



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O jardim dos caminhos que se bifurcam

*Um estudo sobre permanência e progressão de jovens egressos do ProJovem/ProJovem
Urbano na educação formal*

Olivia Maria Costa Silveira

OLIVIA MARIA COSTA SILVEIRA

O jardim dos caminhos que se bifurcam

Um estudo sobre permanência e progressão de jovens egressos do ProJovem/ProJovem Urbano na educação formal

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor.

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo

Salvador

Janeiro de 2013

RESUMO

Diante das altas taxas de evasão e abandono de alunos de programas dirigidos a Educação de Jovens e Adultos, a presente pesquisa buscou identificar as razões que levaram jovens egressos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem – a mudarem o curso de suas histórias e, em determinado momento, concluir uma etapa da educação formal e avançar para a etapa seguinte. O estudo também investigou as estratégias utilizadas no enfrentamento das adversidades encontradas no percurso. A compreensão do fenômeno da permanência se deu a partir de duas proposições teóricas que articulam os aspectos do sujeito/indivíduo com o meio social de origem: o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu e a Relação com o Saber elaborado por Charlot. A princípio contraditórios, a articulação entre os conceitos se dá por conta de novas proposições sobre *habitus*, assim utilizou as propostas de Souza, com sua classificação do *habitus* em primário, precário e secundário, e de Setton com o *habitus* híbrido. As relações entre juventude e contemporaneidade e informações sobre o ProJovem também foram abordadas. Foram entrevistados 19 egressos do ProJovem, que após a conclusão do ensino fundamental no Programa, se matricularam no ensino médio, nas cidades baianas de Juazeiro, Salvador e Vitória da Conquista. Para identificação e localização dos sujeitos, o estudo contou com o suporte de outras duas pesquisas desenvolvidas com egressos do ProJovem. Além de entrevista semiestruturada, utilizou-se de grupos focais para a coleta de dados. Os resultados foram trabalhados em três dimensões: caracterização dos sujeitos, os motivos que levaram a permanência e as estratégias de enfrentamento utilizadas. Dentre os sujeitos de pesquisa, observou-se a hegemonia das mulheres, mães, com idade acima de 25 anos, com histórico escolar de abandonos, 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. De modo geral os egressos se utilizam de redes de apoio como forma de lidar com as dificuldades encontradas para se manter na escola. As entrevistas e grupos focais foram registrados e permitiram a elaboração de um produto audiovisual em formato documentário.

Palavras-Chave: Permanência. Egressos. Juventude. ProJovem.

ABSTRACT

Within the context of observed high dropout rates of youth and adults education programs students, this research tried to identify the reasons why students of *Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)* decided to change their lives and complete a cycle of the regular education system and move to the next one. This research also investigated the strategies used by those students to face many challenges during their period of study. The understanding of the mentioned students' reasons to keep studying considered two theoretical approaches, which combine aspects of the individual with its social environment: the Bourdieu's concept of *habitus* and the Charlot's concept of Relation with knowledge. Although these two concepts are contradictory, it was possible to establish a relation between them based on new understanding of habitus, such as the one proposed by Souza (which includes three different categories: primary, precarious, and secondary *habitus*), as well as the Setton's concept of hybrid *habitus*. The relations between youth and contemporaneous events as well as information on *ProJovem* were also covered by this research. The researcher interviewed 19 students who graduated the PROJOVEM program and enrolled in secondary education schools located in Juazeiro, Salvador and Vitória da Conquista, all cities of Bahia State. Other two researches on Projovem's students were considered to identify the interviewees. Besides the semi-structured interview, focus groups discussions were also organized to gather data for this research. The data was analyzed in the following three dimensions: 1) main characteristics of individuals, 2) reasons to keep studying, and 3) coping strategies used to face challenges. The majority of people interviewed were formed by women aged 25 years or above, who had dropped out schools and decided to start studying again to improve their living and working conditions, as well as to give a good example to their children. In general, the students who graduated *ProJovem* had used supportive networks to deal with the faced challenges and keep studying. A documentary film was prepared based on the interviews carried out and focus groups organized.

Key words: *ProJovem*. Youth. Permanence.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio de muitos, sem os quais, provavelmente, não teria conseguido finalizar. Assim, tenho a sensação e o receio de não expressar suficientemente minha gratidão a todos eles. Em quatro anos muitas coisas acontecem na vida, algumas boas outras nem tanto, sem o apoio dos amigos queridos, da família (filhos, pais, irmãos e sobrinhas) e de um orientador compreensivo e sensível, com certeza não estaria agora escrevendo os agradecimentos, que sempre deixo para fazer no final...

Primeiro quero agradecer a José Albertino, que mais uma vez confiou em mim e me aceitou como orientanda, apesar da proposta que apresentei. Em todos esses anos, sete no total, foi sempre um prazer e uma honra poder trabalhar com ele, não poderia encontrar um orientador melhor, basicamente porque entende minha forma de produção, me dando autonomia sem que me sinta abandonada ou sem orientação e, ainda por cima, se anima com minhas maluquices.

Zé, não tenho palavras para expressar o quanto sou grata a você e o quanto te admiro. Valeu mesmo!!!!

Aos amigos do ProJovem, agradeço pelo trabalho, paciência, dedicação de sempre. Aqui cito os nomes de alguns que contribuíram diretamente na produção da tese e do documentário: Mariângela, Larissa, Inis, Bruno e Adriano, obrigada do fundo do meu coração.

Agradeço em especial aos dezenove jovens que aceitaram compartilhar suas histórias, abriram as portas de suas casas ou interromperam o trabalho para nos receber. Obrigada pela coragem de se mostrarem por inteiro, botarem a cara na tela literalmente, e partilharem momentos de grande emoção.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistematização do ProJovem Integrado	32
Figura 2: Universidades Federais e suas respectivas regionais no SMA ProJovem Urbano	34
Figura 3: Sistematização do desenho operacional do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano (SMA).....	35
Figura 4: Sistematização da possível relação de fatores que influenciam na permanência e progressão de jovens na educação formal.....	55
Figura 5: Sistematização da relação entre os conceitos de sentido, mobilização e atividade propostos por Charlot, 2000.....	69
Figura 6: Sistematização do Modelo de Análise da pesquisa.....	75
Figura 7: Sistematização da disposição dos participantes dos Grupos Focais	85
Figura 8: Sistematização da disposição do entrevistado, pesquisadora e camera de filmagem.....	87
Figura 9: Gráfico de correspondência entre perfis de egressos e evadidos do ProJovem Urbano	119
Figura 10: Sistematização das estratégias de enfrentamento das dificuldades utilizadas pelos jovens	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo entre os números de matriculados e aprovados no ProJovem após sua finalização	31
Tabela 2: Comparativo entre os números de matriculados e aprovados no ProJovem Urbano após sua finalização	39
Tabela 3: Distribuição percentual da situação dos jovens em 2008	51
Tabela 4: Distribuição das metas previstas e aplicações realizadas por coordenação local	79
Tabela 5: Distribuição quantitativa dos participantes da pesquisa por cidade	80
Tabela 6: Perfil sócio-demográfico dos participantes para o estrato de 2011	93
Tabela 7: Relação entre o sexo do egresso e a existência ou não de filhos (n=525).....	94
Tabela 8: Perfil escolar do egresso anterior ao PJU (n=527)	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional
CIEP's	Centros Integrados de Educação Pública
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CT	Conselho Técnico do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem
DECRADI	Delegacia de Crimes Raciais e Intolerância.
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESCOL	Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, Saint-Denis)
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
GTs	Grupos de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEC	Plano Nacional de Juventude e Estatuto dos Direitos da Juventude
PIB	Produto Interno Bruto
PJU	Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNJ	Política Nacional de Juventude
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPA	Plano Plurianual
PPI	Projeto Pedagógico Integrado
PROEJA	Programa de Integração Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONAF	Programa Nacional de Saúde do Adolescente
PROSAD	Programa de Saúde do Adolescente
ProUni	Programa Universidade para Todos
QP	Qualificação Profissional
SENASP/MJ	Secretaria Nacional de Segurança Pública – Ministério da Justiça
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CONTEXTUALIZANDO E DELIMITANDO O CAMPO - O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS	17
• Política Nacional de Juventude	17
• O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem.....	26
JUVENTUDE(S) E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS.....	42
PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO FORMAL - UMA ESCOLHA POSSÍVEL PARA JOVENS BRASILEIROS?.....	48
• Tentando compreender a escolha pela permanência e progressão escolar a luz conceito de <i>habitus</i> traçado por Bourdieu	56
• Da relação com o saber: outra aposta para a compreensão da permanência na escola dos egressos.....	65
OBJETIVOS	73
• Objetivo Geral.....	73
• Objetivos Específicos.....	73
METODOLOGIA.....	74
• Abrangência espacial e temporal.....	76
• Passos Metodológicos	77
▪ Seleção dos sujeitos.....	77
▪ Instrumentos e procedimentos de coleta de informações	81
⇒ Os grupos focais	84
⇒ As entrevistas	86
▪ Organização e análise de informações.....	87
⇒ Entrevistas semiestruturadas	87
⇒ O grupo focal.....	88
▪ Passos metodológicos para a produção do documentário.....	88
RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
• Caracterização dos sujeitos	92
▪ Os egressos do PJU – uma breve caracterização	92
• Os sujeitos participantes desta pesquisa	98
▪ Alexandre	98
▪ Carmelita	99
▪ Claudionília	99
▪ Maria das Graças (Maria).....	100
▪ Valdja	101
▪ Ana Paula	101
▪ Camila	102
▪ Elizangela.....	103
▪ Flávia.....	103

▪ Jussimara	104
▪ Mariana	1055
▪ Marineide	105
▪ Silas	106
▪ Suzana	107
▪ Carla	108
▪ Fabiana	109
▪ Kátia	110
▪ Maria das Graças (Graça).....	110
▪ Marleane.....	111
▪ Alguns pontos em comum.....	112
• Na encruzilhada dos caminhos que se bifurcam: a escolha pela permanência.....	117
▪ Características dos sujeitos.....	118
▪ Demandas contemporâneas	126
▪ Aspectos relacionados com o ProJovem	131
• Estratégias de enfrentamento das dificuldades.....	138
CONCLUSÕES	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	160
• Anexo I: Questionário utilizado para a coleta de dados da 2ª etapa da pesquisa PROEJA-CAPES	161
• Anexo 2: Questionário utilizado para a coleta de dados da 1ª etapa da pesquisa com egressos do ProJovem Urbano desenvolvida pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação	166
APÊNDICES	171
• Apêndice 1: Roteiro de grupo focal utilizado na coleta de dados do presente estudo	172
• Apêndice 2: Roteiro de entrevista semi estruturada utilizado na coleta de dados do presente estudo.....	175
• Apêndice 3: Modelo de Termo de Declaração de permissão uso autoral oral utilizado no presente estudo.....	178
• Apêndice 4: Modelo de Termo de Declaração de permissão uso de imagem utilizado no presente estudo.....	180
• Apêndice 5: Vídeo documentário com participantes da pesquisa.....	182

INTRODUÇÃO

É notória a importância da juventude para o desenvolvimento de um país e a necessidade de um olhar mais atento do poder público sobre este segmento da população, considerado estratégico. A população jovem em situação de risco no Brasil é significativa e as políticas destinadas a esse público datam de época recente (década de 1990), seguindo uma tendência mundial. Dado o seu caráter recente, estudos sobre juventude e políticas voltadas para este público apresentam grandes lacunas de conhecimento que precisam ser preenchidas.

Apesar de observadas algumas melhorias nos índices referentes à juventude brasileira – o aumento da média de anos de escolarização em relação à população adulta é um exemplo –, ainda são muitos os desafios no caminho para uma situação mais justa e igualitária para a população juvenil no Brasil.

Neste sentido o que se observa é um processo desigual entre os jovens brasileiros. Enquanto uma parcela significativa desta população tem uma antecipação da transição para a vida adulta, começa sua vida laboral e as responsabilidades com filhos e família antes mesmo da maior idade (18 anos) e tem sua trajetória escolar interrompida sem nem completar o ensino fundamental. Outra parcela estende essa passagem para depois dos 30 anos, permanecendo na casa dos pais até o término da pós-graduação.

Tal situação de desigualdade recai não só sobre o sujeito, o que por si só já valeria uma atenção singular dos governantes e da academia enquanto produtora de conhecimento sobre a sociedade e seus atores, mas também traz danos ao desenvolvimento do país, agravando ainda mais a situação. Essa quebra de escolarização e/ou a sua baixa qualidade têm eco na dificuldade do desenvolvimento do país. Assim, possibilitar a escolha (e sua efetivação) pela permanência na educação formal para todos os jovens, independente de sua origem econômica, social e cultural, se configura como grande desafio para os governantes brasileiros.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ingresso no ensino fundamental no Brasil, evidenciam que apenas 53,8% dos iniciantes chegam a concluí-lo (UNESCO, 2008). Historicamente nos cursos e programas voltados para a educação de jovens e adultos as taxas de evasão são ainda mais altas e o problema mais visível. Estudos indicam que menos de 30% dos alunos de tal modalidade de ensino concluem os cursos nos quais se matriculam (HADDAD; PIERRO, 2000; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007).

Diante de um quadro tão alarmante, a permanência na educação formal não pode ser considerada um problema restrito apenas a algumas unidades escolares ou políticas emergenciais. Esta é uma questão nacional que vem motivando discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, sendo este um dos principais desafios dos sistemas educacionais contemporâneos, e afeta principalmente alunos do ensino fundamental de classes populares, com uma trajetória de evasão, repetência e, conseqüentemente, significativa distorção idade/série.

Apesar das estatísticas desfavoráveis e das dificuldades encontradas, uma parcela dos jovens e adultos, oriunda de classes populares, com vida escolar precária e deficitária, em algum momento de sua trajetória, bifurca o caminho e opta por outras trilhas, traçando um percurso escolar mais longo que a maioria de seus pares. Indo além das expectativas estatísticas, esta parcela de jovens e adultos escolhe permanecer e busca estratégias para progredir nos estudos chegando ao ensino médio e, alguns poucos, ao ensino superior.

Os jovens aqui estudados, apesar de também apresentarem em suas trajetórias escolares histórias de evasões, reprovações e repetências, longos períodos de afastamento da escola, início tardio da vida escolar e, conseqüentemente, grande distorção série/idade, fazem parte dessa minoria que, de algum modo, e apesar de todas as dificuldades encontradas, conseguem concluir uma etapa importante de sua escolarização e se lançam na etapa seguinte. Assim, tratam-se de jovens comuns às periferias e zonas rurais do Brasil, iguais a tantos outros que, insistentemente, tentam concluir seu processo de escolarização, no entanto se diferenciam por um detalhe significativo: conseguem concluir uma etapa e se arriscam na etapa seguinte, apesar do fracasso ser estatisticamente mais provável que o sucesso.

Compreender o que acontece com estes sujeitos que constituem exceções à regra da exclusão escolar e social, possibilita ampliar a discussão sobre o binômio permanência/evasão escolar. A aposta deste estudo é que a compreensão dos motivos que levam esses jovens a buscarem a educação formal e a identificação das estratégias que utilizam nesse processo podem auxiliar a proposição de políticas mais ajustadas à demanda social.

Desde 2005, a Universidade Federal da Bahia – UFBA – é parceira da Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude na implementação dos Programas Nacionais de Inclusão de Jovens – ProJovem “original” e Urbano¹ –, e assume a coordenação do Sistema de Avaliação e Monitoramento da política (SMA) na regional Nordeste I. Com as alterações sofridas, a partir de 2009 a UFBA agregou a suas responsabilidades a coordenação nacional do Subsistema de Supervisão do ProJovem Urbano.

Em ambas as parcerias, atuo (e atuei) como coordenadora executiva do SMA Nordeste I e do Subsistema de Supervisão. Esta experiência trouxe algumas inquietações que foram traduzidas em dissertação de Mestrado², na qual trabalhei com uma amostra de 194 jovens egressos do ProJovem “original” em Salvador, todos aprovados e certificados com a conclusão do ensino fundamental. Esta pesquisa fez uma análise do Programa a partir da percepção de mudança de seus beneficiários e iniciou com o levantamento do perfil socioeconômico da amostra.

Apesar de reconhecer os limites estatísticos, os resultados obtidos no estudo, quando comparados com estudos realizados com evadidos dos programas³, apontaram algumas situações de convergência:

¹ Para o ProJovem “original” a parceria se deu através do Convênio 05/2005 com vigência entre agosto/2005 a março/2009 e, no ProJovem Urbano, através do Termo de Cooperação 06/2008 para o período de agosto/2008 a dezembro/2011.

² **O Unicórnio e o rinoceronte: Análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Orientador: Prof. Dr. José Albertino Lordêlo.

³ PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Relatório Pesquisa com Evadidos 2007.** (mimeo) e PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Relatório de análise dos dados para primeiro instrumento da pesquisa de evasão.** Brasília, 2008 (mimeo).

- As taxas de evasão observadas no Programa assemelham-se às apresentadas por outros programas educacionais voltados para a juventude.
- As dificuldades de continuidade dos estudos apontadas pelos evadidos são as mesmas apontadas pelos egressos e se referem à conciliação das responsabilidades da vida cotidiana (trabalho, filhos etc.) com as exigências da rotina escolar.
- O perfil socioeconômico dos evadidos e dos egressos apresenta características bastante semelhantes, assim como suas trajetórias escolares irregulares.
- Ambos os grupos se referem à “força de vontade” e “motivação” dos jovens como fatores determinantes para continuidade dos estudos.
- Os dois grupos apontam uma relação direta entre a conclusão do ensino fundamental e a inserção no mundo do trabalho, atribuindo à escola algum valor que pode ser utilizado na busca de melhores condições de vida.

Apesar das semelhanças observadas, o fato é que alguns jovens concluem sua participação no Programa com êxito, continuam sua vida escolar formal e projetam novas formas de inserção no mundo do trabalho, enquanto outros desistem mesmo antes de concluir o curso ou não avançam na sua formação escolar após a conclusão da experiência. Esta constatação reportou à pergunta central deste trabalho:

O que leva jovens egressos do ProJovem escolherem permanecer e progredir, na educação formal?

A busca por respostas se dá a partir de reflexões sobre: permanência na educação formal para jovens de classes populares, a juventude e as demandas da contemporaneidade, utilizando os conceitos de relação com o saber e *habitus* como suporte teórico.

Inicialmente o estudo apresenta o contexto onde se insere, trazendo para o leitor informações sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem –. Em seguida, apresenta as reflexões sobre permanência de jovens pobres na escola, através de articulações com as demandas contemporâneas e os conceitos teóricos que embasam esta discussão. Também são estão presentes: os objetivos geral e específicos, a metodologia adotada, os resultados e discussões, as referências utilizadas e, finalmente, os anexos e os apêndices com os roteiros (entrevista semiestruturada e grupo focal) utilizados nas coletas de dados, os modelos dos termos de declaração de permissão uso autoral oral e de imagem assinados pelos sujeitos participantes e o vídeo documentário produzido durante o desenvolvimento desta tese de doutoramento.

CONTEXTUALIZANDO E DELIMITANDO O CAMPO - O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS

O presente estudo busca identificar o que leva jovens egressos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), após participação exitosa no Programa, optarem pela continuidade na educação formal, buscando progressão para outros níveis educacionais. Aqui, são necessários dois esclarecimentos:

- 1- O estudo considera jovens com participação exitosa aqueles que conseguiram aprovação integral, ou seja, conclusão do ensino fundamental e certificação na dimensão de Qualificação Profissional.
- 2- O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), passou por reformulações e alteração em sua nomenclatura que serão apresentadas a seguir, no entanto, optou-se pelo termo ProJovem, referindo-se a ambas as fases do Programa. A referida distinção ficará mais clara no decorrer do capítulo.

Feitas as ressalvas necessárias, se faz importante uma contextualização e delimitação do campo de estudo. Assim, a seguir será apresentado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e sua inserção na Política Nacional de Juventude. Iniciaremos, então, pela Política Nacional de Juventude.

■ *Política Nacional de Juventude*

A partir da década de 1990, a juventude brasileira deixa o “estado de coisa” (SPOSITO; CARRANO, 2007) e passa a ocupar a agenda política nacional. Anterior a este período, as políticas públicas voltadas para a juventude apresentavam características generalistas, tentando abarcar problemas comuns a toda a sociedade civil, sem a preocupação com as questões específicas relativas à juventude, pois o entendimento desse momento como preparatório para uma plenitude futura ofuscava suas especificidades.

No final dos anos de 1990, no entanto, já são observadas algumas iniciativas que buscam atender a tais especificidades, algumas delas envolvendo parcerias com a sociedade civil e o Poder Executivo em seus três níveis – federal, estadual e municipal.

Abad (2003) defende que o processo de exclusão dos jovens da sociedade e as dificuldades enfrentadas durante o processo de transição e integração com o mundo adulto foram determinantes para a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina. O autor estabelece quatro modelos de políticas de juventude na América Latina: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000).

Já no Brasil, as primeiras ações governamentais voltadas para a juventude acontecem no final da década de 1980 e estão voltadas à saúde, mas especificamente à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, sobretudo da AIDS, com a criação do Programa Saúde do Adolescente (PROSAD), ainda na mesma linha de salvação dos jovens. No governo de Fernando Henrique Cardoso surge o Programa do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, voltado para as questões de segurança relacionadas com a criminalidade, o tráfico de entorpecentes e a violência.

Nesse percurso é importante citar a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em 1993, que já reconhecem o jovem como cidadão com direitos e deveres.

A crescente centralidade das políticas de juventude na década de 1990 pode ser percebida em levantamento realizado por Sposito e Carrano (2007), no qual são identificados 33 projetos e programas voltados para a juventude e elaborados na esfera federal entre os anos de 1995 e 2002, sendo que 60% desses datando dos últimos anos. No entanto os autores observam que:

A identificação dos referidos 33 programas que incidem sobre a juventude no âmbito federal é acompanhada também da constatação de que os mesmos não constituem uma totalidade orgânica naquilo que se refere à sua focalização no segmento jovem. Na análise do público a que se destinam, pode-se dizer que existem focos fortes, médios ou de fraca intensidade, sendo distribuídos da seguinte forma: a) o foco dirige-se explicitamente a adolescentes e/ou jovens (18 programas ou projetos); b) o foco é difuso entre crianças e adolescentes ou jovens e

adultos (10 programas); e c) o foco dirige-se à população jovem apenas de modo incidental (cinco programas). (SPOSITO; CARRANO, 2007)

Na década seguinte, lentamente a agenda política manifesta algum grau de protagonismo do jovem brasileiro nas propostas de ação. Em 1º de fevereiro de 2005 foi instituída a Política Nacional de Juventude (PNJ), através da Medida Provisória 238, que já demonstrava uma busca pelo entendimento do segmento que extrapola a definição etária e que, de alguma maneira, pode ser colocada, ao mesmo tempo, nas etapas referentes ao enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito e a inserção laboral de jovens excluídos, segundo a classificação das políticas de juventude proposta por Abad (2002). A formulação da PNJ é brevemente mencionada nos próximos parágrafos.

