dados coletados pelo IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Tabela 3), esta taxa era de 50,4%. Os dados revelam, também, que nas regiões Norte e Nordeste os percentuais de jovens cursando o ensino médio, na faixa correta de idade, eram ainda mais baixos (39,7 e 36,7%). A adequação da idade à série vai caindo do primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do nível médio, gerando graves distorções que vão se acumulando, como mostram as tabelas 3 e 4. A distorção idade-série no ensino médio é muito elevada, decorrente da entrada tardia das crianças mais pobres no sistema educacional, de reprovações e de abandono, ao longo da trajetória escolar. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) propõe, na meta 3, elevar esta taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85%, até o final do década.

Tabela 3. Taxa de frequência líquida a estabelecimentos de ensino na educação básica brasileira em 2008 (%)

<i>Região 7 a 14 anos 15 a 17 anos</i>	
<b>Brasil</b>	<b>94,9 50,4</b>
<b>Norte</b>	<b>93,6 39,7</b>
<b>Nordeste</b>	<b>94,3 36,4</b>
<b>Sudeste</b>	<b>95,7 61,9</b>
<b>Sul</b>	<b>95,2 56,4</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>94,5 51,8</b>

Fonte: IBGE (2008).

A distorção idade-série reflete as mazelas do sistema social brasileiro, marcado por desigualdades econômicas entre pessoas, regiões, raças e gêneros e que a escola acaba reproduzindo. As taxas de distorção idade-série são mais elevadas na rede pública de ensino do que na rede privada e mais graves nas escolas da zona rural do que nos estabelecimentos de ensino das cidades.

Tabela 4. Taxa de distorção idade-série, no Brasil, 2013.

<i>Dependência Administrativa</i>	<i>Ensino Fundamental</i>		<i>Ensino Médio</i>
	<i>1º ao 5º ano</i>	<i>6º ao 9º ano</i>	
<b>Brasil</b>	<b>15,4</b>	<b>27,5</b>	<b>29,5</b>
<b>BR Rede Pública</b>	<b>17,6</b>	<b>30,7</b>	<b>32,7</b>
<b>BR Rede Privada</b>	<b>4,5</b>	<b>7,0</b>	<b>7,6</b>

<b>BR Rural</b>	<b>25,9</b>	<b>43,2</b>	<b>41,8</b>
<b>BR Urbano</b>	<b>13,3</b>	<b>25,5</b>	<b>29,0</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI (2013)

Na Tabela 5 estão as taxas de distorção idade-série da educação básica, desagregadas por região geográfica. Conforme já mencionamos, elas são mais altas no segundo ciclo do ensino fundamental do que no primeiro e mais elevadas no ensino médio do que no fundamental. No ensino médio, ela varia de 21,6% no Sudeste do Brasil e atinge 39,4% no Nordeste e 45,2% na região Norte.

Tabela 5. Taxa de distorção idade-série, no Brasil, por região 2013.

<i>Região</i>	<i>Ensino Fundamental</i> <i>1º ao 5º ano 6º ao 9º ano</i>		<i>Ensino Médio</i>
	<b>Norte</b>	<b>25,3</b>	
<b>Nordeste</b>	<b>21,8</b>	<b>37,5</b>	<b>39,4</b>
<b>Sudeste</b>	<b>9,2</b>	<b>19,1</b>	<b>21,6</b>
<b>Sul</b>	<b>10,7</b>	<b>23,0</b>	<b>22,6</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>12,5</b>	<b>24,5</b>	<b>29,0</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI (2013)

Entre as causas imediatas das baixas taxas de matrícula líquida estão o abandono da série ao longo do ano letivo e a reprovação do aluno. Este artigo discute a relação do jovem (recortado aqui para a faixa de 18 a 29 anos) com o seu processo de escolarização e, mais especificamente, tenta compreender uma conduta típica dos jovens com a escola: por que eles se matriculam anualmente se não frequentam as aulas, desde o primeiro dia?

Esta reflexão foi motivada por um achado importante em uma pesquisa com jovens matriculados no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano. Ao se comparar o perfil do grupo que evadiu do Programa com outro que o concluiu, descobriu-se que aqueles que permaneceram e concluíram o curso tinham mais histórico de abandono enquanto que aqueles que evadiram tinham mais histórico de reprovação. O que isto quer dizer?

