
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.729-752

ISSN: 2237-0315

Trajetórias não lineares de escolarização no ProJovem

Fragmented paths of schooling in ProJovem

Talita de Jesus da Silva Martins

Maria Alice Melo

Universidade Federal do Maranhão-UFMA

São Luís-Maranhão-Brasil

Resumo

Este estudo constitui um recorte de uma pesquisa que tem por objetivo analisar as trajetórias de escolarização de jovens que abandonaram o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem na cidade de São Luís - MA. Desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem a entrevista em profundidade como o seu principal instrumento de coleta de dados. Por fim, apresenta-se algumas trajetórias que podem contribuir para a reflexão sobre os determinantes do alto índice de abandono, cerca de 34,6%, presente nas duas primeiras fases (2005 - 2006/2006-2007) do ProJovem em São Luís. Os resultados apontam como principais determinantes do abandono escolar a autopercepção da condição de inferioridade, em relação ao conhecimento e condições socioeconômicas, violência urbana, desinteresse nos estudos e influências das relações familiares. Tais determinantes se configuram de diversas formas na vida dessas jovens, configurando, diferentes sentidos em cada percurso da sua relação com o mundo.

Palavras-chave: Trajetórias de Escolarização. ProJovem. Abandono Escolar.

Abstract

This study is an excerpt of there search developed on trajectories of schooling and its main objective to analyze the trajectories of schooling of young people who have left the National Youth Inclusion Programme - ProJovem in São Luís - MA. Methodological development, defines a qualitative research that has in-depth interviews as the main vehicle of data collection. Finally, it presents a number of careers that can contribute to the debate on the determinants of the high dropout rate, approximately 34.6% present in the first two phases (2005 - 2006/2006-2007) Projovem in St. Louis. The results indicated that the main determinants of dropout the feeling of inferiority, urban violence, disinterest in studies and influences of family relationships. Such determinants are configured in different ways in the lives of these young people, also setting different meanings in each course of their relationship with the world.

Keywords: Trajectories of Schooling. ProJovem. School dropout.

1 Introdução

Discutir trajetórias de escolarização de jovens que abandonaram um programa socioeducacional como o Programa de Inclusão de Jovens (ProJovem) aponta um rol de questões que incidem, principalmente, sobre o seu reconhecimento enquanto grupo social em uma realidade plural e multifacetada e a necessidade de compreender como interpretam as transformações sociais em curso e as suas implicações na trajetória escolar.

Nas transformações sociais em curso os jovens com faixa etária de 15 a 29¹ anos fazem parte da população brasileira atingida pelos maiores índices de desemprego, abandono escolar, falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade², ou seja, os jovens representam a faixa da população que além de sofrerem com a pobreza, têm o agravante da não inserção no mundo do trabalho, aspecto necessário à faixa etária em tela. É 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 nas entidades da sociedade civil. Na perspectiva de desenvolver novas ações e consolidar práticas que garantam direitos e oportunidades aos jovens brasileiros, foi implementado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), que passou a vigorar por meio da Lei nº. 11.129, de 30 de Junho de 2005.

Como parte integrante da Política Nacional de Juventude esse programa foi apresentado como um programa ambicioso que visa proporcionar uma formação integral a jovens brasileiros de 18 a 24³ 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.

Como se pode observar no Relatório parcial de avaliação do ProJovem2007 (BRASIL, 2008) a desistência e o abandono⁴ dos participantes foram apontados como 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, separadamente, que o percentual de desistência foi de 37% e

do abandono de 20%. Na cidade de São Luís, locus da pesquisa, o Relatório Para Expansão de Metas 2007/2008 (SEMED/SEPLAN, 2008), 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). Esses percentuais nos revelam uma realidade bastante preocupante, pois é baixo o número de jovens que conseguem concluir os estudos no Programa.