Para atender às demandas por políticas direcionadas aos jovens brasileiros, em 2004 o Governo Federal organizou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), formado por 19 Ministérios e Secretarias de Estado, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República⁴. Coube ao grupo analisar as ações públicas direcionadas à juventude brasileira. Para tanto contaram com o apoio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Instituto de Cidadania, que produziram amplo diagnóstico e recomendações para a implantação e aperfeiçoamento de Políticas Públicas de Juventude no Brasil.

Em 2000, o diagnóstico elaborado indicava a existência de 34 milhões de jovens com idade entre 15 e 24 anos (20% da população brasileira aproximadamente) e altos índices de problemas sociais: evasão e abandono escolar, defasagem série-idade e analfabetismo, desemprego, envolvimento com tráfico e uso de drogas, criminalidade e violência, gravidez precoce, AIDS e DST em geral, além de poucas oportunidades de esporte e lazer (BRASIL, 2005).

⁴ Participaram da primeira reunião do grupo, além do ministro Luiz Dulci (Secretaria Geral da Presidência), os ministros José Viegas (Defesa), Marina Silva (Meio Ambiente), Antonio Palocci (Fazenda), Patrus Ananias (Desenvolvimento Social), Miguel Rosseto (Desenvolvimento Agrário), Jorge Félix (Gabinete de Segurança Institucional), Agnelo Queiroz (Esportes), Humberto Costa (Saúde), Nilcéia Freire (Política para as Mulheres), Walfrido Mares Guia (Turismo), Ricardo Berzoini (Trabalho), Guido Mantega (Planejamento) e representantes da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, Justiça, Cultura, Promoção e Igualdade Racial e Direitos Humanos (SILVEIRA, 2009).

Como resultado do trabalho do GTI, é criada a Política Nacional de Juventude, voltada para as questões educacionais e de inclusão, composta por uma proposta de execução simultâneas de três ações:

- ⇒ Constituição da **Secretaria Nacional da Juventude**. Além do papel de integrar programas e ações do governo federal, esta secretaria é a referência da população jovem no Governo Federal, como ocorre em vários estados e municípios do Brasil e em vários países que adotam políticas públicas voltadas para a Juventude. A nova Secretaria, que integra a estrutura da Secretaria Geral, é responsável por iniciativas do governo voltadas para a população jovem, levando em conta as características, especificidades e a diversidade da juventude.
- ⇒ Implantação em agosto de 2005 do **Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE** –, que tem a participação do governo, especialmente das áreas que desenvolvem ações voltadas para a população jovem, de organizações e personalidades identificadas com a juventude e com políticas públicas voltadas para a população jovem. É composto de 60 membros, sendo 40 da sociedade civil e 20 do governo federal. O Conselho tem como finalidade formular e propor diretrizes da ação governamental voltada à promoção de políticas públicas para a juventude e fomentar estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica juvenil.
- ⇒ Implementação do **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem** –, voltado para jovens de 18 a 24 anos que concluíram a 4ª série, mas não terminaram o ensino fundamental e que estejam fora do mercado de trabalho formal. O Programa objetiva a reinserção do jovem através da formação, integrando aumento da escolaridade, qualificação profissional e ação comunitária.

Além da criação da Secretaria Nacional de Juventude, do CONJUVE e do ProJovem, outras ações e instrumentos de políticas públicas de juventude constituem importantes marcos no processo de reconhecimento da juventude como dimensão de problema de natureza política no Brasil, dentre eles é importante citar:

⇒ **1ª Conferência Nacional de Juventude** – Lançada em abril de 2007, o evento ocorreu entre 27 e 30 de abril de 2008, em Brasília, e reuniu cerca de dois mil jovens, gestores e especialistas para debater as diretrizes que devem guiar as políticas públicas da área. As etapas preparatórias ocorreram em todo o país e mobilizaram mais de 402 mil pessoas. De acordo com o *site* da Secretaria Nacional de Juventude⁵, a edição nacional aprovou 70 resoluções, sendo 22 delas prioritárias:

- Reconhecimento e aplicação, pelo poder público, transformando em políticas públicas de juventude as resoluções do 1º Encontro Nacional de Juventude Negra (ENJUNE), priorizando as mesmas como diretrizes étnico/raciais de/para/com as juventudes.
- Destinar parte da verba da educação no ensino básico para o modelo integral e pedagógico dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's).
- Aprovação pelo Congresso Nacional do marco legal da juventude: regime de urgência da PEC n.º 138-B/2003, Plano Nacional de Juventude e Estatuto dos Direitos da Juventude PL 27/2007.
- Criar uma política nacional de juventude e meio ambiente que inclua o “Programa Nacional de Juventude e Meio Ambiente”, institucionalizado em Plano Plurianual (PPA).
- Ampliar e qualificar os programas e projetos de esporte, em todas as esferas públicas, enquanto políticas de Estado.
- Garantir o acesso à terra ao jovem e à jovem rural, na faixa etária de 16 a 32 anos.
- Reduzir a jornada de trabalho de 44 para 40 horas semanais sem redução de salários.
- Ampliação do investimento em educação. Investimento de 10% do PIB em educação. Desvinculação das receitas da união (DRU) e a derrubada dos vetos ao Plano Nacional de Educação (PNE). 14% dos recursos destinado às universidades federais seja destinado exclusivamente à assistência estudantil por meio da criação de uma rubrica específica. Ampliação dos recursos em assistência estudantil para estudantes do PROUNI e para estudantes de baixa

⁵ <www.juventude.gov.br>, acesso em: 10 de novembro de 2012.

renda de universidades privadas. Garantir a transparência e democracia na aplicação dos recursos.

- Criação, em todos os municípios, de espaços culturais públicos, descentralizados, com gestão compartilhada e financiamento direto do estado, que atendam às especificidades dos jovens e que tenham programação permanente e de qualidade.
- Criar o Sistema Nacional de Juventude, composto por Órgãos de Juventude (Secretarias/coordenadorias e outros) nas três esferas do Governo.
- Implementar políticas públicas de promoção dos direitos sexuais e direitos reprodutivos das jovens mulheres, garantindo mecanismos que evitem mortes maternas, aplicando a lei de planejamento familiar, garantindo o acesso a métodos contraceptivos e a legalização do aborto.
- Contra a redução da maioria penal, pela aplicação efetiva do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
- Garantir uma ampla reforma política que, além do financiamento público de campanha, assegure a participação massiva da Juventude nos partidos políticos, com garantia de cota mínima de 15% para jovens de 18 a 29 anos nas coligações, com respeito ao recorte étnico-racial e garantindo a paridade de gênero. Mudança na faixa-etária da elegibilidade garantindo como idade mínima de 18 anos para vereador, prefeito, deputados estaduais, distritais e federais e 27 anos para senador, governador e presidente da República.
- Fim da obrigatoriedade do serviço militar, e criação de programas alternativos de serviços sociais não obrigatórios.
- Criar o Sistema Nacional de Políticas Públicas de Juventude que confira status de Ministério à Secretaria Nacional de Juventude.
- Assegurar os direitos dos povos e comunidades tradicionais⁶, em especial da juventude, preservando suas culturas, línguas e costumes.
- Estabelecimento de políticas públicas culturais permanentes direcionadas à juventude. Criação de um mecanismo específico de

⁶ Quilombolas, indígenas, ciganos, comunidades de terreiros, pescadores artesanais, caiçaras, faxinalenses, pomeranos, pantaneiros, quebradeiras de coco babaçu, caboclos, mestiços, agroextrativistas, seringueiros, fundos de pasto, dentre outros que buscam ser reconhecidos.

apoio e incentivo financeiro aos jovens (bolsas) para formação e capacitação como artistas, animadores e agentes culturais multiplicadores.

- Incentivar e garantir a SENASP/MJ a incluir em todas as esferas dos cursos de formação dos operadores/as de segurança pública e privada em todos os níveis, no atendimento e abordagem e no aprendizado ao respeito à livre orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero com ampliação do DECRADI – Delegacia de Crimes Raciais e Intolerância.
- Ratificação imediata da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU como emenda constitucional.
- Garantia de políticas públicas integradas que promovam a geração de trabalho e renda para o jovem e a jovem do campo, com participação da juventude na sua elaboração e gestão.. Transformar o Pronaf Jovem em uma linha de crédito para produção agrícola e não agrícola.
- Assegurar, no âmbito das Políticas Públicas de Segurança, prioridade às ações de prevenção, promoção da cidadania e controle social.
- Estabelecimento de cotas de exibição e programação de 50% para a produção cultural Brasileira, sendo 15% produção independente e 20% produção regional em todos os meios de comunicação (TV aberta e paga, rádios e cinemas). Valorização dos artistas locais garantindo a preferência nas apresentações e prioridade no pagamento. Entender os cineclubes como espaços privilegiados de democratização do áudio visual.

⇒ **1º Pacto pela Juventude** – Em 2008 foi encaminhado um conjunto de compromissos construídos a partir das resoluções da Conferência, que foram assumidos pelos principais grupos políticos do Brasil, no sentido de consolidar as políticas públicas voltadas para a população juvenil. A ação resultou de uma articulação entre a Secretaria Nacional de Juventude e o CONJUVE.

⇒ **PEC 138/2003** – Em 2010 foi aprovada a PEC da juventude – Emenda Constitucional nº 65 – que propôs inserir na Constituição Federal o termo "jovem" no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da

Constituição Federal, assegurando ao segmento, direitos que já foram garantidos constitucionalmente às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres.

⇒ **Estatuto da Juventude** – Em 15 de fevereiro de 2012 foi aprovado na Comissão de Cidadania e Justiça do Senado o Estatuto da Juventude⁷, que se configura em um conjunto de direitos e deveres de pessoas entre 15 a 29

⁷ “Institui o Estatuto da Juventude dispoendo sobre os direitos e as políticas públicas de juventude, disciplinando os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude; dispõe que são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos; dispõe sobre o direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil, estabelecendo que o Estado e a sociedade promova a participação juvenil na elaboração de políticas públicas para juventude e na ocupação de espaço público de tomada de decisão como forma de reconhecimento do direito fundamental à participação; defini que a participação juvenil inclui a interlocução com o poder público por meio de suas organizações e dispõe que é dever do poder público incentivar, fomentar e subsidiar o associativismo juvenil; determina a criação de órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude e a criação dos conselhos de juventude em todos os entes federados; dispõe que todo jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando aos jovens índios e aos dos povos de comunidades tradicionais, no ensino fundamental regular, a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, podendo ser ampliada para o ensino médio; estabelece que o Estado priorize a universalização da educação em tempo integral e dispõe que é dever do Estado assegurar ao jovem a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio; assegura aos jovens com deficiência, afrodescendentes, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior por meio de políticas afirmativas, nos termos da legislação pertinente; obriga o Estado a assegurar ao jovem com deficiência o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente, na rede regular de ensino; assegura aos jovens estudantes na faixa etária compreendida entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos o direito à meia-passagem nos transportes intermunicipais e interestaduais; assegura aos jovens estudantes a inclusão digital por meio do acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; garante a participação efetiva do segmento juvenil por ocasião da elaboração das propostas pedagógicas das escolas de educação básica; disciplina medidas a serem adotadas pelo poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda, como a promoção de formas coletivas de organização para o trabalho, de redes de economia solidária e do cooperativismo jovem, o acesso ao crédito subsidiado, a oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de oferta de modalidades de ensino que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular, a disponibilização de vagas para capacitação profissional por meio de instrumentos internacionais de cooperação, priorizando o MERCOSUL, o apoio à juventude rural na organização da produção familiar e camponesa sustentável, capaz de gerar trabalho e renda; dispõe sobre os direitos assegurados aos jovens, tais como direito à igualdade, à saúde integral, à cultura, à comunicação e à liberdade de expressão, ao desporto e ao lazer, ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; assegura aos jovens estudantes o desconto de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) do valor do preço da entrada em eventos de natureza artístico-cultural, de entretenimento e lazer, em todo o território nacional; estabelece que o poder público destinará, no âmbito dos seus respectivos orçamentos, recursos financeiros para o fomento dos projetos culturais destinados aos jovens e por eles produzidos, dispoendo que dos recursos do Fundo Nacional de Cultura - FNC, de que trata a Lei nº 8.313/1991 (Lei de Incentivo à Cultura), 30% , no mínimo, serão destinados a programas e projetos culturais voltados aos jovens; institui o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, o Subsistema Nacional de Informação sobre a Juventude e o Subsistema Nacional de Acompanhamento e Avaliação das Políticas Públicas de Juventude, cuja composição, organização, competência e funcionamento serão definidos em regulamento; disciplina as competências da União, dos Estados e dos Municípios no que concerne aos programas de políticas públicas de juventude; dispõe sobre os Conselhos de Juventude, órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados de tratar das políticas públicas de juventude e da garantia do exercício dos direitos do jovem” (PLC - PROJETO DE LEI DA CÂMARA, Nº 98 de 2011 – EXPLICAÇÃO DA EMENTA).

anos, em especial sobre o direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil.

⇒ **2º Pacto pela Juventude** – Em 2010 o CONJUVE realiza a 2ª edição do Pacto pela Juventude, buscando apoio e compromisso de candidatos(as) à presidência, senado, governo do estado e congressos (estaduais e federal) para as questões de juventude:

- Criação do sistema nacional de juventude.
- Aprovação de marcos legais da juventude.
- Garantia de educação para a cidadania.
- Assegura o trabalho decente para a juventude.
- Implementação de políticas afirmativas.
- Promoção do acesso aos bens culturais, ao esporte e lazer.
- Promoção da saúde integral.
- Redução da mortalidade juvenil.
- Garantia de moradia digna.
- Promoção do direito à comunicação.
- Garantia de acesso à terra e permanência no campo.
- Fortalecimento de canais de participação democrática.

⇒ **2ª Conferência Nacional de Juventude** – Com as etapas preparatórias iniciadas em junho de 2011, a etapa nacional aconteceu em Brasília entre os dias 09 e 11 de dezembro de 2011. A Conferência foi norteada por três temas principais: a) Juventude; b) Democracia, Participação e Desenvolvimento Nacional; c) Plano Nacional de Juventude – prioridades para o período 2011 a 2015, e a articulação e integração das políticas públicas de juventude (PPJ). A etapa final contou com a presença de mais de 2.000 jovens que aprovaram e encaminharam 26 propostas em 5 eixos:

- Eixo 1 - Desenvolvimento integral, que aprovou 7 propostas
- Eixo 2 - Direito ao território, que aprovou 6 propostas
- Eixo 3 – Direito à experimentação e qualidade de vida, que aprovou 4 propostas
- Eixo 4 – Direito à diversidade e à vida segura, que aprovou 6 propostas
- Eixo 5 – Direito à participação, que aprovou 3 propostas

Nos últimos dez anos observa-se um crescimento em direção à construção de PPJ's no Brasil, ainda insuficientes, mas com algum avanço comparado às décadas passadas. De modo geral as ações em direção à universalização da educação básica, expansão da oferta de vagas no ensino superior, ações de enfrentamento à violência de recortes de gênero e raça, a luta pelo trabalho decente e, em especial, as reivindicações da participação jovem na formulação e definição das políticas públicas de juventude constituem os grandes pilares desse processo.

No caso específico deste estudo, o foco está nas questões relacionadas com a educação formal pesquisadas no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), assim as características do programa serão apresentadas de forma mais detalhada a seguir, para uma melhor compreensão das variáveis às quais os sujeitos pesquisados foram expostos.

■ *O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem*

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) foi criado como componente estratégico da Política Nacional de Juventude, juntamente com o Conselho Nacional de Juventude e a Secretaria Geral da Juventude. Formulado a partir do princípio da integração e da parceria entre os ministérios: Educação, Trabalho e Emprego e Desenvolvimento Social e Combate a Fome, com a Coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República.

Com o *slogan* “conhecimento e oportunidade para todos”, o ProJovem teve como princípios fundamentais a inclusão de jovens através da formação e a integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária, visando à promoção da equidade. Seus objetivos principais foram: a elevação da escolaridade, possibilitando a conclusão do ensino fundamental; qualificação profissional, com certificação de formação inicial, e planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público.

Além disso, o Programa objetivou contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola, a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação, a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e a inclusão digital como instrumento de trabalho e comunicação.

Para isso uma equipe de técnicos e consultores elaborou o Projeto Pedagógico Integrado (PPI), que norteia todas as atividades previstas para o desenvolvimento do programa junto ao jovem. O PPI foi desenvolvido em quatro unidades formativas com duração de três meses cada:

- ✓ Unidade Formativa I – Juventude e Cidade
- ✓ Unidade Formativa II – Juventude e Trabalho
- ✓ Unidade Formativa III – Juventude e Comunicação
- ✓ Unidade Formativa IV – Juventude e Cidadania

O currículo foi estruturado buscando focar diretamente as questões ligadas à juventude, partindo-se sempre desse ponto para tratar dos conteúdos mais gerais que envolvem a formação integrada. Assim cada unidade formativa se desenvolveu a partir de um eixo estruturante significativo na vida dos jovens que se expandia para as áreas específicas de conhecimento, a saber: matemática, ciências humanas (geografia e história), ciências naturais (física, biologia e química), inglês, informática, qualificação profissional e ação comunitária. Tanto os educadores como os alunos receberam material didático desenvolvido especificamente pelo programa, e cada núcleo deveria possuir um laboratório de informática, com 10 computadores e impressora, disponibilizados pelo governo federal.

O curso foi programado para ter duração de doze meses consecutivos visando a certificação da oitava série (carga horária de 1.600 horas letivas, sendo 1.200 presenciais e 400 não presenciais), os alunos recebiam uma bolsa mensal de R\$100,00 (cem reais)⁸, deveriam ter atividades voltadas para a ação comunitária e para a iniciação profissional com diversos arcos profissionalizantes – em cada capital foram oferecidos até quatro arcos profissionais, escolhidos pelo implementador local dentre treze totais.

As atividades do ProJovem tiveram início a partir de julho de 2005, com a abertura de turmas em cinco capitais: Salvador, Boa Vista, Recife, Fortaleza e Belo Horizonte. Hoje essas turmas iniciais são consideradas como piloto do programa. Ao final de seu ciclo, em março de 2009 o programa já estava presente nas 27 capitais brasileiras e em cidades de região metropolitana com mais de 200.000 habitantes num total de 56 cidades. O público-alvo tinha as seguintes características:

- ⇒ Idade entre 18 e 24 anos no momento da inscrição.
- ⇒ Ter concluído a quarta série do ensino fundamental e não ter prosseguido nos estudos.
- ⇒ Não ter vínculo formal com o trabalho no ato da matrícula.
- ⇒ Ser residente em uma das cidades onde o programa se realiza.

Quanto à organização espacial, o programa foi desenvolvido em núcleos, em sua maioria localizados em escolas públicas, compostos por até cinco turmas com um número máximo de 30 alunos cada; assim, cada núcleo comportava até 150 alunos. Esses núcleos eram vinculados à Estação Juventude, local para onde educadores e jovens poderiam se deslocar frequentemente. Cada Estação Juventude possuía, no máximo, oito núcleos vinculados, comportando então 1.200 alunos. Nesse espaço as atividades administrativas e culturais do ProJovem deveriam acontecer, contudo observou-se durante sua implementação que este espaço, quando existia, destinava-se quase exclusivamente às questões administrativas, simulando uma secretaria escolar. Tanto os núcleos como as Estações Juventude deveriam estar localizados, preferencialmente,

⁸ O recebimento do benefício está vinculado à frequência mínima mensal em 75% das aulas presenciais e entrega de três, dos quatro trabalhos escolares previsto para o período.

próximo à residência do jovem, o que nem sempre foi efetivado no processo de implementação pelas prefeituras municipais.

Em 2005, com o início da implementação nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), também foi criado, em parceria com sete universidades federais, o Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do ProJovem. O SMA foi responsável pela produção de dados e informações através de pesquisas e ações de monitoramento da implementação, objetivando aperfeiçoamento do funcionamento do programa e a avaliação da efetividade e implementação do curso. No entanto o uso de tais informações pela instancia gestora extrapola os limites de ação e responsabilidade do sistema. A composição do SMA se deu através de quatro subsistemas:

- 1- Subsistema de monitoramento**⁹: monitorou o cadastro e a matrícula de alunos, a formação e alocação de educadores e coordenadores, o registro de frequências, ações curriculares, atividades e avaliações do aluno, e produziu a informação necessária à gestão do programa em seus diferentes níveis.
- 2- Subsistema de supervisão**: inspecionou núcleos, estações e agências formadoras com o objetivo de assegurar a fidedignidade das informações e a correta implementação do programa.
- 3- Subsistema de avaliação externa de alunos**: elaborou os instrumentos de avaliação externa da formação do alunado, organizou a avaliação e produziu os resultados correspondentes.
- 4- Subsistema de avaliação do programa**: implementou as ações necessárias à avaliação da implementação e da efetividade do ProJovem.

Sete instituições universitárias integraram esse sistema, responsabilizando-se pelo desenho nacional dos subsistemas e pela operacionalização das atividades propostas em suas respectivas regionais.

- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Regional Sudeste I - responsável pelas capitais: Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Vitória, e as respectivas regiões metropolitanas.

⁹ Esse subsistema foi operacionalizado pelo Centro de Avaliação e Políticas Educacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd) e a inserção de dados feita pelas Estações Juventude. Desta forma não há envolvimento demais universidades na operacionalização desse sistema.

- Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Regional Sul - responsável pelas capitais: Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre, e as respectivas regiões metropolitanas.
- Universidade Federal do Pará (UFPA) - Regional Norte - responsável pelas capitais: Belém, Boa Vista, Manaus, Porto Velho, Rio Branco, e as respectivas regiões metropolitanas.
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Regional Nordeste II - responsável pelas capitais: Fortaleza, João Pessoa, Natal, Recife, e as respectivas regiões metropolitanas.
- Universidade de Brasília (UNB) - Regional Centro-oeste - responsável pelas capitais: Brasília, Campo Grande, Cuiabá, Goiânia, Palmas, e as respectivas regiões metropolitanas.
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Regional Sudeste II - responsável pela capital de São Paulo e as respectivas regiões metropolitanas.
- Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Regional Nordeste I - responsável pelas capitais: Aracaju, Maceió, Salvador, São Luís e Teresina.