(1) Pesquisa comparativa entre as bases de dados dos estudos nacionais com egressos e evadidos do ProJovem (Relatório técnico estudo comparativo entre as bases de dados de egressos e evadidos do ProJovem Urbano. (PROJOVEM, 2012)

## DANDO UM TEMPO NA RELAÇÃO.

Começamos por outros achados também instigantes e que distinguem os dois grupos de jovens: os egressos e os evadidos<sup>1</sup>. Encontramos uma maior incidência de mulheres entre os egressos, enquanto os homens foram mais frequentes entre os evadidos. Mesmo considerando o recorte de juventude (18 a 29 anos), a incidência de jovens com mais de 25 anos é maior entre os egressos, enquanto a faixa mais frequente entre os evadidos encontra-se entre 21 e 24 anos. Jovens com mais de um filho são mais comuns na amostra de egressos, assim como os casados ou com relacionamento estável. Para a amostra de evadidos foi mais comum encontrar jovens solteiros, sem filhos ou com apenas um filho. A existência (ou não) de trabalho não apresentou diferenças significativas entre as amostras estudadas. Ou seja, nossa força de trabalho feminina parece mais resiliente e mais disposta a retomar seu processo de escolarização do que os jovens do sexo masculino, por outro lado, questões relacionadas com morte, em especial relacionadas com situações de violência e privação de liberdade, atingem, mais frequentemente, a população masculina e jovem especialmente. Como aponta o Mapa da Violência, elaborado por Julio Jacobo Waiselfisz. (BRASIL, 2014) As razões das diferenças entre os gêneros não foram investigadas neste estudo, mas merecem aprofundamento.

Nossa questão central é compreender os significados que assumem a reprovação e o abandono e suas repercussões na relação com a escola e com o saber. Isto configura uma relação distinta com o sistema educacional. Os que abandonam parecem estar dizendo “ainda não dá, agora”, “falta algo, volto depois” e este algo parece relacionado com um ou alguns fatores externos à escola. Quando estes fatores que se configuram como dificuldades para a permanência se resolvem ou se estabilizam, é possível o retorno e a conclusão, ao menos de um ciclo educacional.

E os que evadiram do Programa e que tinham histórico de frequentes reprovações? Parece que as respostas se relacionam de forma mais estreita com a sala de aula e as questões pedagógicas.

Neste sentido, é interessante notar que os aspectos observados na comparação dos perfis corroboram com os achados da presente pesquisa, onde foram encontradas mais mulheres, mães, casadas ou em união estável, com faixa de idade referente ao que se

considera como jovens adultos (a partir de 25 anos), que relatam histórias de interrupção dos estudos com mais frequência que histórias de reprovação.

(2) De forma a preservar os participantes, optou-se pelo uso de nomes fictícios neste artigo.

Na perspectiva do retorno e permanência na escola, a diferença de sexo é gritante, tendo a amostra uma representatividade muito maior de moças que de rapazes. O número de jovens do sexo masculino foi bastante reduzido quando aplicado o critério de matrícula no ensino médio, além disso, alguns dos que apresentaram esta característica não concordaram em participar do estudo, mesmo assim, o número de rapazes foi inferior ao de moças.

Durante a coleta não foi incomum encontrar jovens esposos que acompanharam suas mulheres durante sua trajetória no ProJovem, como foi o caso de Vânia<sup>2</sup> e Marise. Esses jovens maridos participaram do Programa e frequentaram as atividades até o final, no entanto, os que conseguiram aprovação, não continuaram o caminho para o ensino médio e mais uma vez interromperam os estudos. Vale lembrar que a grande maioria das moças entrevistadas tem uma rotina laborativa intensa, com tripla jornada, como Luiza, por exemplo, que sai de casa às seis horas da manhã para o trabalho e retorna às vinte e duas horas, após o término das aulas.

É fácil notar que nenhum dos egressos tem uma história de vida ou escolar linear. As etapas da vida e da escola se interpõem trazendo situações de adultez ainda na infância e o cumprimento de etapas esperadas na infância e adolescência sendo cumpridas em idades mais avançadas, como a conclusão do ensino fundamental.