Frente a esta realidade, o presente estudo decorre de duas questões: a) da constatação de elevado percentual de abandono (34,6%) verificado nas duas primeiras fases do Programa (2005/2006 e 2006/2007) realizado em São Luís – MA; b) dos resultados do desenvolvimento de estudo longitudinal com egressos e não ingressantes do Projovem para avaliar os impactos na elevação da escolaridade e oportunidade de trabalho realizado por meio de pesquisa em rede com os Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais da Bahia, Minas Gerais e Maranhão. Esse estudo longitudinal foi complementado por estudos de caso abordando vários aspectos educacionais que permitiram dimensionar sua interferência no estudo em tela.

Ao se reconhecer a complexidade das relações de interdependência a que o homem é submetido em sua formação social (LAHIRE, 1997), percebe-se que são vários os fatores que o influenciam nesse processo, sendo eles sociais, psicológicos, culturais e econômicos. Desse modo, considera-se o valor de diversos componentes dessa relação, como a família, as políticas de governo, o desemprego, questões geográficas, a escola e o próprio aluno, entendendo-se, pois, que esse fenômeno pode ser causado por vários fatores internos e, ou, externos à escola. Assim, sem desconsiderar a importância das análises macrossociológicas, destaca-se a trajetória de escolarização como um importante mecanismo de análise microsociológica que possibilita investigar de forma mais profunda a relação desses jovens com a escola e com o ProJovem, em particular.

Neste estudo de trajetórias de escolarização assume-se uma abordagem que considera a interação entre aspectos estruturais/institucionais e subjetivo/individuais,

considerada por Amaral e Walther (2013), que se expressa nas complexas e singulares relações sociais, econômicas e culturais vivenciadas por grupos sociais. Segundo esses autores, no estudo de trajetórias de escolarização “as transições constituem elementos-chave para um entendimento adequado das questões relativas às trajetórias educacionais na juventude” (AMARAL; WALTHER, 2013, p. 22). Desse modo, neste estudo, considera-se a transição entre o Ensino Fundamental não concluído e o concluído, e são apresentados possíveis determinantes do abandono de alunos do ProJovem que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental.

Este estudo é parte da pesquisa realizada no mestrado, em que se avaliou os determinantes do abandono escolar no Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem na cidade de São Luís - MA. Compreende-se que a pesquisa é um ato de conhecer, é um caminho que se faz através de constantes e inacabáveis superações, regressões e descobertas. Concorda-se, assim com Bachelard (1996, p. 17) ao afirmar que: “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, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa que tem a entrevista em profundidade como o seu principal instrumento de coleta de dados.

Convém explicar que se incorporou, neste estudo, o termo “situações de fracasso escolar”, utilizado por 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. Nessa perspectiva, o abandono escolar será entendido como resultado de situações de fracasso escolar dos alunos e da própria instituição escolar. Por outro lado, entendem-se as situações de fracasso escolar como um problema complexo, pois se relaciona, como mencionado, com importantes temas sociais, psicológicos, econômicos e culturais, o que o torna uma “categoria muito ampla e polissêmica” (CHARLOT, 2000). É através de uma atividade de investigação que se busca identificar alguns pontos importantes dessa relação nas trajetórias aqui analisadas.

2 As situações de fracasso escolar em meios populares: revisando algumas teorias

Sabe-se que o discurso da ideologia liberal proclama a igualdade para a construção de uma nova sociedade, vinculada ao conceito de individualidade e meritocracia, em que depende de cada um alcançar os seus objetivos. Dentro desse quadro de quem alcançou o sucesso ou não, a maioria da população deve se contentar com um baixo grau de escolaridade que conseguiu conquistar devido as suas diferenças. Como diz Patto (2010, p. 52) “No nível das ideias, a passagem sem traumas da produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais, em desigualdades raciais, pessoais ou culturais”. Essas desigualdades que serão expostas como base de teorias desenvolvidas na busca do entendimento das dificuldades de aprendizagem de grande parcela da população brasileira. Assim, dentro desse campo de dominação, 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 o fracasso escolar de grande parcela de jovens brasileiros.