A coordenação do sistema coube à Universidade Federal de Juiz de Fora, que operou através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAEd).

As universidades se integraram ao sistema mediante convênio firmado com a Secretaria Geral da República e atuaram em diversos âmbitos ou instâncias do sistema com o objetivo de elaborar, decidir e operacionalizar as atividades propostas para o SMA que se estrutura da seguinte forma:

- Conselho Técnico – instância decisória, de caráter técnico, composta por um representante das universidades, geralmente o coordenador (técnico ou executivo) da regional, envolvidas no SMA e a Coordenação Nacional do ProJovem. Foi presidido pela coordenadora geral do programa.

- Grupos de Trabalho (GTs) – compostos por representantes das universidades conveniadas, coordenador e/ou pesquisadores, e um representante da Coordenação Nacional. Os GTs foram responsáveis pelo delineamento técnico do SMA, elaboração dos instrumentos de coleta, análise de resultados etc. Corresponderam aos três subsistemas do SMA em que essas instituições estiveram diretamente envolvidas.
- Instituições Regionais – operacionalizaram os procedimentos definidos nos GTs e aprovados no Conselho Técnico. Cada universidade conveniada foi responsável pela coordenação dos trabalhos em uma região, como já referido anteriormente.

De acordo com os dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem (SMA), o final de três anos, **246.516** jovens foram matriculados, contudo apenas **27,1%** conseguiram aprovação e conclusão do ensino fundamental. De acordo com o Relatório Final de Avaliação do ProJovem (BRASIL, 2009), em relação aos concluintes (jovens que concluíram o curso e se inscreveram no Exame Final Nacional Externo) esta taxa sobe para **51,6%**. A diferença entre os percentuais aponta um grande problema vivenciado pelo Programa: a evasão dos jovens, assim como acontece na Educação de Jovens e Adultos. A **TABELA 1** sistematiza os dados referentes à matrícula e aprovação dos participantes do Programa por ano de início das turmas, infelizmente a frequência numérica de inscritos no Exame Final não está representada no documento investigado.

Tabela 1: Comparativo entre os números de matriculados e aprovados no ProJovem após sua finalização

Ano	Jovens Matriculados	Jovens Aprovados	Percentual Aprovados %
2005	57.082	20.140	35,3
2006	87.954	25.384	28,9
2007	101.480	21.361	21,0
TOTAIS	246.516	66.885	27,1

Fontes: Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem; SILVEIRA (2009)

Em setembro de 2007 o Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva lançou o “novo” ProJovem que pretendeu articular seis programas já existentes voltados para a juventude, a saber:

- ⇒ ProJovem Rural – corresponde ao Programa Saberes da Terra.
- ⇒ ProJovem Adolescente – corresponde ao Programa Agente Jovem.
- ⇒ ProJovem Trabalhador – corresponde aos Programas Escolas de Fábrica, Juventude Cidadã e Consórcio da Juventude.
- ⇒ ProJovem Urbano – corresponde ao ProJovem original, mas com algumas alterações.

A **FIGURA 1** abaixo sistematiza a articulação ocorrida e o ProJovem Integrado, como é hoje conhecido.

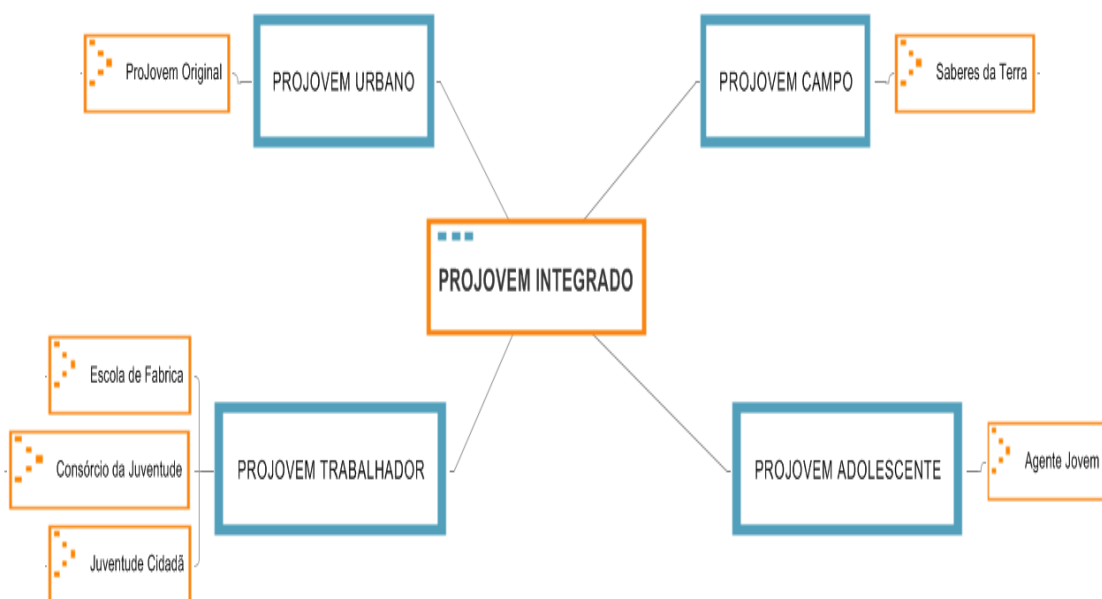


Figura 1: Sistematização do ProJovem Integrado

Fonte: Adaptação de O unicórnio e o rinoceronte: uma análise do ProJovem a partir da percepção de mudança de seus beneficiários (SILVEIRA, 2009).

De acordo com Relatório de Avaliação do ProJovem Urbano, de 2009 (PROJOVEM, 2009), com a proposta de articulação das políticas federais voltadas para a juventude brasileira em 2008, o ProJovem (original) se reorganizou e expandiu seu foco tornando-se o ProJovem Urbano. O novo programa foi regulamentado pela Portaria nº 62, de 29 de dezembro de 2008, e mantém como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã mantendo os fundamentos do Projeto Pedagógico Integrado (PPI).

As reformulações representaram, basicamente, a ampliação da faixa etária de atendimento para até 29 anos, ampliação do tempo de duração do curso para 18 meses, flexibilização para entrada de jovens com carteira de trabalho assinada e apenas as habilidades de leitura e escrita básicas (alfabetizados), sem obrigação de comprovação de escolaridade, ampliação para municípios externos às capitais e regiões metropolitanas, extinção das Estações Juventude e funcionamento de alguns núcleos em unidades prisionais para atendimento de jovens que estejam em cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime fechado, em penitenciárias estaduais¹⁰.

Apesar de manter os fundamentos do PPI do ProJovem “original”, a ampliação do tempo de duração do curso impactou na divisão das unidades formativas, que passaram a apresentar os seguintes eixos de trabalho:

- ✓ Unidade Formativa I - Juventude e cultura.
- ✓ Unidade Formativa II - Juventude e cidade.
- ✓ Unidade Formativa III - Juventude e trabalho.
- ✓ Unidade Formativa IV - Juventude e comunicação.
- ✓ Unidade Formativa V - Juventude e tecnologia.
- ✓ Unidade Formativa VI - Juventude e cidadania.

Ao longo de sua implementação, dezembro de 2008 a janeiro de 2012, o Programa contou com seis entradas (períodos nacionais de início de turmas), **491.500** jovens matriculados em **118** entes federados, sendo 96 municípios e 22 estados.

¹⁰ Entre 2010 e 2011 funcionaram núcleos nesta modalidade nos estados do Pará, Acre e Rio de Janeiro.

Assim como o “original”, o ProJovem Urbano contou com um sistema próprio de Monitoramento e Avaliação composto por nove universidades federais, como apresentado na **FIGURA 2**.

IR	Região	Unidade da Federação
UFAM	Norte II	Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima
UFBA	Nordeste I	Alagoas, Bahia e Sergipe
UFC	Nordeste III	Ceará, Maranhão e Piauí
UFJF	Sudeste II	São Paulo
UFMG	Sudeste I,	Espírito Santo, Minas Gerais
	Centro Oeste e Tocantins	Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins
UFPA	Norte I	Amapá e Pará
UFPE	Nordeste II	Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte
UFPR	Sul	Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina
UNIRIO	Sudeste III	Rio de Janeiro

Figura 2: Universidades Federais e suas respectivas regionais no SMA ProJovem Urbano

Fonte: Relatório Técnico de Supervisão ProJovem Urbano 2010. (PROJOVEM, 2010)

A composição do SMA/ProJovem Urbano se manteve semelhante à composição do “original” com os quatro subsistemas: monitoramento, supervisão, avaliação externa de alunos e avaliação do programa. No entanto a coordenação dos subsistemas, inicialmente centralizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, foi redimensionada a partir do segundo semestre de 2009 e compartilhada com outras federais: Universidade Federal da Bahia e de Minas Gerais, responsáveis pelo subsistema de supervisão; Federais do Estado do Rio de Janeiro e Paraná, coordenaram o subsistema de avaliação do programa, e a Federal de Juiz de Fora se manteve com a coordenação do monitoramento e da avaliação externa de alunos. A **FIGURA 3** sistematiza o desenho operacional do SMA/ProJovem Urbano.

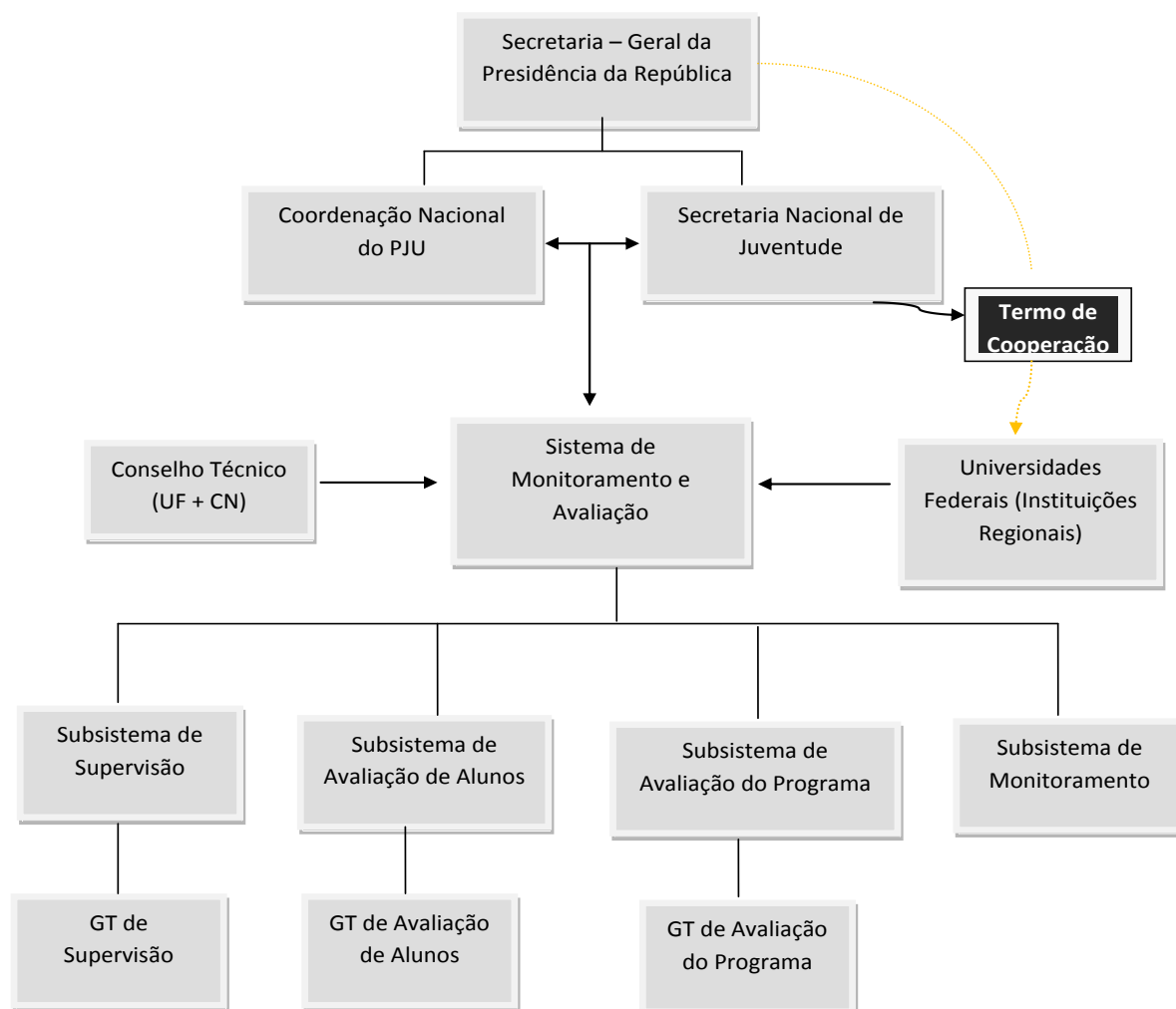


Figura 3: Sistematização do desenho operacional do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano (SMA)

Fonte: elaborado pela autora

Em ambos os programas – ProJovem original e ProJovem Urbano –, a relação entre formação educacional, qualificação profissional e inclusão social foram postas e se revelaram como o foco dessas ações de caráter emergencial, apontando na mesma direção das discussões propostas pela juventude brasileira através de ações organizadas, como a 1ª Conferência Nacional de Política Pública de Juventude, o Pacto de Juventude, a Agenda Nacional do Trabalho Decente¹¹, o texto base para a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, dentre outras.

¹¹ Dado o avanço das iniciativas pelo Trabalho Decente surgidas a partir da OIT e a importância e a especificidade do segmento juvenil, em 2009, foi instituído um subcomitê para construção da Agenda

No entanto os aspectos relacionados com a Qualificação Profissional (QP) e a inclusão digital apresentaram as maiores dificuldades no processo de implementação do Programa. Tomando por base os resultados encontrados nos **Relatórios Técnico de Supervisão do ProJovem Urbano 2010 e 2011** (Brasil 2011 e Brasil 2012c), a oferta da dimensão Qualificação Profissional, quando aconteceu, foi considerada insuficiente. Na grande maioria das coordenações locais (municipais e estaduais), as aulas se concentraram em sua dimensão teórica, observando-se poucas exceções. A inexistência de materiais permanentes e de consumo específicos para a realização das aulas de QP também foi observada, assim como a deficiência na realização das aulas de informática. Vale ressaltar que a dimensão Qualificação Profissional foi apontada pelos jovens como o grande atrativo da proposta e sua implementação deficitária como aspecto que gerou maior frustração nos beneficiários, apesar de reconhecerem aprendizados gerais relacionados com o trânsito no mundo do trabalho¹² (SILVEIRA, 2009).

Em sua imensa maioria (aproximadamente 99,0%), os núcleos funcionaram em escolas estaduais e municipais. Nesse sentido a infraestrutura de salas, banheiros, bebedouros, biblioteca, dentre os outros, não se diferenciou da existente na rede pública de ensino brasileira. Os núcleos localizados no sul país contaram com uma estrutura física privilegiada em contraponto com as instalações existentes no norte e, especialmente no interior do nordeste, onde a demanda pelo Programa atingiu os índices mais altos.

Apesar de utilizar a estrutura da escola, o ProJovem não “pertencia” a instituição, não era contabilizado no censo escolar, nem tinha o dirigente escolar como responsável pelo seu desenvolvimento local. Como programa de juventude, e não de educação, sua alocação dentro dos governos estaduais e municipais foi uma decisão local. De maneira operacional, essa ausência oficial de vínculo com a unidade escolar comprometeu seu

Nacional de Trabalho Decente para a Juventude, lançada no final de 2010. O documento inclui quatro eixos prioritários: 1) mais e melhor educação, baseada na elevação da qualidade do ensino médio, ensino técnico e qualificação profissional; 2) conciliação dos estudos, trabalho e vida familiar; 3) inserção ativa e digna no mundo do trabalho com mais e melhores empregos para os jovens e com igualdade de direitos, oportunidades e tratamento e 4) diálogo social, com a intenção de ampliar e fortalecer o debate sobre as alternativas e condicionantes para a melhor inserção juvenil no mercado de trabalho (CONJUVE, 2010).

¹² A QP era ofertada em dois momentos: o primeiro, chamado Formação Técnica Geral (FTG) tratou de questões gerais relacionadas a inserção no mundo do trabalho, por exemplo, como elaborar um currículo, se portar numa entrevista de emprego, onde e como procurar emprego, etc. O segundo momento se referiu ao desenvolvimento das oficinas, onde o jovem deveria ter, em nível básico, formação em uma determinada área profissional. Construção e reparos, vestuário, turismo, telemática, pesca, extrativismo, são alguns exemplos de arcos ocupacionais ofertados.

desenvolvimento e convívio com a população escolar. Dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação apontam para a restrição do uso do espaço da escola para aluno do ProJovem e a forma discriminatória que alguns eram tratados pela equipe da instituição. Corroboram esses dados a pesquisa com egressos do ProJovem em Salvador realizada por Silveira (2009).

Um aspecto importante dos programas se refere aos educadores responsáveis pelo desenvolvimento dos componentes curriculares nos núcleos e a formação ofertada para esses profissionais.

A equipe docente do ProJovem foi composta por sete educadores por núcleo: cinco responsáveis pelos componentes curriculares referentes ao ensino fundamental (língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e língua estrangeira), um responsável pela qualificação profissional e mais um que se responsabilizava pelas ações de participação cidadã. Cada educador contratado para o Programa atuava em, no máximo, cinco turmas e dois núcleos. No caso dos educadores de qualificação profissional essa divisão poderia exceder o programado, pois, em alguns casos, as oficinas aconteceram de forma a concentrar todos os núcleos em que o arco ocupacional¹³ foi ofertado. Um assistente social foi o responsável pelo desenvolvimento da dimensão Participação Cidadã.

O educador do ProJovem tinha dupla função, especialista e orientador de aprendizagem. Quando especialistas, os educadores desenvolveram as atividades referentes ao ensino-aprendizagem dos componentes curriculares ou dimensões¹⁴ específicas de sua formação. Atuaram também como professores orientadores (PO), desenvolvendo atividades de integração e orientação da aprendizagem. A primeira função é desempenhada em até cinco turmas; como PO o educador assume apenas uma turma. A função de PO é desempenhada apenas pelos educadores da Formação Básica; os educadores de Qualificação Profissional e Participação Cidadã atuaram como parceiros dos PO's no exercício da integração das três dimensões do Programa em todas as turmas do núcleo (BRASIL, 2008).

¹³ Os arcos ocupacionais são as oficinas de formação básica oferecidas pelo Programa. Essas oficinas podem acontecer no próprio núcleo ou em local específico. Ao todo foram disponibilizados 13 arcos pelo Programa, cada coordenação pode escolher até cinco, privilegiando as demandas locais.

¹⁴ O ProJovem tem três dimensões: formação básica (componentes curriculares), qualificação profissional e a participação cidadã.

De acordo com os dados apresentados no Relatório Técnico de Supervisão do ProJovem Urbano de 2010, os educadores do PJU foram, em sua maioria, do gênero feminino¹⁵ e com idade até 40 anos (76,4% dos pesquisados). Com relação à experiência docente, os dados refletem uma diversidade entre as coordenações¹⁶, sendo que a maioria possuía experiência docente. Apesar do Plano Nacional para Gestores, Formadores e Educadores não indicar um tempo mínimo de experiência em docência para o educador do PJU, estudos e pesquisas têm demonstrado que ter alguma experiência docente contribui positivamente no desempenho do educador. De modo geral, foram observados poucos casos de educadores sem nenhuma experiência como docente (BRASIL, 2011).

Quanto à formação acadêmica dos educadores, não foram observadas grandes discrepâncias entre a escolarização e a área de atuação no programa. É possível afirmar que a maior parte das coordenações envolvidas cumpriu a condição exigida¹⁷ para a contratação do educador em relação à sua escolaridade, bem como com relação ao componente curricular e a área de formação do educador. Com relação ao conhecimento em informática observa-se que, de modo geral, os educadores afirmaram possuir conhecimento em nível avançado para softwares de texto e internet e nível básico/iniciante para confecção de planilhas (BRASIL, 2011). O conhecimento em informática é de suma importância para o perfil dos profissionais, pois estes foram responsáveis pelo desenvolvimento dessas habilidades nos jovens beneficiários. De acordo com os dados, é possível observar a deficiência na formação do educador, e consequente falha do Programa no desenvolvimento do componente, importante no processo de inserção no mundo do trabalho e da escola para qualquer pessoa nos tempos contemporâneos.

Aqui é importante ressaltar que os educadores do ProJovem passaram por uma formação específica antes (Formação Inicial) e durante (Formação Continuada) sua

¹⁵ Dos 1.457 educadores pesquisados em 2010, 981 educadores correspondem ao gênero feminino, sendo 67,3% do total.

¹⁶ Os dados analisados pelo Relatório de Supervisão estão agregados de acordo com as coordenações estaduais ou municipais, de acordo com os Termos de Adesão firmados entre os entes federados e municípios e a Secretaria-Geral da Presidência da República através da Secretaria Nacional de Juventude.

¹⁷ Como o Programa certifica a conclusão do ensino fundamental, segue a exigência do Ministério da Educação de formação em nível superior em licenciatura referente ao componente curricular ensinado. Tem como exceção a Qualificação Profissional, pois as oficinas podem ser ministradas por profissionais sem exigência específica em sua formação acadêmica; aqui se privilegia a experiência e o saber prático em relação ao arco ocupacional que se responsabiliza.

participação no Programa. Nessa formação esperava-se que o profissional compreendesse e se apoderassem dos conceitos e do princípio de integração proposto, também pudesse discutir e refletir sobre sua prática e a realidade que encontra nas turmas. Também fez parte da formação um delineamento do público ao qual são destinados as ações do Programa e suas especificidades. Ainda a partir dos dados dos Relatórios Técnicos de Supervisão (2010 e 2011), o processo de formação oferecido foi considerado importante pelos educadores, auxiliando no desenvolvimento de sua prática e na compreensão das especificidades dos alunos do PJU. Em todas as pesquisas realizadas pelo SMA com alunos em seus diversos níveis (ingressante, concluinte, egressos, evadidos) os educadores foram apontados como o grande diferencial positivo do Programa. É possível que a formação, pela qual passaram, tenha influenciado positivamente no desempenho do profissional, em especial no desempenho de suas funções como Professor Orientador.

O Programa concluiu as atividades pela Secretaria Nacional de Juventude em fevereiro de 2012¹⁸, no entanto, os dados de aprovação observados ainda não contemplam a última entrada. Assim, para as turmas das entradas de 1 a 5, o percentual médio de aprovados é de **36,06%**, como demonstra a **TABELA 2**.