As mudanças sociais e econômicas, apesar de afetarem todos os recortes sociais, confrontam as novas gerações de modo particular. A diluição de marcos de referências estáveis (flexibilização e precarização das relações laborais e pluralização das formas de organização familiar, por exemplo) impacta diretamente nos mecanismos de socialização e transição para a vida adulta, enfraquecendo as referências culturais que conduziam às trajetórias individuais. Diante das incertezas e indefinições, características da contemporaneidade, um dos traços marcantes da condição juvenil atual se traduz como uma “situação de impasse” em relação ao futuro de muitos jovens, já que a precariedade de suas trajetórias não lhes permite agrupar todas as condições de independência econômica de forma estável e contínua. (PAIS, 2009)

Aos jovens cabe inventar novos caminhos, criar novos estilos de vida, compor novas identidades, mesclando influências oriundas de setores muito distintos da sociedade.

Interessante perceber que os rapazes relatam uma trajetória com menos percalços em suas vidas. Os dois jovens (Agnaldo e Sérgio) são solteiros, não possuem filhos, nem necessitaram interromper os estudos para auxiliar no sustento da família, no entanto, relatam mais reprovações que as moças ou, como no caso de Agnaldo, uma associação entre entrada tardia na escola e reprovações.

*E comecei a estudar aqui, mais ou menos, com uns 10 anos. Tive algumas dificuldades na quarta série. Teve, quer dizer, fui reprovado duas vezes assim, na quarta série, aí fiquei um pouco atrasado. Aí cheguei na quinta, tudo legal, na oitava, mais uma reprovação.*  
(Agnaldo, Juazeiro)

O sentido da escola para classes populares não é gerado de forma “natural”, como acontece nas classes medianas. Com raras exceções, a relação com o saber escolar não é transmitido entre as gerações. O sentido atribuído à escolarização se dá, *a posteriore*, quando das vivências e exigências, para se manter no mundo produtivo e ter uma vida melhor.

*Assim, não era muito de gostar de estudar. Mas com o tempo as coisas mudam e a gente vê que a realidade não é como a gente quer sabe?* (Sérgio, Salvador)

Neste ponto, a ideia do sentido como algo mutável, flexível, que pode existir em um tempo e não mais em outro, ou o contrário disso, parece se aplicar ao que aconteceu com esses jovens. Não se pode dizer, no entanto, que a relação de sentido com a escola se deu apenas na maturidade.

Apesar das dificuldades encontradas, foi comum o gosto e o interesse pelos estudos, na fase inicial de sua escolarização, sendo a adolescência um período crítico para a maioria. Três aspectos são levantados pelos participantes: a) a mudança de interesse que acontece nesta fase, o despertar da sexualidade e o início das relações afetivas e sexuais, b) a estrutura escolar, a organização dos conteúdos disciplinares e a multiplicidade de professores compromete o desempenho dos estudantes e dificulta a permanência na escola e c) a necessidade de contribuir efetivamente com o sustento da família.

Para as moças, a gravidez ainda adolescente é relatada como uma interrupção ou mudança de curso de suas vidas. Apesar dos avanços feministas e da liberação sexual alcançada no século XX, chama atenção os relatos das jovens sobre o sentimento de vergonha causado pela exposição de sua sexualidade ainda adolescente. Sentimento tão intenso que leva ao afastamento da escola.

*Porque era mais de vergonha. Eu era nova e fiquei envergonhada que a barriga tava crescendo e eu não queria que ninguém me visse com o barrigão porque eu era nova. (Fernanda, Salvador)*

*[...] porque na época eu tinha 15 anos... e com isso eu fiquei com vergonha de ir pra escola. Fiquei com vergonha, com 15 anos, de barr... grávida, e ia ficar... eu fiquei com vergonha, e depois disso, eu perdi o interesse de ir pra escola. (Cristina, Vitória da Conquista)*

Discute-se sobre o emprego do termo “precoce” com relação à gravidez de jovens adolescentes, oriundas das classes populares. O argumento mais forte utilizado trata da alteração de *status* social dentro das comunidades, quando as jovens passam de filhas para mães, nestes casos, a gravidez é relatada como desejada e estrategicamente pensadas; em muitos casos, a permanência dos pais dos bebês não apresenta importância.