Mesmo com o fim da escravidão em 1888, as diferenças raciais eram apontadas como justificativas das situações de fracasso escolar e ganhavam credibilidade no meio acadêmico brasileiro tendo 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. O francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), grande defensor dessa teoria, publicou o Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1853), sendo 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. 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 pelos intelectuais brasileiros, onde alcançou um alto prestígio entre os anos de 1850 e 1930.

Logo, as teorias raciais passaram a influenciar o pensamento médico; assim, a medicalização do fracasso escolar surgiu com a patologização dos problemas de escolarização. Segundo essa teoria, as situações de fracasso escolar ocorriam devido a problemas biológicos e não à estrutura pedagógica da escola, muito menos

relacionado a questões sociais, políticas e econômicas. Como 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.

Para tanto, 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, a obtenção de uma nação forte. A saúde escolar era justificada, inicialmente, segundo Rosa (1995, p. 195), 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 quadro de exaltação da medicina social os professores se repeliam de 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).

A tendência da psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar, antes entendida como anormalidade genética, passou nos anos 1960, a ser entendida com base numa “psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que busca no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes infantis.” (PATTO, 2010, p. 68). Tal busca levou os estudiosos sobre educação à elaboração de uma teoria da carência cultural. Considerada a mais sutil e perigosa das teorias de dominação social, pois reduz problemas sociais da educação a problemas da cultura individual, como 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.

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. Mas, as teorias crítico-reprodutivistas surgem com o esclarecimento da posição política da escola revelando, conseqüentemente, a sua função ideológica de reprodução de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais. Dentro desse contexto, 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 em uma ampla visão as relações sociais, visão que se diferencia do otimismo dado pelo paradigma funcionalista: “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17).

Baseando-se no conceito sociológico de “vida cotidiana” de Heller, a pesquisadora Patto (2010) buscou um enquadramento teórico que tivesse como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana, subsídios que a ajudassem a responder aos 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. Contudo, no decorrer de sua pesquisa, a autora se deparou com as inúmeras imposições e significações presentes na vida cotidiana que podem influenciar nas situações de fracasso escolar, compreendendo-o como “um processo psicossocial complexo” (PATTO, 2010, p.24); em outras palavras, essas situações são fruto de raízes históricas, culturais e econômicas e, por isso, merecem uma análise sociológica mais complexa, que esteja atenta à multiplicidade existente na configuração da identidade humana.

3 Juventudes: identidade e políticas públicas de escolarização

Segundo Ferreira (2010), juventude quer dizer mocidade, e mocidade é o período da 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 tanto, Dayrell (2007) afirma que a análise do tempo e do espaço é fundamental para compreender 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.

Ao considerar a contribuição do tempo e espaço na construção da condição juvenil, percebe-se que os jovens possuem características singulares que os tornam participantes de diferentes grupos juvenis. Assim, torna-se inevitável falar em juventude 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. (ESTEVEZ; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Assim, quando se busca o desenvolvimento econômico e social do país, deve-se pensar em políticas de juventude que valorizem o reconhecimento da identidade dos jovens brasileiros, de suas posições enquanto sujeitos, “de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los.” (ABRAMO, 1997, p. 28).

Tal afirmativa é compartilhada por Sposito e Carrano (2003, p. 32) ao traçarem um balanço das políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil, pois afirmam que a elaboração dessas políticas “devem pressupor os jovens como sujeitos dotados de autonomia e interlocutores ativos na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas”. Assim, ao direcionar o mecanismo de “inclusão social” na agenda política da juventude, são reconhecidos como problemas que os afetam não só a saúde, a violência e o desemprego, mas também a consideração do jovem como protagonista social ativo na implementação de políticas.

Com o intuito de seguir essa orientação, uma das iniciativas do Governo brasileiro foi o desenvolvimento da 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, dentre estes, 913 integraram grupos de diálogos, onde 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 preocupavam no Brasil, as suas respostas foram expressas em diversas questões se concentrando em quatro grandes temáticas, as quais foram: violência, desemprego, educação e pobreza/desigualdade sociais sendo essas recorrentes em todas as regiões pesquisadas⁵.