Tabela 2: Comparativo entre os números de matriculados e aprovados no ProJovem Urbano após sua finalização

Entrada	Jovens Matriculados	Jovens Aprovados	Percentual Aprovados %
Primeira	72.480	24.248	33,45
Segunda	170.645	75.147	44,04
Terceira	42.535	12.648	29,74
Quarta	6.669	1.140	17,09
Quinta	51.183	10.679	20,86
TOTAIS	343.512	123.862	36,06

Fontes: Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano.

As duas etapas do Programa apresentaram índices de aprovação bem baixos (27,1% para a primeira etapa e 36,06% na segunda), quando comparados ao número de matrículas confirmadas. As pesquisas realizadas pelo SMA indicam a desistência e a

¹⁸ Em 2011 deu início do processo de transição do ProJovem Urbano para o Ministério da Educação. As primeiras turmas iniciaram suas atividades em junho/julho de 2012, e sua primeira avaliação externa foi realizada, em caráter amostral, em 23 de outubro de 2012.

evasão como os principais fatores explicativos para estes resultados. Quando o cálculo de aprovados exclui os jovens que não se inscreveram no Exame Final Nacional Externo devido ao elevado número de faltas (acima de 300 horas letivas), os percentuais de aprovação ultrapassam 50% dos alunos que conseguem chegar até o final das atividades do Programa.

Diante dos problemas de implementação apontados, é possível pensar que as dificuldades de infraestrutura exerceram uma forte influência na evasão dos alunos. No entanto, os dados dos SMA demonstram que as maiores taxas foram encontradas no sul do país (Curitiba apresentou uma taxa de 82% de evasão), onde as condições físicas e estruturais para o desenvolvimento do Programa foram melhores, inclusive com 56,0% educadores com formação em nível de pós-graduação (BRASIL, 2010). Por outro lado, o nordeste, onde foram encontradas as condições estruturais mais precárias, possui uma taxa média de evasão em torno de 20,0%, sendo a taxa mais alta a da Bahia (49,0%).

Nas pesquisas realizadas com os próprios evadidos (BRASIL 2007; 2010; 2012b), as questões ligadas às necessidades de conciliar a vida adulta de trabalhadores, de pais ou mães de família se sobrepõem às condições materiais de oferta do Programa como principais causas e motivos que levaram o jovem a sair do PJU.

É neste contexto que os sujeitos da pesquisa se inserem. São jovens de classes populares e, em alguns casos, marginalizados que, atraídos pela possibilidade de conclusão do ensino fundamental em tempo reduzido, ter uma qualificação profissional e curso de informática, além do recebimento de uma bolsa auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, decidiram se matricular e cursar o ProJovem. Estes jovens viram suas turmas serem esvaziadas e reduzidas a menos da metade, enfrentaram dificuldades de infraestrutura nos núcleos, se decepcionaram com a oferta de QP e de informática (ou inexistência deles). Por outro lado, encontraram apoio nos educadores e um material didático voltado para o recorte etário em que se inserem. Esses sujeitos, por algum motivo, fazem parte da minoria (27,1% e 36,06%) daqueles que foram aprovados ao final do Programa, como já citado na Introdução desse estudo.

A universalização do acesso à educação básica é prioridade máxima da política educacional brasileira nos últimos dez anos, no entanto os problemas ainda são graves, especialmente no que se refere ao financiamento, à qualidade do ensino, às disparidades

regionais, e aos índices significativos de evasão escolar e analfabetismo entre a juventude.

De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ainda existem 1,5 milhões de analfabetos no país, sendo uma maioria de jovens. No entanto, o analfabetismo não se configura como o único problema a ser tratado pelas políticas voltadas para a juventude, na educação básica, tanto no ensino fundamental e médio, é grande o contingente de jovens com distorção idade/série, causada especialmente pela multirrepetência, pela evasão e pelo abandono escolar, que são os grandes dificultadores para a permanência e a progressão de jovens, especialmente de classes populares, no sistema escolar.

Programas como o ProJovem são ações governamentais emergenciais que, na tentativa de reduzir e enfrentar os problemas identificados, também se deparam com as dificuldades enfrentadas pela educação regular, mas conseguem trazer de volta alguns poucos. Assim nos resta agora investigar que motivos levaram esses sujeitos a, desta vez, não desistir diante das dificuldades encontradas. Antes da discussão e reflexão sobre o objeto desse estudo – a permanência de jovens na educação formal – é importante refletir sobre as questões que envolvem o conceito de juventude e como este segmento populacional se relaciona com as demandas contemporâneas.

JUVENTUDE(S) E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Não há consenso sobre o que seja Juventude. Uma forma simples de caracterizá-la, adotada por várias entidades, é o recorte de uma faixa etária, mas mesmo neste aspecto que se espera mais objetivo, o consenso não está presente. De acordo com Abramovay & Castro (2006), é comum o recorte etário de 15 a 24 anos para a classificação de jovens, no entanto, nem sempre esta é a faixa usada em pesquisas nacionais e internacionais¹⁹, sendo frequente os que defendem a ampliação da idade para 29 anos, vez que a construção da autonomia tem se dado cada vez mais tardiamente.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera adolescentes os jovens entre 12 e 18 anos incompletos. Já para o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), jovens são sujeitos que se situam entre 15 e 29 anos. Neste conselho a juventude está dividida em três faixas: adolescentes – jovens (15 a 17 anos); jovens (entre 18 e 24 anos) e jovens – adultos (entre 25 e 29 anos). A Secretaria Nacional de Juventude focaliza suas ações para sujeitos entre 18 e 29 anos, sendo este o recorte considerado no presente estudo.

Para Novaes (2006) a definição de juventude a partir do recorte etário é a maneira mais simples de tentar agregar indivíduos com experiências que se caracterizam por serem diversas e desiguais. Por isso para fins de pesquisa, legislação e definição de políticas públicas seja possível estabelecer como sendo jovens aqueles(as) que se encontram em torno de determinado corte etário, no entanto ressalta a importância de reconhecer a inadequação conceitual de se articular um só campo de representações que seja unificador dos sentidos do que venha a ser a “juventude”.

É preciso compreender a juventude como “categoria em permanente construção social e histórica, incorporando a complexidade da vida – em suas dimensões biológicas, sociais, psíquicas, culturais, políticas, econômicas etc. – que organizam as múltiplas maneiras de viver a condição juvenil” (IBASE, 2006:6). Nesse sentido, a juventude deve ser entendida a partir de *experiências geracionais em comum* (NOVAES, 1998), ou seja, jovens marcados por um tempo histórico determinado. Pode-se dizer que se está diante de uma mesma geração quando os sujeitos, de certa maneira, vivenciam espaços e tempos

¹⁹ As autoras citam como exemplos: Informe Juventud en España (15 a 29 anos), Pesquisa Nacional de Juventud 2000 realizada pelo Instituto Mexicano de La Juventude (12 a 29 anos).

comuns em relação às sensibilidades, percepções, conhecimentos, memórias, experiências históricas e culturais.

Dayrell (2003) também reconhece a dificuldade de elaborar uma definição de juventude a partir de suas características históricas e culturais. Para este autor, corroborando com Peralva (2007), a juventude é uma condição social e um tipo de representação, pois, apesar de reconhecer que há certo caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, onde complementa o seu desenvolvimento físico e sofre mudanças psicológicas, ressalta que cada sociedade, em seu período histórico, cada grupo social lida diferentemente com tais representações. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos, assim:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social, significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003: 42).

Nascimento (2002), no entanto, retoma a ideia de transição, caracterizando a juventude como um momento de transformações pessoais e sociais, que se inicia com a puberdade e se conclui com a entrada no mundo adulto, traduzido pela autora como o momento de “assumir atividades produtivas”.

Observa-se que, apesar das tentativas teóricas dos estudiosos da área para definir ou delinear o conceito de juventude e, ao fazê-lo, fugir da ideia de faixa etária como base para delimitação conceitual, esta última ainda é muito presente, não só para o senso comum, como também para as definições de políticas públicas voltadas para os jovens, o que pode levar um distanciamento dessas em relação a seus objetivos. Mas o que define a condição juvenil afinal?

A sociologia da juventude busca esta resposta a partir de dois eixos: o primeiro da convergência, procurando entender e definir características semelhantes e traços comuns, enquanto o segundo focaliza as divergências apostando em uma definição plural, configurando uma diversidade de juventudes, realçando os traços que provocam rupturas

internas nesse “universo geracional” (PAIS; CAIRNS; PAPPÁMIKAIL, 2005:111). Os autores acrescentam aos dois eixos de análise um terceiro: reflexões sobre o modo como se sai da condição juvenil, ou a transição para a vida adulta, entendida como um conjunto de acontecimentos que demarcam o fim da juventude: empregabilidade em tempo integral, conjugabilidade, parentalidade e residências autônomas de sua família original. No entanto, o que se observa é que essas passagens não ocorrem de modo homogêneo, mas sim com uma acentuada singularização das trajetórias e atitudes juvenis com processos de idas e vindas entre a escola e o mundo do trabalho, entre a casa própria e a casa dos pais, dentre outras idas e vindas.

Segundo o texto base para a 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude (2011:2), as mudanças ocorridas nas últimas décadas apontam para a juventude como uma etapa do ciclo de vida que se ampliou e comporta “múltiplas dimensões de vivência e experimentação, para além da formação para a vida adulta, adquirindo sentido em si mesma”. Neste sentido, o texto considera a juventude como um caminho para “inserção e emancipação social” e como um tempo próprio para “viver a vida juvenil”.

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. Assim, estudos demonstram que os temas que despertam maior interesse nos jovens brasileiros são: educação, trabalho e oportunidades de cultura e lazer (AQUINO, 2009), violência e pobreza/desigualdade social (IBASE, 2006).

Neste sentido, as novas exigências do mundo do trabalho impactam diretamente na formação do trabalhador e afetam esta camada da população em sua busca pela sobrevivência e inserção no mundo.

Bastos (2004) refere que “apesar de sua inegável heterogeneidade, as transformações têm tornado o trabalho, de forma geral, mais *complexo*, mais *cognitivo*, mas *fluido*, mas *invisível*, com maior *incerteza* e *interligado*.²⁰” (op.cit.:27). As novas características do trabalho demandam trabalhadores com competências e habilidades até então menos importantes. Ainda com Bastos (2004), pensar os desafios da qualificação profissional, inter-relaciona os complexos processos de transformação do mundo do trabalho e as políticas públicas que lidam com os “seus subprodutos, especialmente o desemprego, as ações das diversas instituições educacionais e de formação do trabalhador,...” (op.cit.: 27).

Pesquisas realizadas indicam forte interesse dos jovens brasileiros, em especial os oriundos de classe populares, por programas que lhes ofereçam maior capacitação e formação para o mundo do trabalho (CAMPOS, 2003; IBASE, 2006; PROJOVEM, 2007b; PROJOVEM, 2008; MILETO, 2009).

Tais exigências dão à qualificação do profissional o poder ilusório de determinar o sucesso ou o fracasso das pessoas, atribuindo aspectos determinantes para a inclusão ou exclusão do sujeito no mundo do trabalho.

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, 2010:3).

²⁰ Grifo do original

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 e 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 deteriorização 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.

O trabalho tem, para a sociedade ocidental atual, um lugar de destaque entre os papéis sociais. No ocidente, o trabalho é mais que uma necessidade básica de sustentação econômica, aqui ele assume o papel de definidor de identidade dos indivíduos. Assim um Estado com altos índices de desemprego e mão de obra desqualificada sofrerá com sérios problemas sociais, como os vivenciados no Brasil (MOURÃO; PUENTE-PALACIOS, 2006).

Neste sentido não é estranha a forte relação que os próprios jovens estabelecem entre a elevação do grau de escolaridade e a expectativa de maiores e melhores chances

no mundo do trabalho, reforçando a importância atribuída ao trabalho na sociedade atual e o poder inclusivo delegado à educação formal, como aponta Saviani:

Considerando o reconhecimento consensual de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. Sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações, inclusive as empresas, perdendo em produtividade, acabam tragadas na voragem da competitividade. Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e os políticos (SAVIANI, 2010:245).

Apesar de não haver consenso sobre o conceito de juventude, “existe um componente geracional que permite definir a juventude pelo que há de específico à sua *condição*” (AQUINO, 2009:31), no entanto, as diferenças entre pessoas com o mesmo recorte etário são muitas, assim como as desigualdades que a perpassam, sendo imprescindível considerar tal diversidade na forma de vivenciar tal condição. Por isso, a expressão *juventudes* passou a ser empregada como forma de enfatizar a pluralidade de situações e as distintas demandas e necessidades desses sujeitos, apesar de constituírem um grupo etário que vivencia várias experiências comuns.

É preciso pensar a juventude como parte de um processo de constituição de sujeitos que têm especificidades que marcam a trajetória de cada um, sendo necessário combinar políticas estruturais de efeito duradouro com programas e ações emergenciais de efeitos imediatos, que busquem a estruturação de mecanismos de suporte adequados para que os jovens possam desenvolver sua formação, processar suas buscas, construir seus projetos e percursos de inserção na vida social.

Compreender as exigências do mundo contemporâneo para este grupo diverso de pessoas é fundamental no entendimento de suas escolhas, pois estas estão interligadas, afetando cada sujeito de forma única, mas não dissociada de sua inserção no espaço e no tempo ao qual pertencem.

PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO FORMAL - UMA ESCOLHA POSSÍVEL PARA JOVENS BRASILEIROS?

... o jardim de caminhos que se bifurcam era o romance caótico; a frase vários futuros (não a todos) sugeriu-me a imagem da bifurcação no tempo, não no espaço. A releitura geral da obra confirmou essa teoria. Em todas as ficções, cada vez que um homem se defronta com diversas alternativas, opta por uma e elimina as outras; na do quase inextricável Ts'sui Pen, opta - simultaneamente - por todas. (BORGES, 1941)

O projeto de educação proposto pela república prevê o processo educacional como um direito, um “bem social” disponibilizado pelo estado para todos, contudo a maneira como a educação foi tratada no Brasil a configurou como um privilégio e não como um direito universal (PEREGRINO, 2010).

Os passos dados em direção à universalização da escola no Brasil, ou melhor, acessibilidade dos pobres à instituição escolar, inicia-se no período da ditadura militar com a “invenção” do 1º grau (fundindo os antigos: primário e ginásio) e se intensifica a partir da década de 1990, quando passa a ter status de política de ação do Estado brasileiro com programas de aceleração de aprendizagem e correção da distorção série/idade. Em ambos os momentos de expansão, o preço a ser pago é o da “desescolarização da escola”.

Assim, a “expansão” da escolarização fundamental, tendo em vista a sua universalização, se dá com o prejuízo da própria instituição “expandida”, na medida em que o que se expande é um misto de escola de conteúdos degradados e espaço de gestão da pobreza. O que se “esvazia” nos programas de aceleração da aprendizagem é preenchido com a “migração” de tarefas “exógenas” aos sistemas municipais de educação. E o que se universaliza é um híbrido de escola degradada e instituição assistencial (PEREGRINO, 2010:97).

O processo de universalização da escola no Brasil caminha no sentido da desqualificação da escola. Mantém os privilégios da educação de qualidade para um determinado recorte social, enquanto os espaços que abrigam estudantes oriundos de classes populares sofrem com o sucateamento das estruturas físicas e com a escassez do “saber escolar” no interior da própria escola. Não se pode negar, no entanto, que tal processo trouxe para o interior das instituições escolares um recorte populacional

anteriormente excluído desse espaço, criando novos desafios ao Estado, agora relacionados com o aprendizado e a permanência efetiva na educação formal.

Tendo em vista que a década de 1990 foi o período de maior força nesse processo de expansão da escolarização formal no Brasil, não é difícil imaginar que, atualmente, o recorte populacional com idade de 15 a 29 anos é o que sofre as maiores influências do discurso e das ações estatais de inclusão escolar, no que tange aos aspectos positivos: caracterizado pelo acesso a instituição escolar em seus diversos níveis, valorização dos processos educacionais formais pelo mercado de trabalho etc., e aos negativos: desvalorização da escola pública, altos índices de evasão e repetência, níveis de aprendizado e desempenho insatisfatório, dentre outros.

Neste sentido, os dados da PNAD 2011 (BRASIL, 2012) indicam que somos 195,2 milhões de brasileiros, dos quais 50,6 milhões são jovens com idade entre 15 e 29 anos, correspondendo a 25,9% da população total, observando-se uma redução de 0,3% em relação à PNAD 2008 para este recorte etário. A situação educacional desses sujeitos apresenta alguns avanços em relação aos dados do decênio anterior, mas também muitos problemas e desafios. Como principal avanço observou-se que os jovens atualmente conseguem passar mais tempo na escola e assim apresentar maior escolaridade que os adultos. Neste sentido, o grupo de 20 a 24 anos, em 2011, possui média de 9,8 anos, sendo que as mulheres tem média de 10,2 anos de estudos enquanto os homens 9,3. Apenas no recorte acima de 60 anos as mulheres não apresentam número de anos de estudos maior que os homens.

Quanto aos problemas, os indicadores confirmam as expressivas desigualdades educacionais que existem no país, em especial entre ricos e pobres, brancos e não brancos, áreas urbanas e rurais e diferentes regiões. Além disso, predominam trajetórias escolares interrompidas pela desistência e pelo abandono que, algumas vezes, são seguidas por retomadas, caracterizando uma trajetória escolar irregular nas quais a distorção idade/série se transforma numa realidade para muitos.

De acordo com os dados da PNAD, em 2008 observou-se que a frequência ao ensino médio na idade adequada é de apenas de 50,4% brasileiros, sendo que nesta faixa, 15 a 17 anos, 44% aproximadamente, ainda não concluíram o ensino fundamental. Nas regiões Nordeste e Norte as taxas de frequência líquida (36,4% e 39,6%,

respectivamente) permaneceram bem mais reduzidas que no Sudeste e Sul (61,8% e 56,5%, respectivamente). Em relação ao ensino superior os dados apontam um acesso ainda mais restrito, apenas 13,6% dos jovens de 18 a 24 anos (faixa etária que corresponde à adequação idade/série) frequentam esse nível de ensino.

Outro grave problema é a proporção de jovens fora da escola que cresce conforme aumenta a faixa etária: 15,9% na faixa de 15 a 17 anos; 69,5% na de 18 a 24 anos; e 87,7% na faixa de 25 a 29 anos. A princípio estes dados apontariam para uma situação de acordo com o esperado, já que a partir de determinada idade o jovem teria concluído sua trajetória escolar e finalizado o ensino superior. O que se observa, no entanto, é que muitos desses jovens adultos desistiram de estudar sem ter completado sequer o ensino fundamental. Neste sentido, a situação se agrava para a expressiva proporção de jovens de 18 a 29 anos nessa condição, onde o incentivo ao retorno à escola para a conclusão do ensino obrigatório tende a ser menor que entre os mais jovens. A **TABELA 3** sintetiza dos dados apresentados acima.

Tabela 3: Distribuição percentual da situação dos jovens em 2008

FAIXA ETÁRIA (Distribuição %)			
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Analfabetos	1.7	2.4	4.2
Frequenciam o ensino fundamental ¹	32.5	3.7	1.6
Frequenciam o ensino médio ²	50.8	12.7	2.7
Frequenciam o ensino superior ³	0.6	13.9	7.8
Frequenciam a alfabetização de jovens e adultos	0.1	0.2	0.2
Estão fora da escola ²¹	15.9	69.5	87.7
– Ensino fundamental incompleto	9.5	16.6	22.7
– Ensino fundamental completo	2.5	8.1	9.0
– Ensino médio incompleto	1.4	7.0	5.8
– Ensino médio completo	1.2	32.1	33.9
– Ensino superior incompleto	-	1.0	2.0
– Ensino superior completo ³	-	2.3	10.2
População jovem (valor absoluto)	10.286.624	23.242.095	16.239.405

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Elaboração: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc)/IPEA

Notas: ¹ Ensino Regular ou EJA. ² Ensino Regular, EJA ou Pré-Vestibular. ³ Inclusive mestrado ou doutorado

Os dados da PNAD corroboram o argumento da desigualdade em relação ao processo de escolarização no Brasil, em especial quando se trata do recorte juvenil. Todo o processo de universalização do ensino no Brasil não se dissocia, mas se incorpora às grandes mudanças ocorridas nas últimas três décadas no mundo ocidental. Neste sentido, afeta as estruturas e instituições sociais através das relações estabelecidas no mercado de trabalho, no Estado Providência e o no sistema educativo, como também, as dinâmicas culturais e práticas sociais contemporâneas (PAIS; CAIRNS; PAPPÁMIKAIL, 2005). O

²¹ A tabela 3 deste documento é cópia literal da Tabela 1: Situação educacional dos jovens em 2008 (%), presente no Comunicado da Presidência nº 36 – PNAD 2008 – Primeiras Análises – Juventude; Desigualdade Social. O documento é datado de 03 de dezembro de 2009. O esclarecimento se faz necessário, pois a tabela oficial apresenta somatório percentual dos jovens fora da escola divergente dos percentuais apresentados para os níveis escolares em que se encontram estes mesmos jovens. No entanto, a diferença encontrada não é significativa e não compromete o argumento utilizado no estudo, por esta razão optou-se por manter as informações no presente documento.

que influencia direta e indiretamente a juventude, que vivencia e constrói novas formas e modelos de transição para a vida adulta, pautadas na instabilidade, incertezas e desigualdades em suas relações com a família, com o trabalho, com a escola, com as redes sociais e a cultura.

Ao pesquisar os principais motivos responsáveis pela evasão escolar na educação de jovens e adultos, destacam-se como fatores apontados na literatura com maior frequência: a necessidade de trabalhar; convívio com a violência; condições de segurança precária; problemas familiares; dificuldade de acesso à escola; baixa qualidade do ensino; não adequação do ensino às exigências do mercado de trabalho; horários incompatíveis com as responsabilidades que os alunos são obrigados a assumir; falta de políticas públicas; falta de vaga; falta de material didático; entre outros (CAMPOS, 2003).

Acerca da relação trabalho/educação as ações adotadas até o momento não permitem que jovens e adultos possam inserir-se e manter-se como trabalhadores-cidadãos em condições de igualdade e competitividade no mercado de trabalho, além de não permitir a promoção do acesso a uma educação básica de qualidade e permanência nela, acarretando, assim, o aumento da taxa de evasão e o sofrimento psíquico desses sujeitos que se reconhecem como fracassados.