No caso das jovens desta pesquisa, no entanto, não é o que se observa. Elas não planejaram nem desejaram a gravidez no momento em que aconteceu. Sentiam-se ainda imaturas, viviam em casa dos pais e, quase todas, tem formação religiosa de base evangélica. Não se consideravam preparadas para expor sua sexualidade entre os colegas e vizinhos. Nestes casos, o caráter de precocidade se aplica e gera consequências graves na formação dessas moças.

*Porque eu tinha... eu tava com aquela mente de 15 anos, uma menina, praticamente. Via eu, me olhava no espelho e tava com aquela barrigona. Como é que eu ia enfrentar minhas colegas? Com aquela barriga... eu sentia assim que elas iam me excluir, iam me excluir ali do meio deles. Interessante que quando... eu escondi minha gravidez até 5 meses... da minha fa... de todo mundo... e aí apertava minha barriga, escondia... (Cristina, Vitória da Conquista)*

Luiza, também, referiu-se a vergonha como causa para o abandono da escola na gravidez. Ainda sobre o tema, vale ressaltar que essas três jovens são de cidades diferentes. Fernanda

é soteropolitana e passou pelo processo na capital do estado, enquanto que Cristina enfrenta suas dificuldades em Vitória da Conquista e Luiza em Brumado. Três cidades distantes entre si, com características culturais e econômicas bem distintas.

Mesmo sem o relato da vergonha, como motivador para o abandono escolar, quase todas as moças entrevistadas são mães e o foram ainda adolescentes. Também reiteram a dificuldade de conciliar a vida de estudante com a de mãe de crianças pequenas.

Além da gravidez na adolescência, os motivos para a interrupção da trajetória escolar não diferem dos apontados em outras pesquisas. (CAMPOS, 2003; PROJÓVEM 2007; PROJÓVEM 2008, MILETO, 2009) Foram comuns as interrupções escolares por causa da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família e as mudanças de endereço constantes. Praticamente todos os jovens exerceram atividades remuneradas desde o início da adolescência, mesmo os que não recebiam por seu trabalho, tinham obrigações nas atividades domésticas e auxiliavam seus pais no desempenho das tarefas laborativas.

*Eu comecei a trabalhar com os meus 13 anos, depois... logo depois que ela faleceu. É, eu trabalhei aqui na Adolfo Viana, em casa de família, só que eu só trabalhava meio turno. Eu trabalhava à tarde, porque a mulher, ela tinha um barzinho, e ela só precisava de mim à tarde pra lavar as panelas. Então eu trabalhava, ganhava 50 reais lá... por mês! E ela me dava o vale-transporte, que era pra mim... (Carmem, Juazeiro)*

Mais uma vez, reforçam-se as teorias que apontam o resultado danoso do trabalho infantil. Além de afastar a criança da escola, quando do período esperado para sua formação educacional, posteriormente, como consequência, aumenta a dificuldade de inclusão em níveis mais valorizados do mundo produtivo (FERRARO, 1999; MARIN, 2004; NOVAES, 2006; SILVEIRA, 2009).

*Acordava pela manhã, tinha que fazer as coisas dentro de casa, lavar roupa, fazer comida [...] É, porque ela (a mãe) tava trabalhando, eu ficava em casa, tinha que fazer isso. Pra dar no horário de 1h ir pra escola. Ai às vezes ela também vendia acarajé, ai eu tinha que ir pra escola e quando eu retornava tinha que tá com as coisas da venda pra poder ir levar com meu irmão pro ponto pra depois ela chegar e começar a vender. Ai já não tinha tempo nenhum pra estudar. E assim todo dia era a mesma coisa. (Fernanda, Salvador)*

Num país de grande desigualdade social e diferentes oportunidades, as discrepâncias são explícitas. Enquanto jovens com formação de alto nível encontram as portas do mercado de trabalho abertas, um enorme contingente de pessoas, com pouca ou nenhuma formação, luta, diariamente, para conseguir o primeiro emprego, criando um contingente de jovens com pouca escolarização e escassa qualificação para o trabalho.