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. Tal iniciativa pode ser entendida como fruto da urgência contemporânea de compreender a juventude como segmento social específico e o jovem, como sujeito portador de direitos.

A partir desse esforço coletivo de diagnóstico que concebeu as bases de uma Política Nacional de Juventude foram detectados vários desafios. São eles: ampliar o acesso e a permanência na escola de qualidade, erradicar o analfabetismo entre os jovens, capacitar para o mundo do trabalho, gerar trabalho e renda, promover vida saudável, ampliar o acesso ao esporte, ao lazer, à cultura e às 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.

Diante dessa nova forma de fazer política, em que se intenciona a inserção integral do jovem na sociedade, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária – ProJovem. Este programa 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, 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).

Desse modo, as trajetórias de escolarização de jovens que abandonaram esse Programa tornam-se importantes mecanismos de análise das percepções e relação com a escola que esses jovens possuem.

4 Contribuições da análise de trajetórias de escolarização

Admite-se a contribuição das abordagens de análise macrossociais, pois as mesmas auxiliam na percepção da escola como instituição política e reprodutivista de ideologias capitalistas. Mas, acredita-se que para conhecer as singularidades dos determinantes que incidem no abandono escolar de jovens das classes populares é de suma importância uma análise microsociológica; em outras palavras, uma análise que busque na trajetória de escolarização desses jovens as correlações entre os aspectos estruturais/institucionais e a ação individual que produzem o abandono escolar.

Assim, a definição de trajetória pode ser utilizada, fundamentalmente, no sentido de caminho ou percurso, ou seja, há um ponto de partida, um espaço a ser corrido e um ponto de chegada. Assim, os estudos de trajetórias de escolarização permitem tentar compreender como se configuram as relações entre os jovens pesquisados e a vida escolar durante determinado trajeto. Como afirmam Nogueira e Fortes (2002, p. 59):

Quando se fala de trajetórias escolares, o “ponto” em questão é o aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino. Trata-se, então, em primeiro lugar, de se caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino.

Desse modo, os estudos de trajetórias escolares se caracterizam como uma metodologia qualitativa nas Ciências Humanas e Sociais, na medida em que se constituem como um campo fértil de análise dos processos escolares presentes na vida cotidiana. Pois, como diz Heller (1992, p.18), 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”.

A socióloga Agnes Van Zanten (1999) oferece 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), 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.” (ZANTEN,1999, p. 49). Fazendo referência à valorização dos aspectos locais como orientação teórica nas pesquisas em educação, é afirmado que:

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. (ZANTEN, 1999, p. 50).

Assim, segundo Zanten (1999), 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.” (ZANTEN,1999, p. 51). Enfim, essa nova orientação teórica das análises da produção na sociologia da educação mostra o valor de temas relacionados à “cotidianidade escolar, as metodologias qualitativas, a proximidade com os agentes da base.” (ZANTEN, 1999, p. 55).

Nesta diretriz o sociólogo francês Bernard Charlot desenvolveu a sua análise sobre a relação com o saber que cada indivíduo possui ao longo de sua escolarização, o que o afasta, propositalmente, da afirmação que antes enunciava em seus estudos: “o fracasso escolar é programado”. Nesse caminho, Charlot (2005, p. 41) diz que: “realizar pesquisas sobre relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Assim, a relação com o saber se pauta, segundo na 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”. (CHARLOT, 2005, p. 20-21).

A importância das análises subjetivas nas pesquisas sociológicas de educação também é o tema abordado por Nogueira (2005) ao falar sobre as limitações da teoria de Bourdieu. Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 19), a sociologia de Pierre Bourdieu tem suma importância para os estudos na educação, mas a mesma apresenta limitações que merecem ser consideradas, tais como 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”. Assim, Nogueira e Nogueira afirmam 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. (NOGUEIRA;NOGUEIRA, 2002, p. 34-35).