Quanto ao sofrimento ético-político busca-se apoio nas discussões da professora Bader Sawaia (1999, edição 2006) para traduzir o que ela própria chama de inclusão perversa, onde se observa uma forma de inclusão a partir da manutenção dos sujeitos em um lugar social insustentável.

É possível pensar ser isto o que ocorre no sistema público de educação no Brasil, quando pretende garantir uma certificação de nível de escolaridade sem garantir os requisitos esperados para tal ou quando oferece uma *pseudo-formação* para profissões pouco valorizadas, nas quais o próprio corpo ainda é principal instrumento de troca.

Neste sentido a autora aponta a importância de investigar sobre sofrimento e felicidade em estudos sobre exclusão, pois, segundo ela, esta vertente tende a superar a ideia de que as questões ligadas à pobreza se resumem às necessidades primárias (SAWAIA, 1999). Assim, dar enfoque ao sofrimento muda a perspectiva da compreensão da dialética exclusão/inclusão, colocando as questões de humanidade, desejo, temporalidade e afetividade no centro das reflexões sobre o tema.

Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterna, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (SAWAIA, 1999, edição 2006:104-105).

Estudos sobre a permanência de jovens em programas sócio-educacionais (CAMPOS, 2003; PROJOVEM, 2007b; PROJOVEM, 2008) mostraram que a despeito das propostas de combate a evasão escolar, um percentual significativo de alunos, tal como ocorre nos programas de educação de jovens e adultos, se matriculam e abandonam, muitas vezes logo no início do curso, resultando em uma alta taxa de evasão, que, genericamente, pode ser conceituada como a diferença percentual entre o total de alunos que concluem um programa educacional e o total de alunos ingressantes. Em outros casos, observa-se também uma grande inconstância em relação à frequência desses jovens, levando a um alto índice de infrequência²².

Diante de diferentes esforços para compreender a evasão escolar, reconhece-se a dificuldade de uma resposta que explique efetivamente e de forma sistêmica o porquê dos altos índices de evasão na escola pública brasileira e especificamente nos programas sociais voltados à elevação da escolaridade de jovens e adultos. De modo geral se observa uma dificuldade em articular as responsabilidades da vida adulta: trabalho, filhos, família etc., com as exigências de uma vida escolar: aulas, trabalhos escolares, horas de estudos além do tempo escolar etc. Por outro lado, fatores relacionados com características pessoais (força de vontade e o interesse) são fortemente apontados, reforçando mais uma vez a ideia da responsabilização do sujeito sobre o seu desempenho escolar.

Os alunos que frequentam classes noturnas advêm de classes menos favorecidas economicamente e já trazem consigo uma trajetória escolar de fracassos, que gera um sentimento de incapacidade e desvalorização pessoal, muitas vezes reforçado pela baixa expectativa que o educador tem sobre este aluno, alimentando ainda mais a sensação de

²² Campos (2003) apresenta o conceito de infrequência, como uma variável que pode gerar a inviabilidade dos cursos e programas para um público específico. Para a autora, a “infrequência não está relacionada à evasão escolar”, mas sim a uma situação provisória onde o retorno à escola ainda naquele ano letivo faz parte das expectativas destes jovens, enquanto que evasão estaria ligada ao abandono das aulas por parte do aluno por um tempo determinado ou não.

desvalorização. Esses sujeitos atribuem a si próprios o seu fracasso e desinteresse pela escola reafirmando a condição marginal como natural e justa, como apontado por Bourdieu em “A ordem das coisas” (1993, edição 2008), já que não se empenham o suficiente para sair desta condição, mesmo quando as oportunidades batem a sua porta.

Este é um retrato bastante comum na periferia urbana brasileira assim como em toda sua extensão rural. Jessé Souza (2006), a partir de uma releitura de Florestan Fernandes, demonstra como o processo de “modernização periférica” no Brasil contribuiu para a construção social de uma subcidadania, quando o liberto foi “abandonado à própria sorte”. De acordo com suas observações, Florestan percebeu dois fatores importantes no processo de integração do negro liberto e do mulato na sociedade, são eles: a inadaptação do negro ao trabalho livre e sua falta de condições de agir dentro de um modelo de comportamento e de sociedade competitiva. Assim, segundo Souza, esboça-se a marginalidade social e pobreza econômica que pode ser ampliada e estendida a outros estratos despossuídos e independentes de qualquer cor.

Se poucas são as certezas sobre as causas das altas taxas de evasão na educação pública, em especial, quando se trata de jovens e adultos com distorção idade/série, estas são ainda menores quando pensamos sobre os fatores que possibilitam a permanência e, muitas vezes, continuidade e progressão desses jovens.

De acordo com Mileto (2009), permanência pode ser definida como a “opção do jovem em prosseguir nessa etapa do seu processo escolar”. A esta definição acrescenta-se no presente estudo continuidade ou progressão, como a escolha e a capacidade do jovem em alcançar níveis de escolaridade mais altos.

Três categorias de fatores são apontadas na literatura especializada para a compreensão do binômio evasão/permanência na educação formal:

- a) fatores que decorrem da configuração das relações sociais instituídas no âmbito do espaço escolar,
- b) fatores externos que se caracterizam como “obstáculos interpostos pelas estruturas socioeconômicas” na vida cotidiana dos sujeitos (MILETO, 2009)
- c) fatores internos que se relacionam com as características do próprio sujeito.

Neste sentido a compreensão desses fatores e suas relações são de suma importância para pensar políticas públicas que de fato favoreçam a permanência escolar de jovens e o avanço nos níveis de escolarização. A **FIGURA 4** abaixo sistematiza tal relação:

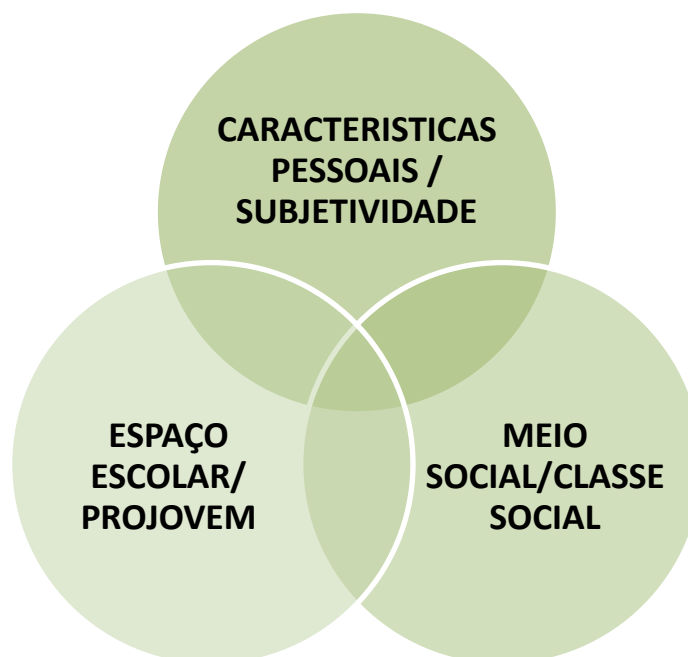


Figura 4: Sistematização da possível relação de fatores que influenciam na permanência e progressão de jovens na educação formal

Fonte: desenvolvido pela autora para esta pesquisa

Na tentativa de melhor compreender os fenômenos da permanência e continuidade da trajetória escolar de jovens oriundos do ProJovem, faz-se necessário um suporte teórico que possibilite associações e articulações com campo empírico. O primeiro conceito proposto é *habitus*, advindo da sociologia de Bourdieu. Outro conceito utilizado de forma a auxiliar a compreensão do fenômeno estudado é a Relação com o Saber proposto pela sociologia do sujeito de Charlot.

A aposta que se faz aqui é que determinadas características e/ou situações específicas de sua vida cotidiana colaboram para as escolhas de permanência e continuidade, no entanto, entende-se que o sujeito/individuo não está dissociado das condições sociais, econômicas e culturais a que foi exposto, assim como, o meio social e

cultural também é afetado pela existência singular de cada sujeito, estabelecendo-se uma via de mão dupla nesta relação.

Pensar em escolha implica numa ação de apropriação das trajetórias de suas vidas, mesmo influenciada pelo contexto social. O sujeito, ou a subjetividade, não exclui o meio social e suas influências, mas o inclui e o agrega em sua estrutura fundante. O humano é um ser biológico, social e psicológico e só na integração das três dimensões se estrutura como único, apesar de plural.

■ ***Tentando compreender a escolha pela permanência escolar a luz conceito de habitus traçado por Bourdieu***

...basta-lhes ser o que são para saber o que é preciso ser...

(BOURDIEU)

O não uso da palavra sujeito na obra de Bourdieu se dá pela rejeição da ideia de *sujeito livre*, que pode transformar o mundo a partir do uso da razão, optando o autor pela expressão *agente* dando assim, foco na ação. Tal expressão também revela outra rejeição do autor, desta vez em relação ao estruturalismo que compreende os processos sociais como meros reflexos das regras propostas pelas estruturas culturais em cada sociedade.

Falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. (BOURDIEU 1985 a, edição 2004:21)

Desta forma, é possível identificar dois polos para a compreensão da dinâmica social: um que aposta na razão individual e outro na lógica das estruturas, criando uma dicotomia entre o indivíduo e as estruturas sociais como coisas apartadas.

Para a superação desta dicotomia, Bourdieu elabora um pensamento que articulou as dimensões individuais e estruturais. Defende o autor, que o meio social e seus costumes invadem os indivíduos de modo imperativo e irreversível, através de

disposições adquiridas pelas experiências, deixando uma marca registrada inclusive em seus corpos, que lhes permite saber o “sentido do jogo”. Este “sentido do jogo” é o que leva os agentes a ação diante de situações sem uma racionalização consciente, de modo a ultrapassar regras de conduta, por mais complexa que seja. Para dar conta desse mecanismo, Bourdieu “inventa” a noção de *habitus*.

A palavra *habitus*, de origem latina, utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Também foi utilizada por Durkheim, em *A evolução pedagógica*. Aqui o conceito serviu para caracterizar um estado geral dos indivíduos, interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (SETTON, 2002) e por alguns fenomenólogos (Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger) que buscaram alternativas não intelectualista ou mecanicista, para a relação do agente com o mundo (BOURDIEU, 1985 a, edição 2004).

Segundo Loïc Wacquant (s/d), *habitus* é uma noção filosófica que se originou no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, tendo sido recuperado por Bourdieu após os anos 1960, a partir de pesquisas feitas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn. O conceito emerge da necessidade de apreensão das “relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (SETTON, 2002).

Nessas pesquisas Bourdieu buscou compreender o comportamento e as práticas de indivíduos oriundos de um ambiente rural quando imersos em um meio urbano e capitalista. Neste sentido *habitus* surge com um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre as realidades exterior e individual, sendo capaz de troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Assim o conceito é estruturado como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (na subjetividade), adquirido nas e pelas experiências práticas das condições sociais específicas de existência, todo o tempo orientado para funções e ações do agir no cotidiano (SETTON, 2002).

Construir a noção de *habitus* como sistemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significava construir o agente social na sua

verdade de operador prático de construção de objetos (BOURDIEU 1985 a, edição 2004:26).

Esta ideia possibilita a compreensão da ação social a partir dos dois polos: tanto como fruto de estruturas sociais herdadas, quanto escolha ou cálculo racional do indivíduo. Essas escolhas seriam mediadas por *disposições* que não passam pelo raciocínio, dando um caráter de naturalidade e adequação aos padrões culturais do indivíduo.

Disposições são compreendidas como o que estrutura socialmente cada pessoa. As disposições se assemelham a impulsos que levam cada indivíduo a reagir às situações e fazer as coisas de certa maneira, dão a sensação de adequação e aceitação na condução da vida de cada um, como se fosse “a única coisa a fazer” como refere o próprio Bourdieu. São herdadas das famílias, do grupo social de origem e aprendidas por meios de processos de socialização, mantendo com o contexto social que lhe produz uma relação de cumplicidade, de domínio prático das situações que permite ao agente antecipar sua ação no futuro.

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 1985 a, edição 2004:23).

De modo geral é possível apontar quatro características definidoras do conceito de *habitus*:

- a) Representa a conexão entre a ação individual e as condições sociais ou culturais;
- b) A aprendizagem se dá pela convivência no ambiente em que as ações se desenvolvem;
- c) Contempla a presença do imprevisto, uma vez que considera a atividade de princípios de percepção e de pensamento que são fonte de inúmeras estratégias de ação nas diversas situações;
- d) É mutável.

Habitus não foi compreendido por Bourdieu como um conceito isolado (CATANI, s/d). Para cada objeto de análise é preciso identificar sua posição nas relações

da sociedade, suas condições concretas de existência e as possibilidades ou dependência daí decorrentes, tanto em termos econômicos quanto sociais. Neste sentido, “as ações dos agentes sociais são produto de um encontro entre um *habitus* e um campo²³.” (SETTON, 2002:64). De acordo de Setton, para a compreensão do conceito de *habitus*, não só o conceito de campo é importante, mas também não se pode apartar o entendimento sobre *habitus* do entendimento sobre interesse e estratégia.

O *interesse*, assim como compreendido por Bourdieu (1981, edição 2004), se associa a outros vocábulos: motivação, aspiração, investimento, *illusio* etc. O interesse é simultaneamente condição de funcionamento de um campo, pois é o que estimula as pessoas, e produto do funcionamento do campo, de uma determinada categoria de condições sociais, construídas historicamente, podendo ser conhecido apenas historicamente, *ex post* e não deduzido *a priori* (BOURDIEU, 1981, edição 2004).

Em relação à *estratégia*, Bourdieu (1985 b) se refere como o senso prático, o domínio prático da situação que se adquire pela experiência vivenciada pelo agente em sua interação com o seu meio de origem, que não passa pela racionalidade ou racionalização da ação, como uma reação instintiva inspirada pelos estímulos de uma determinada situação, uma maneira de reação “intuitiva” a determinadas demandas sociais.

Interesse e estratégias constituem formas de poder e prestígio que são utilizados de modo peculiar em cada grupo, de acordo com o *habitus* que este favoreça, para garantir o máximo de sucesso em cada grupo. O sucesso social é geralmente alcançado pelos agentes que dominam o *habitus* com tal propriedade que conseguem lidar com as situações que se apresentam e sabem tomar a decisão certa no momento certo de forma quase “intuitiva”, pois a lógica funcional daquele grupo ao qual pertence está incorporada, de tal forma, que as reações se manifestam como naturais e inatas.

Em essência, o conceito de *habitus* busca romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Quer recuperar a noção ativa dos sujeitos (agentes, para ser fiel ao autor) como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual.

²³ O conceito de campo faz parte do corpo teórico da obra de Bourdieu. Trata-se de uma noção que traduz a concepção social do autor. Campo seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Segundo Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, vários espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias (SETTON, 2002).

De acordo com a proposta de Bourdieu, essa coincidência entre a forma de agir e o ambiente no qual se age é essencial para o sucesso do indivíduo e é acompanhada por um sentimento de adequação e de conforto com relação às ações e à organização do ambiente social, que praticamente impede o questionamento das condições específicas onde determinadas práticas sociais se realizam.

Para o autor a ordem que conduz a vida em sociedade só faz sentido para indivíduos que estão predispostos a percebê-la como tal e que suscitam em seu próprio corpo, disposições profundamente enraizadas, extrapolando as vias da consciência e da estratégia cognitiva do cálculo, revelando assim características identitárias comuns a cada classe social.

O habitus torna-se gerador de práticas imediatamente ajustadas ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente (daí a ilusão de finalidade), quando encontra um espaço que propõe, a título de chances objetivas, aquilo que carrega consigo, a título de propensão (para poupar, investir, etc.), de disposição (para o cálculo, etc.), porque se constituiu pela incorporação das estruturas (cientificamente apreendidas como probabilidade) de um universo semelhante. Neste caso, basta que os agentes se deixem levar por sua “natureza”, isto é, pelo que a história fez deles, para estarem como que “naturalmente” ajustados ao mundo histórico com o qual se defrontam, para fazerem o que é preciso, para realizarem o futuro potencialmente inscrito nesse mundo... (BOURDIEU, 1981, edição 2004:130).

A forma de cada indivíduo agir, falar, suas preferências e gostos correspondem diretamente à história individual e coletiva a que o indivíduo foi sujeito ou sujeitado. Esta história fica registrada nos corpos dos indivíduos e se reproduz em diversas manifestações desses corpos (MACIEL, 2006). O *habitus* é constituído por um conjunto de disposições para a ação. É a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar ou em tudo que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade social. Neste sentido, o sujeito é “o traço individual de toda uma história coletiva” (BOURDIEU 1981, edição 2004) estando grande parte das estratégias econômicas importantes relacionadas a uma deliberação coletiva do grupo a qual o sujeito pertence, sendo o poder decisório individual totalmente afetado pela ordem social e grupal a que pertence ou pretende pertencer.

Wacquant (s/d) nos ajuda a melhor compreender o conceito de habitus quando afirma que este ajuda a romper com a dualidade indivíduo/sociedade, pois captura como a

estrutura social se incorpora nas pessoas como “disposições duráveis” ou competências e predisposições para pensar, sentir e agir de determinada maneira que conduzem suas respostas ou reações originais diante de situações e demandas do seu meio social.

Neste sentido, pode-se afirmar que se trata das formas de incorporação do funcionamento da realidade social pelo sujeito, num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe, ou seja, como o sujeito constrói suas insígnias de identidade.

O conceito explica de que forma “a interioridade se faz presente no exterior”, neste caso interessa principalmente como se dão as relações entre a incorporação de padrões sociais de respostas ao mundo e a produção de novas respostas sob a forma de ações ou práticas sociais, neste sentido ajuda a escapar dos argumentos que privilegiam apenas a dimensão objetiva das imposições sociais ou explicações que destinam o maior papel às ações dos sujeitos determinados a partir de sua habilidade interior. Propõe uma estreita relação entre as características individuais e o meio social e mais um pouco.

É a partir da articulação deste conceito com a teoria objetiva da moralidade observada em Charles Taylor, que Souza (2006) propõe uma subdivisão interna do *habitus*, “de tal modo a conferir-lhe um caráter histórico matizado” acrescentando-o uma “dimensão genética e diacrônica”. Para o autor:

Se o *habitus* representa a incorporação nos sujeitos de esquemas avaliativos e disposições de comportamento a partir de uma situação socioeconômica estrutural, então mudanças fundamentais na estrutura econômico-social devem implicar no tipo de *habitus* para todas as classes sociais envolvidas de algum modo nessas mudanças (SOUZA, 2003, edição 2006:165).

Assim o autor propõe uma classificação do conceito em três níveis: *habitus* primário, como sendo o nível originário e intermediário do conceito; o *habitus* precário, que pressupõe um tipo de personalidade e de disposições de comportamento individual ou de grupo, que não atende às exigências da sociedade moderna e competitiva; e por fim, o *habitus* secundário que seria a generalização do *habitus* primário para vastas camadas de uma determinada população.

De acordo com Souza (2006), o *habitus* precário é causado no Brasil no início do século XIX, com a chegada dos europeus, até 1930 com o início da modernização em

larga escala, levando um contingente da população que não possuía conhecimento, formação e personalidades adequadas a este processo, a um processo de periferização crescente e perene, a qual os participantes desta pesquisa pertencem e sofrem suas consequências, demonstradas em suas dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, representadas pela própria distorção série/idade.

Os sujeitos do estudo aqui apresentado podem ser considerados como o resultado no presente, da forma como a modernização foi conduzida historicamente neste país, cunhando uma desigualdade que não se expressa apenas economicamente, mas principalmente na forma de subjetivação desses indivíduos que apresentam claramente: ausência de autoestima, de reconhecimento social, de aprendizado familiar de papéis sociais básicos e personalidade que difere profundamente da moral, político e social, da classe média (SOUZA, 2006), que se reflete em diversas esferas de suas vidas e não seria diferente com o processo de escolarização dos mesmos.

Neste sentido algumas questões referentes à permanência de jovens de classes populares surgem e são encaminhadas para possíveis respostas no desenvolvimento da pesquisa:

- ⇒ A permanência e progressão de alguns egressos dos programas pode se relacionar com um *habitus* diferenciado da maioria dos seus pares?
- ⇒ Considerando o caráter de mutabilidade do conceito, poderia supor que para estes sujeitos houve algum tipo de alteração em seu *habitus* e isso explicaria a mudança em sua trajetória escolar?
- ⇒ No caso da classificação de Jessé Souza, se pode considerar que nestes casos há uma indicação de um *habitus* secundário, onde os valores e *modus operanti* do *habitus* primário se espalha por outras classes socioeconômica?

Para Silva (2003) permanecer e avançar na educação formal para pessoas oriundas de classes populares, se liga a um sentimento de inadaptação aos valores e normas sociais predominantes em seu meio de origem, inclusive de suas famílias. Retomando o conceito de *habitus* apresentado, se pode inferir que estes sujeitos, que se configuram como exceção em seu meio social de origem e avançam em sua escolaridade, apresentam um *habitus* diferenciado de seus pares ou, apesar do *habitus* característico de uma classe

social pouco familiarizada com o “mundo da escola” conseguem, mesmo que de forma precária²⁴, se inserir e se adaptar num outro meio com características e exigências diferentes do de sua origem.

Setton (2002) propõe pensar a relação entre “condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos” tendo por base o conceito de *habitus*. Para a autora o conceito, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Assim o conceito de *habitus* auxilia a reflexão sobre as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, sem, no entanto, ser considerado como destino, o intransponível e imutável, sobre o qual o sujeito não tem nenhum poder ou ingerência. Trata-se de um sistema de orientação alternante, com momentos de consciência e outros de inconsciência. Uma matriz cultural de predisposições que auxilia os sujeitos em suas escolhas.

A partir da articulação entre o conceito de *habitus* e o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo, a autora propõe que, sendo as transformações institucionais da modernidade com o avanço tecnológico, o rádio, a televisão, o computador e as redes sociais *on line*, os novos mediadores da ordem social é possível se pensar em um novo *habitus* que denomina de híbrido.

Habitus deve se visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas; portanto, passíveis de se sedimentar e se realizar como respostas aos momentos de necessidade. Sendo espontâneos em momentos de tranquilidade identitária ou repensados em momentos de crise e conflito, os *habitus* não precisam ser para se constituírem enquanto *habitus*, coerentes e homogêneos. Podem ser híbridos, desde que as condições de socialização assim o determinem (SETTON, 2009:304).