... a defesa de um trabalho decente também significa a defesa de uma educação de qualidade. Ainda que o aumento dos níveis de escolaridade e de qualificação não seja suficiente para garantir acesso ao trabalho decente, eles são muito importantes. Os jovens brasileiros têm se esforçado cada vez mais para conciliar os estudos e o trabalho, mas parcela considerável ainda não completou a escolaridade básica, sendo sua qualidade uma questão prioritária a ser enfrentada, de modo simultâneo à ampliação do acesso ao ensino superior e à qualificação profissional. (CORROCHAMO, 2010, p. 3)

O jovem descrito na citação de Corrochamo é o exemplo típico do sujeito deste estudo. Sujeito que, apesar do recorte etário de juventude, possui uma trajetória laboral que vem de “longas datas” e tenta, a custo de grande sacrifício físico, em boa parte dos casos, conciliar trabalho e formação escolar, ainda em nível básico. Além das responsabilidades com filhos e moradia.

O início precoce e a conseqüente falta de capacitação adequada, frágil vínculo empregatício, trabalhos de baixa remuneração e valorização social geram uma relação bastante precária com o mundo do trabalho. Pochmann (2004) considera que o aumento da expectativa de média de vida da população e a conseqüente alteração da situação de juventude colaboram para o aumento dos níveis de desemprego, precariedade, subtrabalho e deterioração dos níveis de renda, especialmente entre os jovens de classes populares no Brasil.

Para o autor, a persistência do desempenho desfavorável no mundo do trabalho induziu ainda mais as segmentações ocupacionais, excluindo os mais pobres dos empregos nos segmentos educacionais mais elevados. De certa forma, ampliou-se consideravelmente o processo discriminatório no interior do mundo de trabalho, sobretudo entre distintas faixas etárias (jovens e adultos), raças e gênero.

Os jovens brasileiros, além de constituírem o grupo etário mais desfavorecido pelas condições de trabalho, enfrentando altas taxas de desemprego e de informalidade, baixos rendimentos e ausência de proteção social, também enfrentam elevadas taxas de rotatividade, principalmente por estarem em trabalhos precários, muitas vezes de caráter temporário.

Em relação as suas famílias de origem, foi comum encontrar pais analfabetos ou com pouquíssima escolaridade, geralmente pequenos agricultores que tentaram a sorte em centros urbanos maiores. Diferente do que encontramos para a geração dos filhos, quando escolarizados, os pais permaneceram por mais tempo na escola que as mães, sendo que alguns deles não apoiavam a escolarização das filhas, denotando uma cultura sexista, onde as mulheres devem ficar dentro de suas casas, cuidando dos afazeres domésticos, enquanto a participação em atividades externas, como a escola, por exemplo, é espaço para os homens. Na maioria dos casos, coube a mãe, mesmo sem instrução, o apoio e o acompanhamento da vida escolar dos filhos, em especial, das filhas.

As famílias são grandes, com muitos irmãos e os casos de separação dos pais também foram comuns; nestes casos, ouviu-se com frequência relatos de afastamento completo da figura paterna, ficando a mãe responsável pelo sustento e formação da prole, situação que impactou a vida dos jovens, em especial, pela necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho.

Alguns dos jovens relatam situações de afastamento de ambos os genitores, principalmente quando ocorre um segundo casamento da mãe, entrando em cena a figura dos avós ou de terceiros a quem as crianças foram dadas para que fossem criadas em troca do trabalho das mesmas. Fábria é um exemplo dessa situação, tendo morado com várias famílias após o segundo casamento da mãe, já que o padrasto não a aceitava em casa.

*[...] minha infância foi uma infância assim, muito difícil. Fui criada pelo meu avó, ai com 6 anos meu avó faleceu, e... fiquei morando com um, morando com outro, até que vim morar aqui em Vitória da Conquista. ... Assim, durante um ano, se eu fiquei 6 meses com minha mãe foi muito. Porque minha mãe casou de novo e meu padrasto não me aceitava dentro de casa. Ele não me aceitava. Então em termo disso minha mãe começou a me dar. Pra morar com um, morar com outro, aí às vezes não dava certo, voltava de novo, ai*

*vinha outra pessoa, tornava a pegar, voltava de novo... sabe? Pra cima e pra baixo...* (Fábia, Vitória da Conquista)

Para Carvalho (2004, p. 42), a política educacional, assim como o currículo e a prática pedagógica compreendem e exigem os trabalhos educacionais a partir de uma concepção idealizada de família, baseando-se nas divisões de “sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães”, especialmente aquelas que são trabalhadoras e responsáveis pelo sustento da prole.