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. Assim, 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, assim Lahire (1997, p. 59):

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.

Ao se propor analisar como se dão essas modalidades de transmissão de dispositivos culturais, Lahire trabalha com categorias relacionadas à organização familiar, as quais são: 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 “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 em 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 se pôde observar 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, deve-se 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, p. 5) 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 macrosociológica e, simultaneamente, através da consideração de experiências individuais na vida diária”.

Nos estudos sobre juventudes se destaca uma realidade complexa, composta por sujeitos heterogêneos que compõem uma realidade social que se encontra em constante movimento. Assim, entre os inúmeros fatores correlacionados ao abandono escolar dos jovens maranhenses 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 os mesmos.

Sabe-se que esses jovens possuem trajetórias de escolarização marcadas por interrupções e retornos e que o ProJovem surgiu em suas vidas como uma oportunidade de concluir o Ensino Fundamental. Contudo, por algum motivo esses jovens abandonaram mais essa oportunidade de prosseguir os estudos.

5 Trajetórias não lineares de escolarização

Os estudos de trajetórias de escolarização permitem a busca pelas múltiplas influências sociais, econômicas e culturais que constituem o percurso escolar dos indivíduos. Como afirmam Nogueira e Fortes (2002, p. 59-60):

A noção de trajetória escolar diz respeito, então, aos percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino. Esses percursos podem ser caracterizados, em termos absolutos ou relativos, como mais ou menos bem sucedidos.

Assim, baseados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, tomando o cotidiano dos jovens como perspectiva metodológica, as trajetórias de escolarização foram constituídas como forma de apreender as biografias e as narrativas dos jovens no contexto social em que viveram e vivem, a fim de conhecer a sua vida escolar.

Contudo, trata-se de três 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), as quais por algum motivo, abandonaram essa oportunidade de continuar os estudos. Assim, foram eleitas sujeitos da pesquisa, alunas das duas primeiras fases do Programa na cidade de São Luís-MA, implantadas nos anos de 2005–2006/2007–2008, que o abandonaram.

A pesquisa de campo possibilitou, por meio das entrevistas com as alunas, destacar os determinantes que ocasionaram o abandono nas duas primeiras fases do ProJovem implementado nessa cidade: a violência urbana, as influências das relações familiares, desinteresse nos estudos e a autopercepção da condição de inferioridade.

A identificação dos sujeitos pesquisados se deu através de nomes escolhidos pelos próprios jovens, a fim de preservar as suas identidades. E pelo fato de se tratar somente de abandono se deu a dificuldade de localização de homens que se enquadrassem nesse critério.

Maria de Fátima iniciou os estudos aos 4 anos de idade, próximo à sua casa situada em Fé em Deus, bairro palafitado e muito violento. À época da pesquisa,

integrava o grupo de famílias que conseguiu receber para morar um dos 320 apartamentos do Programa Federal “Minha Casa Minha Vida”. A sua trajetória escolar até a 6ª série (atualmente 7º ano do Ensino Fundamental) foi permeada por recuperações e duas reprovações. Tinha dificuldades em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, o que a fez considerar-se “burra”. A mesma relatou que o primeiro abandono aos estudos foi aos 15 anos de idade em razão da sua primeira gravidez. Três anos mais tarde, com 18 anos, retomou os estudos, mas o abandonou novamente devido a mais uma gravidez. Enfim, após algum tempo, quando completara 22 anos, retomou os estudos chegando a concluir a 6ª série. Como nos disse Maria de Fátima:

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.

Diante do que foi relatado, pode-se ressaltar que a trajetória escolar de Maria de Fátima passou por duas interrupções: a primeira, devido a uma gravidez precoce. Esse é um determinante de forte presença nos estudos sobre abandono escolar, como mostram Almeida, Aquino e Barros (2006) em um estudo realizado em três capitais brasileiras, quando identificou-se que 36,4% das moças e 40,4% dos rapazes abandonaram seus estudos durante ou após uma gravidez, motivados, respectivamente, pela responsabilidade de cuidar da criança e pela necessidade de trabalhar.