Assim, a transitoriedade das relações, dos papéis e das instituições sociais – família, escola, cultura de massa – pode deixar espaço para uma liberdade de ação dos sujeitos, o que confere maior espectro de escolhas, flexibilidade nas relações, maiores possibilidades de referências identitárias, ao tempo que também provoca maior

²⁴ Estes sujeitos entram no ensino superior com idade média de 22 anos (acima do esperado numa trajetória regular) e buscam profissões menos valorizadas socialmente e que facilitem a inserção no serviço público, por se considerarem pouco capazes de sucesso numa carreira liberal, apontada na pesquisa como mais valorizadas socialmente (SILVA, 2003).

insegurança, maiores riscos e mais responsabilidade para estes atores sociais de todas as classes sociais.

A transposição do conceito de *habitus* para a educação foi apontada no sentido de explicar as desigualdades entre os alunos, indicando certo “saber agir” intuitivo neste ambiente, que, segundo Bourdieu, reproduz e conserva as características da sociedade dominante e que, portanto, expulsaria “naturalmente” os menos adaptados às regras do jogo, neste caso, os alunos oriundos das classes populares que não trazem em sua bagagem cultural (familiar e classe) e corporal as habilidades necessárias para a adaptação a este meio social.

⇒ Neste caso, a fluidez e a transitoriedade da contemporaneidade favoreceriam a permanência e progressão desses alunos na escola?

⇒ Ou seria a valorização da educação formal no mundo do trabalho e o impositivo de atendimento as demandas da contemporaneidade a mola propulsora da permanência na escola?

A instituição escolar se coloca como um “jogo”, usando uma expressão bourdieuriana, com suas regras e valores, tempos e espaços a serem ocupados de uma determinada forma, apesar de, nos tempos atuais, defender um discurso mais flexível e inclusivo. Manter-se nesta instituição exige algumas características e atitudes que Silva (2003) refere como inteligência institucional, que se relaciona diretamente com o que Bourdieu chama de saber o “sentido do jogo” que lhe permite agir da maneira correta como se fosse a única forma de agir, que dá ao agente o senso de adequação que lhe possibilite querer permanecer e buscar estratégias para tal.

O sistema educativo é por definição o guardião de certas normas; excelência intelectual, verdade científica e pertinência tecnológica. Se por um lado, a educação tem como objetivo desenvolvimento humano, por outro contém representações que geram distanciamento social para estes alunos trazendo prejuízos relacionados não somente à aprendizagem, mas sobretudo, aos seus relacionamentos sociais.

Mudanças que resgatem os sujeitos e suas singularidades, seus significados e significações são necessárias, no entanto não podem descaracterizar e mutilar a própria escola, desvalorizando seu lugar e seus processos. Considerar o singular do sujeito não

pode, nem deve, implicar em desconsiderar a singularidade, significados e significações da escola.

O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu, assim como suas atualizações e releituras contemporâneas, propõe quebrar com a dicotomia indivíduo e meio social de modo a não se excluírem, sendo produto das relações que se estabelecem em cada grupo e se estruturam a partir de uma causalidade múltipla e variada. Nesta pesquisa, optou-se por mais um aporte teórico que também se funda na articulação entre essas duas dimensões e que se refere especialmente às relações escolares. Trata-se do conceito de Relação com o Saber proposto por Bernard Charlot e que será abordado a seguir.

■ ***Da relação com o saber: outra aposta para a compreensão da permanência na escola dos egressos***

O saber implica sempre a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros
(CHARLOT, 2000:64).

A construção teórica sobre a relação com o saber inicia a partir da necessidade da equipe de Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL²⁵) embasar teoricamente suas pesquisas sobre os por quês do fracasso escolar e suas relações com o meio social das crianças.

Charlot (2000) estabelece uma crítica às teorias da Reprodução desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970 (BOURDIEU e PASSERON, 1970; BOUDELLOT e ESTABLET, 1971; BOWLWS e GINTIS, 1976). Para o autor, estudar o fracasso escolar para esses teóricos é explicar porque os alunos são levados a ocupar essa ou aquela posição na escola, buscando entender o fenômeno do fracasso a partir das diferenças.

[...] as diferenças sociais dos pais correspondem às diferenças escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta... as diferenças de posição dos pais correspondem nos

²⁵ Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris – VIII, Saint- Denis.

filhos diferenças de “capital cultural” e habitus de maneira que os filhos ocuparão posições diferentes na escola (CHARLOT, 2000: 20).

Neste sentido, o autor questiona a eficácia da Sociologia da Diferença para explicar o fracasso escolar, definido por ele como; “não estudam na escola, não aprendem, não compreendem, refugiam-se na indiferença ou explodem na violência”.

Charlot aponta limites para essa teoria e chama atenção para os casos onde crianças de uma mesma família apresentam resultados diferentes ocupando, assim, posições distintas na esfera escolar. Para ele a criança, ou o jovem, não é apenas “filho de” (CHARLOT, 2000:21), mas ela própria busca seu lugar na sociedade e nas instituições. Essa busca se relaciona com a posição dos pais, mas principalmente, depende das relações que esta criança ou esse jovem estabelece e mantém com os adultos e com as outras crianças, construindo assim sua própria posição.

A posição dos filhos não é simplesmente “herdada”, como um patrimônio material, que transita entre as gerações de uma determinada família, mas sim é produzida a partir de um conjunto de atividades e práticas que envolve os pais/responsáveis, mas também o esforço e o trabalho do descendente para que construa seu próprio sucesso ou fracasso em sua trajetória escolar. Assim, o sucesso na escola é uma questão de trabalho, de atividades e práticas e não uma questão de capital herdado.

Neste sentido o autor propõe alguns elementos necessários para a análise do fracasso, e no caso desse estudo, do “sucesso”, escolar:

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

Posta a crítica a Teoria da Reprodução, o autor propõe uma sociologia do sujeito, enfocando que o estudo da relação com o saber implica no estudo do sujeito que se confronta com a necessidade de aprender e com a presença do ‘saber’ no mundo. Propõe que se considere o sujeito como ser, único e singular, mas que, por outro lado, não escapa de ser um ser social.

O autor não nega uma construção social do sujeito, no entanto, ressalta que tal construção acontece através de uma história que extrapola as “encarnações” do grupo ou classe social de onde vem, não sendo apenas o resultado das “influências do ambiente”. Afirma que tais influências são apenas as relações que se estabelecem e não as causas.

Neste sentido, apesar de não descartar a importância de competências específicas exigidas pela escola, propõe que se privilegie a questão do significado e não das competências sociais e culturais ou de *handcaps*²⁶. Não se trata de investigar as competências ou capital cultural que tem uma criança, mas sim “que sentido tem para as crianças o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar” (CHARLOT, 1996:49).

A crítica a Bourdieu e ao conceito de *habitus* acontece a partir da perspectiva que se estabelece diferenciada entre os autores. O conceito de *habitus* propõe uma interiorização do exterior, ou seja, o indivíduo traz para suas estruturas psíquicas características e valores do meio social em que vive. Já para Charlot, o que acontece é uma apropriação do social, ou seja, na experiência com o meio o sujeito, com sua estrutura psíquica e formas cognitivas de organização e funcionamento, que lhes são próprias, interage com o meio social e o absorve a partir de suas percepções e sua lógica pessoal de organização.

Outra crítica é a perspectiva da construção do conceito como “conjunto de disposições psíquicas” não traz o psiquismo pensado a partir do sujeito, mas sim do ponto de vista de um “psiquismo de posição” de classe.

Apesar de concordar com o autor em suas críticas ao conceito de *habitus*, este estudo optou pela manutenção deste conceito em sua fundamentação teórica e em seu modelo de análise, como forma de compreensão das possíveis influências exercidas pelas demandas sociais contemporâneas nos jovens egressos. Considerando que essas demandas possam criar reorganizações em sua estrutura que permitiu que, neste momento, se reorganizassem frente ao saber escolar. Neste sentido, se aproxima mais das releituras feitas por Setton (2002), quando da proposição de um *habitus* híbrido, e por Souza (2006), em sua categorização do *habitus* em: primário, precário e secundário.

²⁶ Carências socioculturais (CHARLOT, 2002).

Ainda no caminho da construção de uma sociologia do sujeito torna-se necessário o apoio de uma psicologia que tenha como princípio que a relação do sujeito com ele mesmo passa pela relação com o outro reconhecido socialmente. Assim, busca suporte em autores como Freud e Lacan, Wallon e Wygotsky, por trazerem esta relação fundante em suas teorias. Este é o princípio de interação, integração e indissociação do eu com o outro.

Sendo o cerne do desejo o desejo do Outro²⁷ (LACAN, 1999), compreender a experiência escolar implica em analisar como cada sujeito se relaciona com o saber considerando que esta é uma experiência consigo mesmo, mas também com os outros (professor, pais, colegas) e com o próprio saber (CHARLOT, 2000).

Três conceitos básicos se fazem necessários na compreensão do fracasso/sucesso escolar a partir da relação com o saber, são eles; mobilização, atividade e sentido. A articulação desses três conceitos produz um ciclo que leva ao aprendizado e apreensão dos processos educacionais, pois o aprendizado implica em atividades, para tanto é necessário que a criança/jovem se mobilize, e para haver mobilização é preciso que a situação faça sentido para ela. A **FIGURA 5** abaixo sistematiza a relação entre os três conceitos

²⁷ Representação do grande Outro conceituado por Lacan. Aquele quem endereça o desejo, primariamente representado pela mãe, na relação que estabelece com a criança. Não é intenção desse estudo adentrar pela teoria lacaniana do desejo, apenas um esclarecimento sobre a representação gráfica da palavra iniciada com letra maiúscula, como feito por Lacan, para diferenciar o Outro e o outro (a), também referido como pequeno a, ou resto.

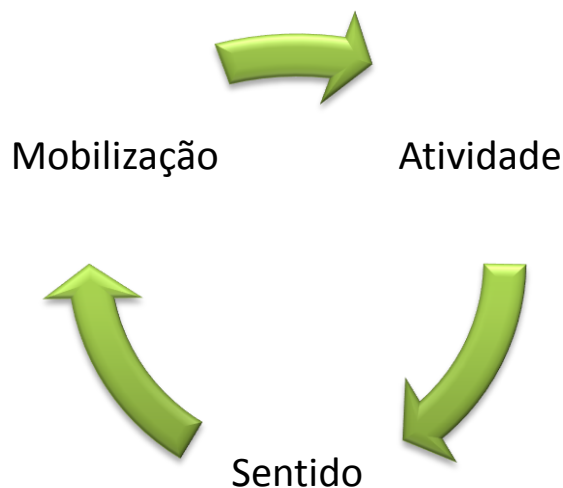


Figura 5: Sistematização da relação entre os conceitos de sentido, mobilização e atividade propostos por Charlot, 2000.

Fonte: Charlot, 2000:54, adaptado pela autora desta pesquisa.

O conceito de mobilização se relaciona estreitamente com a ideia de movimento. Mobilizar é por em movimento, ou seja, lançar mão de recursos internos para se colocar em movimento. É reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Sendo assim, é um passo preliminar da ação. É o movimento inicial da ação.

Mobilização envolve outros dois conceitos: o conceito de móbil e o conceito de recurso. Neste sentido, móbil é a razão, o motivo que leva a ação (distinguindo-se de meta que está vinculado a resultados esperados). Recursos, no entanto, seriam os trunfos, as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, acionados (VIANA, 2002).

O movimento, a mobilização, no entanto, acontece em direção a uma atividade quando, ou porque, existem “boas razões” para isso. Neste sentido é importante conhecer essas “boas razões” ou “mobilies” que produzem a mobilização, pois o móbil é definido em referencia a uma atividade.

Atividade essa que é definida pelo autor como um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam uma meta (LEONTIEV, 1975; ROCHEX, 1995; apud CHARLOT, 2000; VIANA, 2002). As ações, por sua vez, são as “operações” que se realizam na atividade e que pressupõe “trabalho e práticas”.

O móbil incorpora a dimensão do desejo, do sentido, do valor, que desencadeia a atividade e assim se diferencia da meta, considerada como o resultado das ações. “A atividade possui uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma” (CHARLOT, 2000:55).

A noção de sentido parte da relação que se estabelece entre este e o significante. Três planos são importantes de considerar na compreensão de um enunciado:

- ⇒ O plano sintático, ou da diferença – quando tem um sentido.
- ⇒ O plano semântico, ou de referência – quando diz algo sobre o mundo.
- ⇒ O plano pragmático, ou de comunicabilidade – quando pode ser entendido entre os interlocutores.

Assim o sentido se produz na relação do sujeito com o mundo, incorporado em um sistema de valores estabelecido e compreendido por seus interlocutores. Assim, é possível pensar que o sentido da escola passa pela relação de valor e desejabilidade que esta estabelece com o mundo dos alunos que a frequentam. Esse valor pode se dar, inicialmente, nas relações familiares ou, em momento posterior, nas trocas com o mundo e as demandas sociais que se impõem na contemporaneidade.

Toda a relação do sujeito com a escola se estabelece através das relações com um estabelecimento, um grupo de colegas, educadores, dirigentes. Indivíduos que tem como objetivo a transmissão de saberes, que extrapolam os conteúdos dos componentes disciplinares e, na maioria das vezes, foge ao controle consciente dos transmissores, sendo por onde é possível uma transmissão de sentido, de valor para com os possíveis saberes.

A relação com a escola e com o saber é uma relação de sentido engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber que a criança, para se formar, deve se apropriar de maneira eficaz. Se a teoria esquece que a relação com o saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade *meritocrática*²⁸ (CHARLOT, 1996: 50).

A compreensão do autor sobre desejo, especialmente por citar Lacan em sua teoria, parece superficializada, já que o conceito lacaniano de desejo aponta para algo

²⁸ Grifo do autor.

estrutural e constitutivo do sujeito, se relacionando com o conceito de falta e/ou barra. A forma como Charlot se refere ao desejo, apesar do caráter identitário que transparece, não abarca essa dimensão constitutiva da falta, que se estabelece em um momento remoto, na relação com a figura materna, ainda no estágio do espelho, ou seja, nos dois primeiros anos de vida.

O conceito de desejo proposto, entretanto, é totalmente aplicável às investigações deste estudo, pois considera o caráter de mutabilidade ou adaptabilidade. O desejo, ou melhor, o valor atribuído à escola e os saberes escolares podem ser construídos e resignificados ao longo da vida de cada sujeito, nas trocas que estabelece com seu meio social, seus pares, seus mestres. A escola que, na infância não tinha valor, não fazia sentido, passa a ser importante na vida do sujeito quando jovem/adulto quando se depara com as demandas do mundo do trabalho, ou quando projeta o futuro de seus filhos, por exemplo.

Em 1982, Charlot define a relação com o saber como um “o conjunto de imagens, expectativas e julgamentos que se referem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizagem e à relação em si mesma” (CHARLOT, 1996:49).

Dez anos depois, traz a primazia da dimensão do sentido e do valor na definição do conceito, estabelecendo que a relação com o saber seja “uma relação de sentido, e, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 1996:49), criando uma ligação de identidade com o saber, sem abandonar, no entanto, as dimensões pragmáticas da construção e apropriação de um saber, ou seja, as dimensões do trabalho e da prática, o saber se constrói com o investimento de tempo e disciplina do sujeito. \

O sentido é a causa mobilizadora que desencadeia uma série de atividades necessárias para a consolidação de um saber, mas, se estamos falando do saber escolar, é preciso seguir uma rotina específica que permita a apreensão deste saber.

Assim a noção de relação com o saber traz em seu cerne a articulação de histórias singulares e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e sociais.

Apesar das divergências observadas entre os conceitos de *habitus* e de relação com o saber já referidas neste estudo, espera-se que a articulação da escolha teórica com os achados empíricos seja capaz de atender aos objetivos geral e específicos propostos na pesquisa e apresentados no tópico seguinte.

OBJETIVOS

■ *Objetivo Geral:*

Apontar os aspectos que levam jovens egressos do ProJovem/ProJovem Urbano a permanecer e progredir na educação formal.

■ *Objetivos Específicos:*

- ⇒ Observar as características pessoais de uma amostra de jovens egressos do ProJovem/ProJovem Urbano que possam favorecer a continuidade dos estudos.
- ⇒ Apontar as possíveis inter-relações entre características pessoais dos egressos e contexto social ao qual estão inseridos que possibilitem a permanência e progressão em níveis escolares mais elevados.
- ⇒ Observar aspectos relacionados aos Programas que favoreçam a relação do egresso com o processo de escolarização formal.
- ⇒ Identificar os aspectos adversos enfrentados pelos jovens egressos para avançar em a trajetória escolar.
- ⇒ Identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos jovens egressos dos Programas para dar continuidade à educação formal.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos foi elaborado um modelo de análise, pensado a partir da discussão apresentada sobre as inter-relações que se estabelecem entre meio social de origem e o sujeito. Baseando-se nos conceitos de *habitus* e relação com o saber e suas possíveis articulações com as demandas da contemporaneidade, aproximando o *habitus* secundário proposto por Souza (2006) e o *habitus* híbrido de Setton (2002; 2009), na perspectiva de sistematizar as associações entre os conceitos teóricos e a problemática apresentada: permanência de jovens oriundos de classes populares, especificamente que passaram pelo ProJovem, na educação formal. A **FIGURA 6** abaixo sistematiza as dimensões e categorias de análise.

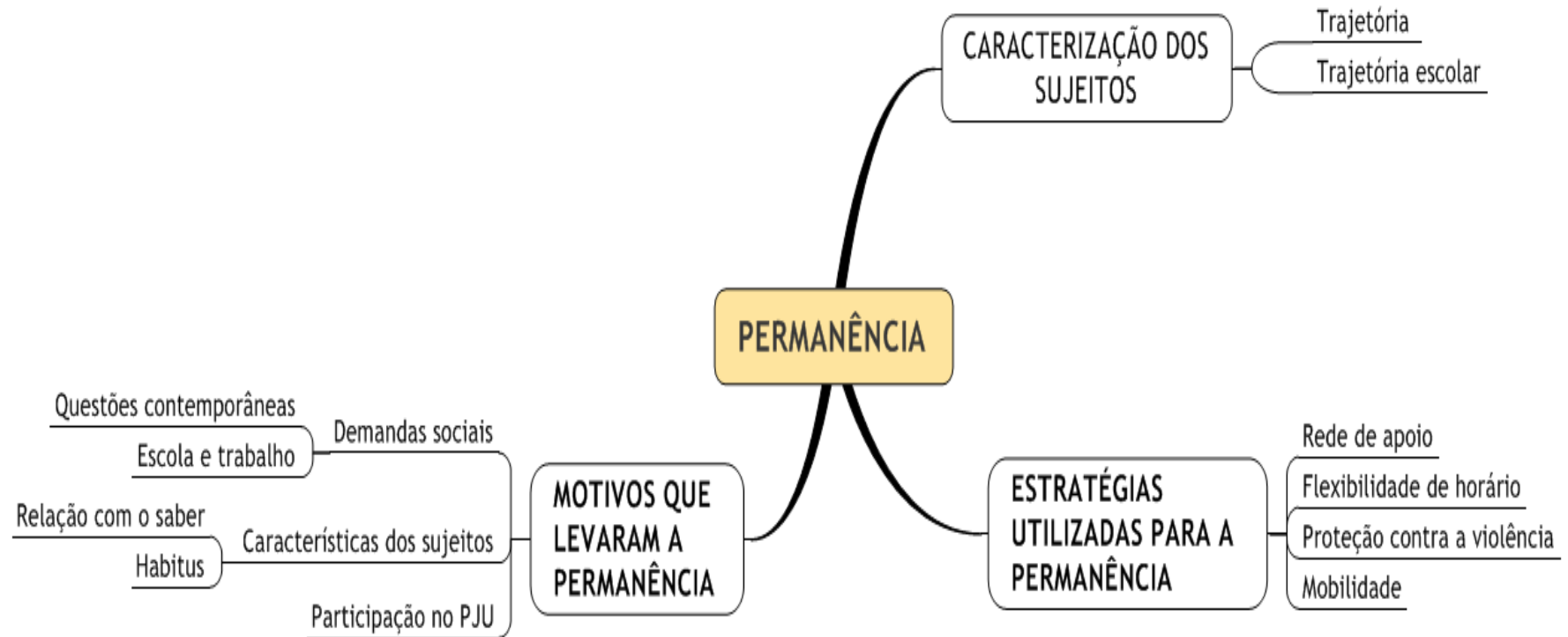


Figura 6: Sistematização do Modelo de Análise da pesquisa

Fonte: a autora

Não há uma intenção numérica neste estudo, identificando-se com uma perspectiva mais qualitativa tanto na coleta como na análise dos dados, buscando compreender o fenômeno a partir das singularidades apresentadas sem, no entanto, descartar a identificação de padrões nas falas e relatos dos jovens.

Os elementos que compõem a metodologia são apresentados brevemente a seguir.

■ *Abrangência espacial e temporal*

Para fins desta pesquisa o trabalho foi realizado com uma amostra intencional de jovens egressos do ProJovem em três cidades ligadas ao SMA – Nordeste I:

- ⇒ Salvador.
- ⇒ Juazeiro.
- ⇒ Vitória da Conquista.

A escolha dessas cidades se deu por duas razões:

- ⇒ Vínculo com a Universidade Federal da Bahia na operacionalização dos Sistemas de Monitoramento e Avaliação (SMA) de ambos os Programas, o que viabiliza não só acesso aos jovens, como também a dados de pesquisas realizadas pelos SMA com o público.
- ⇒ Participar do Programa com turmas que finalizaram suas atividades até julho de 2010, permitindo assim, acesso a beneficiários com, 12 a 18 meses de conclusão do curso.

No que tange à questão temporal, esses jovens foram acessados em dois momentos distintos: em grupo, para a realização dos grupos focais, e em entrevista semiestruturada individual.

■ *Passos Metodológicos*

Os primeiros passos metodológicos foram o aprofundamento das questões teóricas e a delimitação do contexto de pesquisa. A busca por pesquisas empíricas que abordassem a permanência e/ou progressão de jovens na escola também foi necessário ao desenvolvimento do estudo.

Neste sentido buscou-se maior proximidade com conceitos teóricos específicos que explicassem o fenômeno em questão, como o conceito bourdeuriano de *habitus* e o de relação com o saber desenvolvido por Charlot. Outro aspecto importante foi a compreensão sobre juventude e as demandas da contemporaneidade. A delimitação do contexto compreendeu referências sobre a Política Nacional de Juventude e o detalhamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem.

A seguir os demais passos metodológicos cumpridos neste estudo e que foram organizados do seguinte modo: seleção dos sujeitos, instrumentos e procedimentos de coleta de informações, organização e análise de informações e realização de um documentário.