Em 2004, Carvalho chama atenção para as exigências necessárias à participação dos pais no processo educacional dos filhos: tempo livre (e boa qualidade de vida) ou, recursos financeiros para contratação de professora particular ou aulas de reforço, como também alguma competência acadêmico-científica e atualização nos componentes curriculares e pedagógicos, ou seja, o acompanhamento efetivo dos pais em relação aos estudos dos filhos exige um bocado de capital econômico e cultural dos genitores.

Para a autora, a escola, e especificamente a professora, espera que os pais tenham tempo e condições para monitorar as demandas escolares dos filhos. Considera que a expectativa da escola é que as famílias sigam um modelo onde “conta com um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição para educar”. (CARVALHO, 2004, p. 47) Neste sentido, a escola, tanto pública como privada, espera um modelo de família tradicional da classe média, muito distante da realidade das famílias das classes populares e trabalhadoras, que também não mais se encontra na classe média, com o avanço das mulheres no mercado de trabalho.

No caso de alguns dos jovens entrevistados, além da falta do capital econômico e cultural para o suporte das tarefas de casa, não foi incomum os casos de situações de instabilidade decorrentes, tanto das mudanças constantes de residências e endereços, como da própria situação de desestruturação familiar, presentes nos relatos de Marina, Mara, Fábia, dentre outros.

Apesar da matrícula ser válida para a rede pública, possibilitando a mudança de escola ao longo do ano letivo, na prática, isso não acontece. Muitas vezes pelo próprio desconhecimento do procedimento pelos familiares ou responsáveis, mas, na maior parte dos casos aqui observados, a dificuldade de nova adaptação e a própria mudança, não apenas de endereço, mas de referência familiar, causavam desmotivação e desinteresse em continuar.

As situações de abandono da escola, vividas por esses jovens, não se diferenciam de tantas outras histórias, muito comuns no sistema educacional brasileiro. É importante ressaltarmos as dificuldades encontradas para que se possa refletir sobre o grande trabalho que ainda se tem para transformar o Brasil em um país educado.

## CONCLUSÃO

Apesar do progresso aferido por alguns indicadores, o processo de educação formal no Brasil ainda enfrenta dificuldades em sua proposta de universalização. Apenas 54,0% dos matriculados não apresentam distorção série/idade e o percentual de pessoas fora da escola sem conclusão do ensino básico aumenta à medida que se avançam os recortes etários, formando um contingente de jovens e adultos pouco escolarizados e com dificuldades de inserção no mundo produtivo.

Os jovens de 15 a 29 anos representam 25,9% da população brasileira (BRASIL, 2012), são 50,6 milhões de sujeitos com demandas específicas e que se orientam no sentido da educação, trabalho e oportunidades de cultura e lazer (AQUINO, 2009), violência e pobreza/desigualdade social. (IBASE, 2006)

Esta pesquisa entrevistou 19 jovens, 17 moças e dois rapazes e realizou três grupos focais em cidades do estado da Bahia: Juazeiro, Salvador e Vitória da Conquista. Essas moças e esses rapazes participaram do ProJovem, concluíram o ensino fundamental no Programa, foram certificados na qualificação profissional e deram início ao ensino médio. No momento da entrevista, alguns deles já tinham concluído também essa etapa.

As trajetórias dos jovens não seguem uma forma linear e idealizada, apresentam marca e insígnias de diversas fases da vida, demandas referentes às etapas mais precoces da vida, como a resolução de seu processo formativo, ao passo que se inserem em demandas de uma etapa posterior, como a maternidade e a inserção laboral.

Assim, é possível pensar uma permanência por períodos determinados de tempo e não de forma estável e linear, como idealizado pelas políticas educacionais tradicionais, considerando o abandono, ou melhor, as interrupções, como parte do processo. Nestes casos, o abandono não se caracteriza totalmente, já que o retorno é recorrente, parecendo mais com momentos que oscilam

entre interrupções e retornos. Assim, também em relação à escolarização, observa-se o que Machado Pais (2001) chamou de “trajetória io io”, quando se refere as experiências no mundo do trabalho da juventude atual, diferenciando-se de gerações anteriores, que vivenciaram experiências de maior estabilidade.