Em 2005, Maria de Fátima, com 24 anos de idade, fez a sua matrícula no ProJovem, primeira fase do Programa. Quando indagada sobre como ficou sabendo do Programa disse que vários amigos haviam se matriculado e começaram a comentar sobre o mesmo. Assim, ao tomar conhecimento do Programa como uma oportunidade para dar continuidade aos estudos, tomou a iniciativa de realizar sua matrícula estimulada por amigos, o que, sem dúvida, se constituiu em um elemento motivador, como expressa em sua fala: “Porque me convidava: ‘Umbora’[...], até que deu certo, eu fui.”

Outro aspecto refere-se ao motivo que a fez abandonar o curso de que ela mesma afirma ter gostado muito de participar. Quando indagada sobre isso, Maria de Fátima afirmou que o problema estava fora da escola, mais precisamente no caminho de casa até a escola. Na verdade, o trecho casa/escola mencionado faz parte de uma

região repleta de bairro sem que o índice de violência é alto, com grande ocorrência de assaltos, o que transforma em perigo o cotidiano e necessário percurso até a escola, principalmente para quem estuda à noite.

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.

Chama atenção, como claramente explícita, 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.

Retomando aspectos da sua fala, percebe-se que sob a influência de amigos, Maria de Fátima voltou aos estudos através do ProJovem, mas esse retorno só durou quatro meses visto que o abandonou devido aos riscos, percebidos como inevitáveis, no percurso que fazia até a escola. Portanto, os problemas sociais que envolvem a região onde mora foi o que mais influenciou em sua decisão. Este determinante é abordado por Cordeiro (2009, p.221) ao falar: “Os agenciamentos na trama de relações entre o social, o político e o econômico entrecruzam as experimentações de vida dos jovens pobres e definem as artimanhas que colocam essa juventude nas sombras”, ou seja, Maria de Fátima mostrou-se disposta a recomeçar a estudar, mas os problemas inerentes ao bairro em que morava com considerável índice de violência, inviabilizou a sua continuação no Programa.

Até o momento da realização da pesquisa Maria de Fátima ainda não havia retomado os estudos e ao indagarmos sobre os seus projetos e expectativas quanto a sua escolarização 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.

Outra entrevistada, Fernanda, iniciou os estudos aos 3 anos de idade na Alemanha, bairro de classe média, no entanto a sua residência localiza-se na área pobre do bairro, situada às margens do Rio Anil, com sérios problemas de infraestrutura e violência. A sua trajetória de escolarização foi submergida por algumas recuperações e problemas de relacionamento com colegas de classe e professores devido a sua timidez. Ao falar sobre a sua relação com os professores, a jovem 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, p. 51), este 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” (CHARLOT,1996, p.55). Assim, pode-se 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.

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.

Após ficar doze anos longe da escola, em 2006 Fernanda se matriculou no ProJovem, aos 24 anos. Ao longo da entrevista discorreu sobre várias razões que a fizeram ficar somente nove meses e abandonar mais uma vez os estudos.

A iniciativa de se matricular no Programa de ocorreu do incentivo financeiro no valor de R\$ 100,00 que seria pago aos 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.

A motivação financeira a acompanhou durante todo o seu percurso no Programa, tanto que a decisão em abandoná-lo deveu-se ao fato de a bolsa de incentivo que os alunos recebiam durante os doze meses ter começado a atrasar, até não ser mais recebida por nenhum, 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.

Compreendemos a bolsa-auxílio como uma das estratégias criadas para estimular os jovens, criando-lhes condições favoráveis para a sua permanência no ProJovem haja vista que os seus beneficiários integram o grande contingente de jovens impedidos de concluir os estudos na idade certa por estarem imersos cotidianamente em uma realidade socioeconômica que não os beneficia.

É relevante destacar que ao lado das razões aludidas responsáveis pelo abandono do Programa, outras se juntam relacionadas ao dia a dia familiar, como relatado por Fernanda, referindo-se ao seu marido:

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.