▪ *Seleção dos sujeitos*

Para a melhor compreensão da seleção dos sujeitos se faz necessário um parêntese para apresentação do desenho de duas pesquisas realizadas sob a coordenação de pesquisadores da Universidade Federal da Bahia, nas quais a autora esteve envolvida: 1) pesquisa com egressos realizada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano e 2) Pesquisa PROEJA – CAPES/ EDITAL INEP com egressos do ProJovem (original).

A referência a essas duas pesquisas é importante por serem as fontes para a seleção dos sujeitos²⁹ deste estudo. Usando um critério cronológico primeiro apresentarei a pesquisa PROEJA-CAPES e, em seguida, o estudo com egressos realizado pelo SMA.

²⁹ Talvez a maneira mais precisa de se referir a essas pesquisas fosse tratá-las como fase preliminar deste estudo.

Em 2006 um consórcio de três universidades: Universidade Federal da Bahia, do Maranhão e de Minas Gerais, em resposta ao Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), apresentou projeto de pesquisa longitudinal, que foi desenvolvido no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação dessas instituições de ensino, envolvendo docentes e pesquisadores vinculados ao ProJovem.

Esses estudos têm como fontes de dados os bancos do CAEd, os arquivos das coordenações regionais e municipais e informações primárias recolhidas mediante a aplicação de instrumentos de coleta de dados entre os sujeitos. Seu objetivo geral é identificar os impactos da participação no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) na trajetória escolar e na relação com o mundo do trabalho dos seus beneficiários a partir da percepção de egressos.

A UFBA realizou o estudo em três cortes temporais, 2008³⁰, 2010 e 2012 tendo 94, 317, 320 sujeitos, respectivamente, que responderam questões sobre possíveis mudanças em sua trajetória escolar e no mundo do trabalho após a participação no ProJovem, como também apresentaram suas opiniões sobre o Programa e sugestões que podem contribuir para futuras políticas voltadas para juventude. Assim, jovens egressos do ProJovem foram abordados 18, 31 e 48 meses após terem concluído o curso. Dentre os sujeitos, 60 participaram nos três momentos. Nas três etapas foi realizado *survey* com aplicação de questionário³¹ (ver **ANEXO 1**); em 2008 também foram realizados dois grupos focais. Esta pesquisa (edital Proeja) investigou jovens egressos do ProJovem na cidade de Salvador.

O desenho da segunda pesquisa partiu da experiência desenvolvida pela UFBA no estudo supracitado. Sua realização aconteceu em âmbito nacional pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem, sob a coordenação dos representantes da UFBA neste Sistema. Objetivamente se pretendeu saber quais as mudanças que o jovem

³⁰ Os dados obtidos nesta coleta de informações deram origem a duas dissertações: 1) SILVEIRA, Olivia Maria Costa. O unicórnio e o rinoceronte: Análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários. 2009. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Orientador: Prof. Dr. José Albertino Lordêlo e 2) MACHADO, Cristiane Brito. Uma Ação Comunitária do ProJovem: um instrumento para promover a participação do Jovem? 2009. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, *Orientador*: Robinson Moreira Tenório.

³¹ Optou-se pela apresentação do questionário utilizado para as coletas de dados em 2010 e 2012, pois as informações sobre perfil mais abrangente da população estudada serão utilizadas neste estudo.

percebe em si mesmo e em relação à sua escolarização, ao mundo do trabalho e em sua relação com a comunidade, depois de ter participado do ProJovem. Os resultados possibilitaram uma avaliação inicial do impacto do Programa na vida dos seus beneficiários, medido no 12º mês após a certificação da primeira entrada, tendo como foco a percepção dos jovens sobre as mudanças provocadas pelo Programa em suas vidas.

O método de pesquisa utilizado foi um *survey* de tamanho estimado inicialmente em 600 egressos e inferência nacional, com aplicação de um questionário misto abordando questões semelhantes à pesquisa anterior (ver **ANEXO 2**). Também grupos focais (GF) foram realizados a fim de complementar as informações. O GF foi composto por egressos que continuaram sua formação escolar, relacionando o ProJovem com sua (re)inserção no mundo do trabalho ou com seu engajamento comunitário. A

TABELA 4 apresenta os quantitativos obtidos.

Tabela 4: Distribuição das metas previstas e aplicações realizadas por coordenação local

Coordenação Local	Metas previstas	Questionários aplicados	Nº de participantes no GF
Ananindeua	20	28	15
Belém	90	95	8
Caucaia	16	16	-
Campo Grande	17	-	6
Curitiba	10	10	6
Fortaleza	41	40	7
Goiás	50	30	9
Guarulhos	10	-	-
Imperatriz	16	15	-
Itaboraí	13	13	-
Juazeiro	8	12	-
Macapá	10	15	-
Nova Iguaçu	42	34	8
Osasco	18	8	-
Paulista	20	20	-
Recife	103	103	10
Rio de Janeiro	44	43	-
Salvador	24	24	11
São Vicente	10	10	-
Vitória da Conquista	16	16	-
Total	578	532	80

Fonte: Relatório Técnico Pesquisa com egressos do ProJovem Urbano 2011 (PROJOVEM, 2012b)

Em ambas as pesquisas os questionários buscaram informações sobre:

- ⇒ O perfil socioeconômico dos jovens.
- ⇒ A relação do jovem com a escola e sobre seu processo de escolarização.
- ⇒ A relação do jovem com o mundo do trabalho.
- ⇒ A opinião dos ex-alunos sobre o ProJovem procurando saber em quais pontos o programa acarretou mudanças em sua vida.

O público deste doutoramento foi jovens egressos do ProJovem que obtiveram a certificação do ensino fundamental e de qualificação profissional após sua participação nos Programas, e prosseguiram em sua trajetória escolar. As pesquisas acima descritas sumariamente foram fundamentais, pois se constituíram nos bancos de dados utilizados para a seleção dos casos com o perfil definido, além de fornecer informações sobre o perfil sócio econômico dos sujeitos.

A partir dos resultados obtidos foram identificados 26 possíveis sujeitos, considerando: a cidade de origem (as três selecionadas para este estudo), a conclusão exitosa no ProJovem e matrícula no ensino médio. Desses, 19 jovens foram entrevistados e 19 participaram dos grupos focais realizados. A **TABELA 5** a seguir apresenta a distribuição dos participantes por cidade.

Tabela 5: Distribuição quantitativa dos participantes da pesquisa por cidade

Cidade	Nº de entrevistados	Nº de participantes no GF
Juazeiro	5	4
Salvador	9	10
Vitória da Conquista	5	5
Total	19	19

Fonte: a autora

Na maioria dos casos os jovens participaram de ambas as etapas, no entanto, algumas exceções aconteceram e são relatadas a seguir:

- ⇒ Juazeiro: um participante do Grupo Focal não compareceu em local e horário combinado para entrevista. Duas entrevistadas não participaram do Grupo Focal.
- ⇒ Salvador: duas participantes do Grupo Focal não estavam matriculadas no ensino médio e não foram convidadas a participar das entrevistas, já que não cumpriam todos os critérios de definição do perfil. Um entrevistado não compareceu ao Grupo Focal.
- ⇒ Vitória da Conquista: todos os jovens participaram de ambas as etapas.

A variável disponibilidade foi decisiva para a seleção dos sujeitos. Todos os 26 jovens identificados anteriormente como tendo o perfil desejado para a pesquisa foram contatados, mas alguns se recusaram a participar do estudo, apesar de esclarecido os objetivos. De modo geral, o argumento para não participação foi indisponibilidade de tempo devido ao trabalho, mesmo a pesquisadora se dispondo a ir ao encontro no horário e local definido pelo egresso.

O contato inicial foi feito por telefone, geralmente telefones móveis. Em alguns casos, os próprios participantes já contatados auxiliaram no processo de agendamento de outros egressos. Também contou-se com a colaboração das Coordenações Municipais do ProJovem Urbano das cidades envolvidas na localização dos egressos.

▪ *Instrumentos e procedimentos de coleta de informações*

O estudo procura identificar e compreender fatores que explicam a permanência nos estudos de jovens egressos do Programa. Para tanto, os jovens que compõem a amostra participaram de uma entrevista individual semiestruturada, a qual se buscou informações sobre suas trajetórias em relação à escolarização, observando as evoluções, dificuldades e as estratégias de enfrentamento utilizadas para sua permanência na educação formal. Dados sobre suas famílias, expectativas e ambições, redes sociais e de apoio também foram coletados. De forma a completar as informações e suscitar reflexões sobre o Programa, grupos focais também foram realizados.

A utilização de duas técnicas possibilitou observar os sujeitos em situações distintas. Enquanto na entrevista o foco foi criar um ambiente mais intimista e reservado para que os sujeitos pudessem falar sobre suas trajetórias individuais, os grupos focais permitiram observar a interação em grupo de semelhantes, incentivando discussões e reflexões sobre sua participação no Programa e suas impressões sobre o mesmo.

Para orientar a aplicação das técnicas, roteiros baseados nas dimensões e categorias de análise foram desenvolvidos e são apresentados nos **APÊNDICES 1 e 2**. Também é importante ressaltar que tanto as entrevistas como os grupos focais foram filmados, de modo a fornecer material áudio visual para a produção paralela de vídeos documentários.

A tradicional gravação em áudio capta apenas um aspecto do discurso do sujeito. Minimamente capturar os depoimentos em vídeo permite registrar o indivíduo de forma mais completa, não restringindo o discurso à sua verbalização. A evolução dos recursos tecnológicos permitiu uma melhoria no processo de observação e captação de dados, com a videogravação possibilitando o aprofundamento da coleta de dados. Captar sons e imagens colabora com a fidedignidade da coleta dos dados, pois reduz questões da seletividade do pesquisador e configura a reprodutividade e estabilidade do estudo (SCAPPATICCI; IACOPONI; BLAY, 2004).

Fazendo um paralelo com a técnica de observação ao vivo, verifica-se que quando se observa algo pela primeira vez, inicialmente são retidos os aspectos mais impressionantes do observado. Se o comportamento não for visto outras vezes, pontos mais detalhados poderão passar despercebidos. Com o uso do vídeo há um exame aprofundado do processo analisado, pois ele permite ver quantas vezes sejam necessárias (REYNA, 1997), o que não acontece quando se conta apenas com a observação.

Com a captação em vídeo é possível examinar e interpretar os dados, repetidas vezes, o que pode levar o pesquisador a descobrir novas questões e novos caminhos. Não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, mas sublinhar a imagem, analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico (BELEI; GIMENIZ-PASCHOA; NASCIMENTO; MATSUMOTO, 2008). Neste sentido, o vídeo também permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e

particularidades do objeto observado. A imagem oferece à prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar (MAUAD, 2004).

Em relação à interferência da presença da filmadora no comportamento dos sujeitos, autores como Heacock, Souder e Chastain (1996) indicam que a alteração do comportamento é provável e esperada, mas por pouco tempo. A tendência é que o participante se acostume com a situação e passe a agir usualmente. Esse risco também foi apontado por Freire (2007), quando refere como principal problema do filme etnográfico a sinceridade dos personagens diante da câmera, no entanto o autor ressalta que tal sinceridade também é questionável em outras situações de coleta de dados através de depoimentos verbais, pois é uma tendência do entrevistado dizer o que acha ser do interesse do entrevistador. De todo modo esse é um risco eminente em pesquisas na área das humanidades, que exige manejo e experiência para deixar o sujeito mais a vontade e natural possível, mesmo numa situação que não faz parte de seu cotidiano.

Segundo Dessen e Borges (1998), a utilização de mais de um recurso permite o desenvolvimento de pesquisas estruturadas, uma coleta de dados mais abrangente, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, uma maior diversidade e riqueza de informações, neste caso, a videogravação fornece a fala e a imagem do participante.

Além das vantagens apontadas acima, este tipo de registro possibilitou que o material se transformasse em outro produto com fins a divulgação dos resultados da pesquisa: um programa em vídeo editado em forma de documentário.

No caso deste estudo este processo se deu concomitante com a escrita da tese. Em resposta ao edital 010/2009 de Apoio à Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) a UFBA, sob a coordenação do Prof. Dr. José Albertino Lordêlo (orientador desse estudo) e com o apoio da autora desta pesquisa e do Prof. Adriano Oliveira (Professor do Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Recôncavo), apresentou projeto para produção do documentário que foi contemplado com financiamento para tal objetivo.

Neste horizonte, houve uma preocupação ética fundamental. Todos os participantes foram informados da possibilidade de veiculação de suas imagens e convidados a autorizar, ou não, a utilização do registro áudio visual para tais fins. Este

produto foi realizado com as imagens daqueles que autorizaram, mediante documento legal, cujos modelos podem ser observados nos **APÊNDICES 3 e 4**, a veiculação de suas imagens e falas. Todos os sujeitos da pesquisa autorizaram o uso de seus depoimentos, em ambos os momentos de coleta de dados.

A seguir são detalhados os procedimentos utilizados para a realização dos grupos focais e das entrevistas.

⇒ *Os grupos focais*

Os grupos focais, ou grupos de discussão, referem-se a uma técnica de investigação de base qualitativa que consiste em conversas semiestruturadas, baseadas em um roteiro previamente elaborado. Seu objetivo é reunir entre 06 e 12 pessoas que apresentem determinadas características em comum para a coleta de opiniões a respeito desse assunto.

Essa técnica possibilita uma diluição das defesas na expressão de conflitos e afinidades, permitindo a apreensão das “*realidades múltiplas*”. Como técnica grupal, se mostra extremamente válida no tratamento dos objetivos da pesquisa em educação pela semelhança com a prática pedagógica, que também se realiza em grupos (MACEDO, 2004:179).

Para a realização dos grupos focais, a autora da pesquisa atuou como moderadora (M), na proposição e facilitação das discussões a partir do roteiro elaborado e apresentado no **APÊNDICE 1**, que teve apoio de um relator (R), a quem coube à função do registro e síntese das falas. Contou também com a presença do pesquisador responsável pelo manuseio da câmera e captação do áudio (câmera). Ao final das discussões, o relator fez a leitura dos registros que foram aprovados pelos participantes. A condução dos grupos focais não pretendeu consenso dos participantes, mas sim o incentivo à discussão e reflexão sobre o ProJovem e a participação do egresso de forma a buscar uma avaliação do Programa a partir do beneficiário. Questões sobre a permanência dos sujeitos também foram levantadas.

A disposição dos sujeitos e pesquisadores seguiu o desenho sistematizado na **FIGURA 7**.

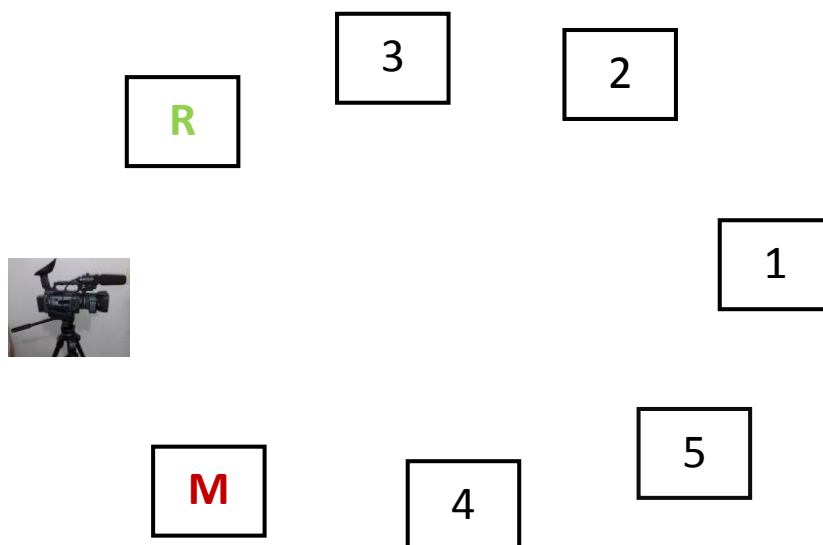


Figura 7: Sistematização da disposição dos participantes dos Grupos Focais

Fonte: a autora

Como é possível observar na **FIGURA 7** acima, o posicionamento do equipamento de captação de imagens e áudios privilegiou os sujeitos pesquisados. Com o tripé móvel e a presença de um pesquisador específico para a operacionalização do equipamento, foi possível ajustar o foco de acordo com as falas dos participantes. De modo geral, as falas da moderadora aparecem em segundo plano, sem a presença da imagem, exceto alguns poucos momentos de excepcionalidade.

Os Grupos Focais foram realizados:

- ⇒ Juazeiro: Sede da Coordenação Municipal do PJU de Juazeiro;
- ⇒ Salvador: Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público – ISP/UFBA;
- ⇒ Vitória da Conquista: Sede da Coordenação Municipal do PJU de Vitória da Conquista.

Por conta das distâncias e dificuldades de deslocamento, os participantes do Grupo Focal de Salvador receberam um auxílio transporte de R\$ 20,00 (vinte reais). Para as demais cidades o auxílio não foi pago para a participação no grupo.

⇒ *As entrevistas*

A entrevista é uma técnica utilizada em pesquisas de caráter qualitativo podendo ser mais ou menos flexível em sua condução. De acordo com Macedo (2004, 2ª edição) é um recurso importante na captura de representações, dos sentidos e significados construídos pelos sujeitos a partir de sua própria realidade, assumindo este caráter de verdade para os pesquisadores que adotam esta técnica. Neste sentido, Macedo retona Bakthin (1985) para focar o uso social da linguagem e o questionamento da qualidade de verdade ou mentira, sendo este uso social que define o status de veracidade da linguagem.

A partir de grau de flexibilidade e estruturação utilizado o recurso pode ser considerado como: entrevista aberta, fechada ou semiaberta, também denominada de semiestruturada. Para esta pesquisa, a opção foi a elaboração prévia de um roteiro que foi utilizado como guia das conversas entre os jovens e a pesquisadora. O referido roteiro trouxe aspectos importantes que não poderiam deixar de ser abordados durante esta fase da coleta de dados, no entanto, sua utilização não seguiu uma sequência definida e preestabelecida, na tentativa de deixar a conversa mais espontânea e fluida quanto possível. O roteiro utilizado encontra-se no **APÊNDICE 2** deste documento.

O agendamento das entrevistas privilegiou a residência dos sujeitos em horários sugeridos pelos mesmos. Em alguns casos, por sugestão dos entrevistados, esta coleta de dados se deu em seus locais de trabalho. Em um caso, a jovem optou pela entrevista no Parque de Pityuçu, em Salvador; em outro caso, a entrevista aconteceu na praça em Juazeiro. Vale ressaltar que as entrevistas foram remuneradas em R\$ 50,00 (cinquenta reais) por sujeito. As entrevistas também foram realizadas nas três cidades: Juazeiro, Salvador e Vitória da Conquista.

Assim como nos grupos focais, todas as entrevistas foram filmadas, tendo os jovens assinado os documentos legais que autorizam o uso de sua imagem e fala. Também nesta etapa se privilegiou o foco no sujeito (E), sendo a câmera posicionada de acordo com a **FIGURA 8**:

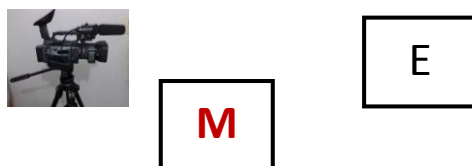


Figura 8: Sistematização da disposição do entrevistado, pesquisadora e camera de filmagem

Fonte: a autora

- *Organização e análise de informações*

Os dados e informações foram armazenados eletronicamente em um banco de dados. Cada sujeito teve suas respostas registradas de tal modo que pudessem ser vinculadas entre as diversas fontes de dados (banco de dados das pesquisas preliminares, entrevistas e grupos focais).

⇒ *Entrevistas semiestruturadas*

As entrevistas foram inicialmente gravadas e filmadas, o áudio foi posteriormente transcrito, enquanto as filmagens foram armazenadas de forma a possibilitar consultas futuras. De posse das transcrições foi realizada uma primeira leitura para definição de categorias de análise e ajustes no Modelo de Análise inicialmente proposto no projeto.

A categorização foi realizada a partir de um código de cores definido pela pesquisadora, seguindo o modelo de análise sistematizado na **FIGURA 6** deste documento.

Após categorização iniciou-se o processo de tabulação das respostas buscando padrões de respostas entre os participantes. Outra possibilidade de uso das informações coletadas pelas entrevistas foi a busca de conexões feitas pelos próprios jovens sobre sua vida e a escolha que fez quando da continuidade dos estudos. Os dados foram organizados e armazenados como documentos individuais, um arquivo para cada participante, em *Word for Windows*. Posterior aos processo de categorização e tabulação dos dados, foram criados arquivos para cada categoria analisada. As respostas puderam ser consultadas a partir de duas referências: a) sujeito e b) categoria de análise.

⇒ *O grupo focal*

Assim como as entrevistas, os grupos focais foram gravados e filmados, com transcrição do material em áudio para posterior trabalho de elaboração da árvore de categorização. Aqui também o material filmado foi armazenado para a produção do documentário e consultas no decorrer do trabalho.

O objetivo de uso das respostas foi de complementação de informações obtidas pela entrevista, por tanto foi realizada uma organização das falas a partir do Modelo de Análise utilizado para as entrevistas.

▪ ***Passos metodológicos para a produção do documentário***

Além da tese, obrigatória no processo de doutoramento, esta pesquisa tem como produto um documentário: *Caminhos que se bifurcam: histórias de permanência na escola*, que se encontra no **APÊNDICE 5** desse estudo. Como já mencionado anteriormente, para a realização dessa etapa formou-se um grupo de três pesquisadores (dentre eles a autora e seu orientador) que, em resposta à edital de financiamento de pesquisa, foram contemplados com a aprovação do projeto pelo órgão financiador. Acredita-se que esse produto pode potencializar as formas de divulgação dos resultados desse estudo, podendo atingir responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas de juventude no país, como também os próprios jovens alvo dessas políticas, difundindo a produção científica e universitária entre outros setores da sociedade. Nesse sentido, pode-se relatar a veiculação do produto no II Seminário Nacional de Avaliação do ProJovem Urbano, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, e na II Semana Kirimurê realizada na sede da Universidade Federal do Recôncavo, em Cachoeira, nas redes sociais através dos endereços: <http://vimeo.com/47924361#> e <http://www.emdialogo.uff.br/node/3850>

Vale ressaltar que cópias dos vídeos foram entregues em mãos de gestores públicos responsáveis pelas políticas de juventude no Brasil, dentre eles: a Senhora Secretária Nacional de Juventude Severine Carmen Macedo, a Senhora Diretora de Políticas de Educação para a Juventude SECADI/MEC Claudia Veloso, além de pesquisadores e especialistas da temática de juventude.