Pensar em política pública voltada para a formação de jovens pobres no Brasil implica em pensar um conjunto de elementos que circundam essas realidades que são, ao mesmo tempo, características de um tempo contemporâneo e presente, mas que trazem a marca da singularidade do sujeito.

As demandas contemporâneas, o discurso globalizado, as novas exigências do mundo do trabalho, disparam o gatilho do desejo e ressignificam o sentido da escolarização, os jovens já entenderam que essa é a única via para uma “vida normal”, como nos ensina Lahire (1997). Cabe aos formuladores e implementadores de políticas públicas de juventude, a compreensão de que a retomada do processo formativo desses jovens implica em proposições mais flexíveis, considerando que são estudantes/trabalhadores, que são estudantes/pais e mães. Também é preciso considerar a necessidade de articulação com os setores responsáveis por segurança pública, transporte, iluminação urbana, dentre outros setores importantes.

## Referências

AQUINO, L. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L.; ANDRADE, C. (Org.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

BRASIL. Presidência da República. *Relatório de Avaliação do ProJovem Urbano*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2012

BRASIL. Presidência da República. *Pesquisa Nacional de Domicílio – PNAD- 2008*. Síntese de Indicadores. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Brasília, 2009. Disponível em internet em: [www.ibge.gov.br/pnad-2011-sintese-dos-indicadores.html.pdf](http://www.ibge.gov.br/pnad-2011-sintese-dos-indicadores.html.pdf) ≥ . Acesso em: 1 nov. 2013

BRASIL. Fundo Nacional de Educação – FNE. 2013. *Educação Brasileira: Indicadores e desafios - documento de consulta*. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria de Promoção e Igualdade Racial. *Mapa da Violência*. Brasília, 2014

- CAMPOS, E. L. F. *A Infreqüência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Orientador: OLIVEIRA, D. A.
- CARVALHO, M. E. P. Modos de educação. Gênero e relações escola-família. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n 121, p 41-58. jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso: 01 dez. 2012.
- CORROCHAMO, M. C. O processo de construção da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude no Brasil – questões para o diálogo. In: SEMINÁRIO POLÍTICAS PÚBLICAS JUVENTUDE EM PAUTA 2010, texto para discussão (Trabalho). Ação Educativa, 2010.
- FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 23 mar. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE); INSTITUTO PÓLIS. *Relatório Global Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas* – Relatório Final. Rio de Janeiro: IBASE, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANISIO TEIXEIRA (INEP). *Indicadores educacionais – Educação básica*. Brasília, MEC/ INEP/ DEED/CSI, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 14, ago, 2015.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques; Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- MARIN, J. O. B. O trabalho infantil na agricultura moderna. *Revista da UFG, Goiânia*, v. 7, n. 1, jun. 2004. Disponível em <[www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br)> . Acesso em: 10 abr. 2009.
- MILETO, L. F. *“No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. 214 f Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009. Orientador: Prof. Dr. Osmar Fávero.
- NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. *Comunidade Virtual de Antropologia*. Edição número 38, 2006. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br>>. Acesso em: 15 maio 2008.
- PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Revista Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381. 2009.
- PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Editora Âmbar. Porto, 2001. (Coleção: Enciclopédia Moderna, n. 3, Sociologia).

POCHMANN, M. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: ≤ <http://www.cedes.unicamp.br> ≥. Acesso em: 12 mar. 2009

PROJOVEM. Secretaria Geral da Presidência da República. *Relatório Pesquisa com Evadidos 2007*. Brasília, 2007

PROJOVEM. Secretaria Geral da Presidência da República. *Relatório de análise dos dados para primeiro instrumento da pesquisa de evasão*. Brasília, 2008. (mimeo).

PROJOVEM. Secretaria – Geral da Presidência da República. Relatório Técnico Pesquisa comparativa entre egressos e evadidos do ProJovem Urbano. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2012. (mimeo)

SILVEIRA, O. M. C. O. *Unicórnio e o rinoceronte: análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários*. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Orientador: Prof. Dr. José Albertino Lordêlo.

---

**Recebido: 24/11/2014. Aprovado: 04/05/2015**