Entende-se, neste caso, que determinadas situações que povoam o universo doméstico ao provocarem insegurança podem se tornar inibidoras ao prosseguimento dos estudos. O caso de Fernanda ajuda a entender que a esfera das relações familiares, espaço de micro relações, é fator determinante no encaminhamento dos empreendimentos, dentro e fora da esfera da vida privada. Embora o próprio marido a incentivasse a continuar os estudos, a sua decisão se pautou na perspectiva de manter em casa um ambiente de relativa tranquilidade.

Verifica-se aqui a implicação de relações familiares horizontais, constituídas por maridos e esposas, como importante fator para a análise do abandono escolar de jovens e adultos que necessitam dividir suas vidas entre a escola e a sua casa. Percebe-se que as famílias devem ser analisadas e compreendidas a partir das suas

particularidades; isso porque independente da condição social a que pertencem, podem apresentar graus diferentes de valorização das atividades escolares em que os seus familiares estão imersos. Como afirma Nogueira (2005, p.568), surgem novas questões relacionadas à relação família e escola na contemporaneidade: “A primeira delas associa-se ao grau de autonomia que possuem as práticas e estratégias educativas da família em relação à sua classe social de pertencimento.” Assim, o fato de o marido apresentar um comportamento que a incomodava somou-se aos demais fatores que induziram Fernanda a abandonar os estudos novamente. Todavia, convém registrar a percepção positiva da entrevistada sobre esse Programa, considerado como uma boa oportunidade para continuar os estudos, lamentando-se por não o ter concluído, conforme expressa a seguir:

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.

Maria, outra participante do Programa, começou a estudar aos 6 anos de idade e durante a infância seu tempo foi dividido entre a escola e o trabalho na roça com seus pais. Faltava-lhe tempo para estudar e o analfabetismo dos pais constituía uma dificuldade a mais. Em suas lembranças, a escola era bastante animada e havia muitas brincadeiras com os colegas. Com relação às disciplinas, sentia dificuldade em Língua Portuguesa e em Matemática, tendo aprendido a tabuada impulsionada pelo “método do bolo”, um castigo físico imposto a crianças como método de ensino. Nesse período, as suas aprovações eram sempre antecedidas de recuperações, até ficar reprovada por duas vezes na antiga 4ª série. Segundo Laurens (*apud* NOGUEIRA; FORTES, 2002, p.66): “o sucesso escolar em meios populares está indissociavelmente ligado a um projeto familiar estruturante”, e ao fazer a relação dessa afirmativa com o início da trajetória escolar de Maria, pode-se perceber que não havia um projeto familiar estruturante em prol de seu sucesso escolar, na medida em que era priorizada a sobrevivência da família através do trabalho na roça e com o analfabetismo de seus pais que os impossibilitavam de a ajudar nas atividades escolares.

Depois de três anos longe da escola, voltou a estudar e viu no ProJovem uma chance de retomar os estudos e, enfim, terminar o Ensino Fundamental. Então, matriculou-se em 2005, aos 21 anos, na primeira turma oferecida em seu bairro, perto

da sua casa: “Eu vi que era uma chance de eu passar, né? De terminar meus estudos, era à noite, era aqui perto.”

Quando indagada sobre o pouco tempo que ficou no Programa, quatro meses, a jovem explica:

Eu não acompanhava os outros alunos. [...] Muitas dificuldades, na aula 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.

Nota-se que a dificuldade em acompanhar os demais alunos da turma nas atividades propostas em sala de aula despertou em Maria a autopercepção de condição de inferioridade, o que a fez se sentir incapaz de prosseguir os estudos. Ao falar da experiência escolar, Charlot (2000, p.47) afirma que “a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber. Pautando-se nessa afirmativa, é reconhecido que a experiência escolar de Maria no ProJovem, envolvida com algumas dificuldades nessa relação, a fez internalizar o sentimento de inferioridade.

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, foi respondido o seguinte:

Eu me confundia, porque a professora nunca parava pra entender porque que eu ... eu acho, 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 evidencia que a atuação da professora em sala de aula, não a ajudando a superar as suas dificuldades, além de aborregar 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) 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.

Os relatos concedidos por Maria mostraram que naquela escola e nas situações relatadas, há professores que esperam alunos com características próximas e o que lhes chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de vida. Até o momento da pesquisa, Maria ainda não havia retomado os estudos, mas estava aguardando a confirmação de sua matrícula em uma turma de EJA em uma escola próxima à sua residência.

Considerações Finais

A experiência de trabalhar com trajetórias possibilitou desvendar alguns 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, abordam-se 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 ou desinteresse em continuar os estudos. 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.

As análises 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, é provável que a escola tenha se tornado um lugar desinteressante para essas jovens, em decorrência de uma trajetória nela constituída por uma relação frágil. Embora tenha havido retomadas aos estudos, observam-se que os motivos que movem seus interesses estão relacionados à possibilidade de conseguir um trabalho. Ouviu-se, também, discursos que

manifestavam o desejo 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 a tecer sentidos, interesses, saberes e prazeres entre os jovens e a escola que podem evidenciar novos caminhos na elaboração e implementação de políticas para a juventude. E desafiam essas jovens a narrar as suas histórias, a olhar para si e refletir sobre seu passado, presente e futuro.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematizaçãosocial da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 25-36, maio-ago. 1997.

ALMEIDA, M. C. C. ; AQUINO, E. M. L. ; BARROS A. P. **School trajectory and teenage pregnancy in three Brazilian state capitals**. Cad Saúde Pública. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2006000700005&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan. 2014.

AMARAL, Marcelo P. ; WALTHER, Andreas. JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO: teorizando a regulação de trajetórias educacionais e a transição escola-trabalho. In: MACAMBIRA JÚNIOR; ANDRADE, Francisca R. B. **TRABALHO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: juventudes em transição**.Fortaleza: IDT, 2013.

BACHELARD, Gastor. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. **ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Projeto do Programa ProJovem. 2005.

_____.Secretaria-Geral da Presidência da República. Coordenação Nacional do ProJovem. **Relatório parcial de avaliação do ProJovem2007**. Brasília, DF, 2008.

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.

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

_____. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”, **Cad. Peq.**, n. 97, p.47-63, 1996.

_____. **Da Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magre. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas Sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

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

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 4. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 1992.

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

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

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. **Revista Young,** Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 3-14. 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES. **Educação & Sociedade,** v. XXIII, n. 78, abr. 2002.

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

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; FORTES, Maria de Fátima A. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Revista Paidéia,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.57-74, 2002.

PATTO, Maria H. 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.

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

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**. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

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 juventuden América Latina: políticas nacionales**. Viñadel Mar: Ediciones CIDPA, 2003. p.16-39.

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. **Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, v. 17, p.136 -145, 2007.

Notas

¹ A UNESCO incorporou na pesquisa “Juventude, juventudes: o que une e o que separa” (2004) a faixa etária de 15 a 29 anos nos estudos sobre juventude.

² Ver WASELFSZ, Julio Jacobo - Mapa da Violência 2013 - Mortes Matadas por Armas de Fogo: CEBELA, 2013.

³ 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

⁴ O termo desistência está relacionado aos alunos que se matricularam, mas não iniciaram as aulas, sendo estes os não-ingressantes, enquanto o termo abandono está relacionado aos alunos que chegaram a frequentar algumas aulas.

⁵ Essa pesquisa foi realizada em sete Regiões Metropolitanas (Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo) e no Distrito Federal.

Sobre a autoria

Talita de Jesus da Silva Martins

Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Pedagogia/DEII/UFMA. E-mail: talitamartins0612@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6463-602x>

Maria Alice Melo

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Curso de Pedagogia/DE II e Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA.
E-mail: ma.melo@terra.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6172-1608>

Recebido em: 04/06/2019

Aceito para publicação em: 11/06/2019