O primeiro passo neste longo caminho foi a aceitação dos jovens em participar das filmagens e ter sua imagem tornada pública. Diferente do inicialmente imaginado³², de modo geral não houve problemas com disponibilidade dos jovens em participar das filmagens, todos que aceitaram participar das entrevistas não se opuseram as filmagens.

Logo no primeiro contato com o egresso, foram assegurados a comunicação e o esclarecimento do trabalho e, em especial, seu objetivo deixando-o livre para o aceite de participação. O convite foi feito inicialmente por telefone, mas dois documento formais, e já referidos anteriormente, também foram entregues no momento do contato pessoal com o jovem. Conseguido o aceite do jovem, partiu-se para a etapa das entrevistas e filmagens.

As entrevistas e os grupos focais foram filmados e fizeram parte da metodologia das coletas de dados. Posteriormente, o material foi armazenado e organizado de modo acessível pela autora e pesquisadores envolvidos nesta etapa. Também foram registrados ambientes de moradia ou trabalho dos participantes, que foram utilizados como acompanhamento na edição dos vídeos. De posse do material geral, algumas “tomadas” ou cenas foram selecionadas de acordo com a qualidade e conteúdo dos depoimentos e disponibilidades de participação do egresso no filme. A seleção das cenas seguiu um roteiro básico de edição elaborado pela autora enfocando os seguintes pontos:

- a) Apresentação do entrevistado – nome, idade, cidade onde mora, estado civil, filhos.
- b) Trajetória escolar – quando entrou na escola, repetências, abandonos, relação com a escola antes do ProJovem.
- c) Dificuldades enfrentadas para continuar a vida escolar.
- d) Motivações para o retorno ou permanência na escola.
- e) Estratégias de enfrentamento das dificuldades.
- f) Expectativas para o futuro.

³² Não é raro, alunos de ambos os projetos terem algum tipo de conflito com a lei direta ou indiretamente, podendo ser prejudicados em caso de exposição pública. Além disso, alguns poderiam se sentir mais tímidos e inibidos e se recusar a participar.

O planejamento inicial previa a documentação de etapas preparatórias da coleta de dados, no entanto, optou-se por manter o foco na discussão sobre a permanência de jovens pobres na escola, suas motivações e dificuldades. A decisão foi baseada na qualidade e na capacidade de entretenimento dos produtos, pois entende-se que a capacidade de apreensão da atenção dos espectadores é característica importante para a divulgação e sensibilização para o debate sobre o tema.

Apesar da etapa permitir maior intervenção dos pesquisadores, no exercício no poder dos cortes promovendo a criação de novos contextos para os depoimentos, compartilha-se com a ideia de Marker *apud* Michaud (1982:112) de que neste tipo de filmagem “talvez a verdade não seja o objetivo, talvez ela seja o caminho”.

Na perspectiva de um produto que, além das características e preocupações científicas sobre o tema, traz uma qualidade artística, etapas referentes à sonorização (mixagem do áudio e escolha de trilha sonora), arte visual e pré-produção, apesar de realizadas por profissionais específicos de cada área, foram acompanhadas pela autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficiência dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade de “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000:16).

A apresentação e discussão dos resultados se estrutura a partir do Modelo de Análise proposto para este estudo, assim três subtópicos foram sistematizados de forma a privilegiar as três dimensões:

- ⇒ Caracterização dos sujeitos;
- ⇒ Motivos que levaram a permanência na escola;
- ⇒ Estratégias utilizadas para enfrentamento das dificuldades encontradas.

A primeira dimensão apresenta uma breve caracterização dos egressos do ProJovem, apoiada na pesquisa quantitativa realizada nacionalmente pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa, coordenada pela autora e seu orientador e que serviu de base de dados para identificação e localização de jovens que se matricularam no ensino médio, posteriormente são apresentados de forma sucinta, os jovens que foram entrevistados para esta pesquisa, para finalizar, são levantados alguns pontos em comum dos relatos.

O segundo aspecto é o objetivo central desta pesquisa e traz uma discussão sobre os motivos que levaram esses jovens a, em certo momento, buscar a escola. Aqui é possível retomar as perguntas feitas na fundamentação teórica como ponto de reflexão sobre o tema na tentativa de respondê-las ou, ao menos, refletir sobre as mesmas, apoiando-se no conceito de *habitus* e suas variações e na teoria da relação com o saber.

Para concluir o capítulo, o último ponto relevante é apresentado de modo a identificar as dificuldades encontradas e as estratégias de enfrentamento utilizadas por esses jovens para se manter na escola, depois de tantos percalços nessa trajetória. Espera-se que aqui possam surgir sinalizações que auxiliem a formulação e implementação de Política Pública de Juventude mais ajustadas às demandas dos seus beneficiários.

■ Caracterização dos sujeitos

Como já mencionado anteriormente a caracterização dos sujeitos da pesquisa se apresenta em dois itens. O primeiro traz resultados estatísticos referentes a amostra nacional com egressos de modo a traçar um perfil sóciodemográfico desses jovens, assim como aspectos de seu perfil escolar.

Em seguida, já de forma qualitativa, enfocando as singularidades de suas trajetórias, é apresentado sucintamente cada entrevistado. Aqui o foco foi a história familiar e a trajetória escolar, sem perder de vista as incursões laborativas desses sujeitos.

▪ Os egressos do PJU – uma breve caracterização

A metodologia da pesquisa remonta a duas outras pesquisas que influenciaram diretamente na execução deste trabalho: 1) a pesquisa com egressos realizada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano e 2) Pesquisa PROEJA – CAPES/ EDITAL INEP com egressos do ProJovem. Estas pesquisas proporcionaram, além da localização e identificação de sujeitos com perfil adequado ao proposto para este estudo, informações estatísticas importantes sobre quem são esses jovens que permaneceram no Programa e lograram êxito ao final dessa jornada. Algumas dessas informações são apresentadas sumariamente a seguir e se baseiam especialmente na pesquisa realizada pelo SMA.

De acordo com a **TABELA 6** é possível observar que o recorte de jovens que concluem o ProJovem com êxito, ou seja, conseguiram certificação para o ensino

fundamental e a qualificação profissional, é composto por uma maioria de mulheres (73,2%), pardos (60,8%), em relacionamento estável (52,7%) e com filhos (75,0%).

Tabela 6: Perfil sócio-demográfico dos participantes para o estrato de 2011

Perfil	Categoria	Percentual %
Sexo (n=529)	Feminino	73,2
	Masculino	26,8
Etnia (n=530)	Branco(a)	19,1
	Pardo(a)	60,8
	Negro(a) ³³	16,4
	Amarelo (a)	2,8
Estado Civil (n=526)	Indígena/amarelo (a)	0,9
	Solteiro(a)	44,9
	Casado(a), mora junto	52,7
	Separado(a), divorciado(a)	2,1
Filhos (n=525)	Viúvo(a)	0,4
	Sim	75,0
	Não	25,0

Fonte: Relatório técnico da pesquisa nacional com egressos (BRASIL, 2012)

Quando comparados os resultados com o perfil do jovem ingressante do PJU, observa-se que o percentual de mulheres aumenta no final do Programa (66,7% de mulheres no *survey* 1 para 73,2% na pesquisa com egressos), indicando a redução da população masculina, como acontece na escola regular. Esse dado é preocupante, pois reforça os índices relativos à violência urbana e os altos percentuais de jovens rapazes mortos ou presos nas cidades brasileiras. O público para o qual o ProJovem foi pensado é exatamente a população de 18 a 29 anos, com pouca escolarização e relação precária com o mundo do trabalho; o mesmo público em que os índices de violência são maiores. Também chama atenção na comparação dos resultados a diminuição de negros e aumento de pardos na amostra de egressos.

A relação de gênero e violência urbana é apenas uma hipótese, que não foi testada e que não deve ser considerada como única explicação, já que as causas que

³³ A classificação das etnias/raça seguiu a descrição do Relatório de Egresso, não considerando a nova definição de negros como pardos e pretos. Neste caso, a denominação negro equivale a denominação preto apenas, já que a opção pardo esteve presente nas alternativas.

determinam a permanência e a evasão da educação formal são múltiplas, complexas e identificadas pelos próprios egressos.

Tem uma diferença entre homens e mulheres. Tem sim. Com certeza tem, porque o homem, ele é mais tímido às vezes... É mais difícil pro homem a vergonha de chegar e meter a cara e falar: “Eu quero aprender. Eu vou aprender”. (Graça, Vitória da Conquista).

Por outro lado, não só as questões simbólicas e as dificuldades de se assumir como um todo característico da posição masculina, saltam aos olhos dos jovens na tentativa de explicar o porquê elas sustentam por mais tempo a experiência escolar. As dificuldades concretas da rotina dos trabalhos, considerados masculinos, e as diferenças com os trabalhos mais femininos foram apontadas pelas jovens quando indagadas sobre essa diferença.

Quando se relaciona as questões de gênero a existência de filhos, observa-se que 82,1% das jovens já possuem filhos enquanto que apenas 17,9% dos homens experimentam a paternidade como mostra a **TABELA 7**. Esta relação foi vivenciada nas entrevistas com os egressos desta pesquisa; das 17 entrevistadas, apenas duas mulheres não tinham filhos. Apenas dois homens tinham o perfil relacionado com a permanência no ensino médio (os outros quatro não aceitaram participar da pesquisa), nenhum deles com filhos.

Tabela 7: Relação entre o sexo do egresso e a existência ou não de filhos (n=525)

Filhos	Sexo do egresso				Total	
	Masculino		Feminino		Frequência	%
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Não	68	52,3	62	47,7	130	24,9
Sim	70	17,9	322	82,1	392	75,1
Total	138		384		522	

$p < 0,001$; $\chi^2 = 59,58$.

Fonte: Relatório técnico da pesquisa nacional com egressos (BRASIL, 2012)

A idade dos egressos variou de 20 a 33 anos, com maior concentração entre 29 e 32 anos. Pesquisas anteriores do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) já apontavam para um aumento na participação percentual das idades mais elevadas, dos 27 anos em diante, e para uma diminuição da participação de jovens com idades entre 18 e 21 anos de idade. De acordo como o Relatório técnico da pesquisa nacional com

egressos (BRASIL, 2012), a idade média dos egressos de 27,5 anos ($DP=3,5$), também fortaleceu essa interpretação acerca do aumento do perfil etário daqueles que finalizaram o curso, considerando que para a 1ª entrada, *Survey 1*, a média de idade foi de 23,2 anos ($DP=3,7$).

Alguns jovens entrevistados fazem uma relação entre a imaturidade e a dificuldade em permanecer na educação formal, tanto em relação a eles próprios como no que se refere aos colegas.

Elas desistiram de estudar, mesmo tendo apoio e pai e de mãe e tenho amigos também que às vezes não dá a mínima pra estudar e que eu tenho certeza que quando chegar na faixa de seus vinte e sete/ vinte e oito anos, vai sentir falta... vão passar por muita coisa e saber que é preciso estudar. (Graça, Vitória da Conquista).

No que se refere a sua trajetória escolar, a **TABELA 8** revela que 85,5% destes jovens iniciaram sua vida escolar com 7 anos ou menos, momento considerado adequado e de acordo com o previsto pela Lei nº144/2005. É possível observar que apenas 12,4% nunca interromperam os estudos e 63,7% dos jovens passaram por reprovações ao longo de sua trajetória escolar. Por isso, as prováveis causas para a distorção série/idade, característica do público do PJU, estão relacionadas à permanência, e não ao acesso ao ensino regular.

Interessante notar que, diferente dos dados apresentados para a amostra nacional, os jovens que participaram das entrevistas para o presente estudo referem-se a maior incidência de interrupções que de reprovações, apenas um jovem não relata história de interrupção, todos os demais apresentam momentos de suas vidas em que estiveram fora da escola, com retomada depois da participação no Programa.

Tabela 8: Perfil escolar do egresso anterior ao PJU (n=527)

Perfil escolar	Categoria	Percentual %
Início da vida escolar	6 anos ou menos	57,3
	7 anos	28,2
	8 anos	6,0
	9 anos	3,4
	10 anos	2,6
	11 anos ou mais	2,4
Número de interrupções dos estudos	Nenhuma vez	12,4
	Uma vez	30,3
	Duas vezes	23,5
	Três vezes	17,3
	Quatro vezes	9,0
	Cinco ou mais vezes	7,3
Número de reprovações	Nenhuma vez	36,4
	Uma vez	26,6
	Duas vezes	18,4
	Três vezes	9,5
	Quatro vezes	4,6
	Cinco vezes ou mais	4,6
Última série cursada anterior ao ProJovem Urbano	1ª série do ens. fundamental	0,4
	2ª série do ens. fundamental	0,6
	3ª série do ens. fundamental	2,9
	4ª série do ens. fundamental	8,2
	5ª série do ens. fundamental	22,0
	6ª série do ens. fundamental	23,9
	7ª série do ens. fundamental	28,6
	8ª série do ens. fundamental	12,6
	1º ano do ens. médio	0,2
	3º ano do ens. médio	0,2
	Ensino médio	0,2
	Não havia estudado antes	0,2

Fonte: Relatório técnico da pesquisa nacional com egressos (BRASIL, 2012)

Esses jovens trazem a marca de desvios de percurso no processo de escolarização formal. Desvios esses que podem assumir proporções importantes se considerarmos a produção de efeitos permanentes, uma vez que a escolarização assume um papel crucial na formação dos trabalhadores nas sociedades capitalistas. A esse respeito Rodarte, Schneider e Garcia (2011) esclarecem que o atributo escolaridade é frequentemente tomado como a informação que mais se aproxima da noção de qualificação profissional

pelos estudos que se utilizam de registros administrativos, pesquisas domiciliares e censos. Essa ligação permite pensar no estreitamento da relação entre renda e educação. A esse respeito Silveira (2009) aponta, com outros pesquisadores, que não é mais o ingresso na escola, mas a permanência em seus ciclos formativos que comparece como um dos grandes desafios do projeto de educação para todos no Brasil.

Para uma investigação acerca das relações dos jovens egressos com o trabalho foram analisadas questões sobre condição de emprego/desemprego, vínculo empregatício, segmentos de atuação bem como formas de inserção no trabalho, antes e depois da passagem do jovem pelo Programa.

Neste sentido é importante observar que 63,2% dos jovens iniciaram sua vida laboral entre as idades de 10 a 18 anos. Este resultado chama a atenção para a questão do envolvimento precoce com atividades laborativas e sua relação com o processo de escolarização das crianças oriundas dos segmentos mais pobres.

As conclusões das pesquisas sobre o trabalho infanto-juvenil apontam que este se configura como um dos fatores principais de evasão, fato que pode produzir efeitos permanentes porque impede a progressão escolar e, conseqüentemente, dificulta que esses jovens integrem níveis mais valorizados do ciclo produtivo de trabalho (SILVEIRA; BARROS-FILHO, 2010).

No caso dos entrevistados, todos os jovens tinham atividades laborativas desde adolescentes ou crianças, mesmo que no auxílio do trabalho dos pais, como no caso de Flávia e Silas, ou nas tarefas domésticas e cuidados com irmãos menores. Apenas um jovem, Alexandre, não informou ter responsabilidades com alguma forma de trabalho.

Sendo assim tem-se que o egresso do ProJovem é, em sua maioria, do sexo feminino, com filhos, em relação estável e com idade média de 27,5 anos. Apresenta trajetória escolar irregular com histórico de reprovações e interrupções no processo educativo formal. Iniciou-se precocemente no trabalho, com possível prejuízo para com seu processo de formação escolar.

A transição entre as fases da vida não acontece de forma linear, como idealmente esperada, mas são sobrepostas umas nas outras, caracterizando uma

juventude com responsabilidades e rotina de adultos, mas ainda com expectativas, sonhos e desejos para uma vida melhor.

[...] fui ficando adulta, mas não deixei de ser jovem, né? Eu sempre tive meus sonhos e tenho até hoje. E tenho também os sonhos pros meus filhos, para que eles “cresça” eles não “ande” em caminhos errados. (Valdja, Juazeiro)

■ Os sujeitos participantes desta pesquisa

Inicialmente apresentou-se um perfil geral e nacional dos egressos do ProJovem, no entanto, é importante conhecer um pouco de cada um dos sujeitos que efetivamente participaram deste estudo, compartilhando suas histórias e suas trajetórias com a pesquisadora. Os nomes utilizados são dos próprios sujeitos, utilizando apenas primeiro nome, sem identificação do nome de família. Todos os participantes foram filmados em suas declarações, não tendo um caráter de sigilo nos relatos, por isso a opção pela manutenção dos nomes dos sujeitos. Assim, organizados por cidade onde foi realizada a entrevista, inicia-se a apresentação dos participantes. Vale lembrar que todos concluíram o ensino fundamental no ProJovem e, quando do retorno à educação formal, essa se deu a partir da experiência no Programa.

▪ *Alexandre*

21 anos, evangélico, é o filho caçula de uma família com sete irmãos. Proveniente da cidade de São José do Belmonte, interior do estado de Pernambuco. Ainda criança, não sabe ao certo a idade que tinha, mudou-se com sua família para Juazeiro, no estado da Bahia, em busca de uma vida melhor. Atualmente mora no Piranga II, bairro periférico e violento de Juazeiro, com seus pais, um dos irmãos e o sobrinho. Em São José do Belmonte, os pais trabalhavam no campo, mas em Juazeiro passaram a trabalhar como serventes de uma escola. Hoje a mãe está aposentada e o pai ainda trabalha. Ambos não terminaram o ensino fundamental, contudo, de acordo com o relato de Alexandre, sempre incentivaram os filhos a terminar os estudos. Para o entrevistado isso explica todos os seus irmãos terem concluído ao menos o ensino médio. Ele iniciou sua vida escolar aos 10 anos, já em Juazeiro, e começou a ter

dificuldades na 4ª série do ensino fundamental, quando foi reprovado 2 vezes. Na 8ª série, sofreu mais uma reprovação. Desde a entrada na escola até a conclusão do ensino médio, em 2011, nunca esteve afastado da educação formal. No momento da entrevista, estava se preparando para o concurso da Polícia Militar.

▪ *Carmelita*

28 anos, originária da zona rural da cidade de Curaçá-Bahia, distrito de Riacho Seco. Mudou-se para Juazeiro com os pais e seus 6 irmãos aos 9 anos, em busca de melhores condições financeiras. Sua mãe casou-se 2 vezes, é a segunda filha do primeiro casamento. A separação dos pais aconteceu por conta do alcoolismo do progenitor quando a jovem era ainda criança, desde então afirma que não tem contato com o pai. Os pais eram agricultores, e ambos não concluíram o ensino fundamental; os irmãos estudaram pouco e apenas dois terminaram o ensino médio. Segundo a jovem, o pai não incentivava os estudos, o apoio para a escola vinha da mãe e da avó, com quem foi morar aos 13 anos, quando casou sua mãe outra vez. Voltou a morar com a mãe, após o falecimento da avó. O retorno à casa da mãe ampliou as dificuldades financeiras, o que a levou a iniciar a vida laborativa muito cedo.

Casou-se aos 16 anos, quando engravidou do primeiro filho. O casamento durou 2 anos. Aos 19 anos casou-se novamente e teve mais dois filhos; está há 9 anos neste relacionamento. Com trajetória escolar irregular iniciada aos 7 anos, aos 12 anos ainda estava na quarta série, devido a repetências. Os casamentos e filhos contribuíram para a interrupção dos estudos em dois momentos, ficando 5 anos fora da escola. Atualmente, faz o magistério e atua como educadora do Programa Todos pela Educação – TOPA³⁴. Seu marido é agricultor e não estudou, mas sempre a incentivou e ajudou a continuar na escola, dando apoio em casa e com as crianças.

▪ *Claudionília*

32 anos, nasceu em Remanso-Ba e se mudou para Juazeiro-Ba aos nove anos, após a separação dos pais. Seu pai era músico, tinha uma banda, vinha dele o sustento da casa. Quando se separou foi morar em São Paulo. Sua mãe mudou-se para casa da avó com as filhas, trabalhava como doméstica para sustentar a família; depois de um

³⁴ O TOPA é a versão do Governo do Estado da Bahia para o Programa Brasil Alfabetizado, implementado pelo Ministério da Educação.

tempo se casou novamente e abriu uma mercearia. Separou, passou a trabalhar em hotéis e conseguiu comprar uma casa, hoje não trabalha mais. Seus pais não concluíram o ensino fundamental, mas sempre incentivaram suas filhas a estudarem. A jovem desistiu e retornou aos estudos diversas vezes. Casou e engravidou com 16 anos. Possui 3 filhas e está casada há 16 anos. Seu marido concluiu os estudos, trabalha como vendedor de carros e motos usados, sempre apoiou seu retorno à escola e a escolarização das filhas, que estudam regularmente e apresentam bom desempenho, de acordo com a entrevistada. Atualmente ela cursa o ensino médio e trabalha na coleta da uva em empresa de exportação.

▪ *Maria das Graças (Maria)*

33 anos, residente do bairro de Piranga II em Juazeiro. Aos sete anos mudou-se de Lagoa Grande - Pernambuco para Juazeiro com seus pais e 4 irmãos, em busca de melhores oportunidades de emprego e de condições de vida. Seus pais tiveram 15 filhos, sendo que 7 faleceram antes da ida para Juazeiro. Eram agricultores e não possuíam estudos. Somente 2 irmãos entraram na escola mas não concluíram, os outros não chegaram a estudar. Maria das Graças estudou até a terceira série, quando interrompeu sua trajetória escolar. Com o incentivo do atual marido, voltou a estudar depois que teve seu último filho, que, a época, encontrava-se com 4 anos. A participante possui sete filhos.

Por volta dos 14/15 anos saiu da casa dos pais e foi morar em Curaçá- Ba com uma tia. Casou-se e teve seu primeiro filho aos 16 anos. Separou-se do primeiro marido e se casou com o segundo, com quem ficou apenas por 4 meses e teve o seu segundo filho. Voltou para Juazeiro e teve uma menina, que mora com sua mãe. Durante suas separações morava e trabalhava com a mãe. Em busca de maiores opções de emprego, viajou para Minas Gerais, com seu primogênito e grávida de três meses. Lá trabalhou de boia fria em plantações de café, cebola, alho e tomate, e também fazia serviços domésticos. Há 13 anos conheceu seu atual marido e casou-se novamente, teve mais quatro filhos. Voltaram de Minas para buscar os outros filhos, mas não conseguiram retornar por conta das dificuldades financeiras, se estabelecendo em Juazeiro. Seu marido é de Imperatriz - Maranhão, estudou até a quinta série e, atualmente, é comerciante, vende diversos tipos de cosméticos, em Juazeiro e Petrolina.

Graça não trabalha e está matriculada no ensino médio, apesar da distância da educação formal, ela revela que gosta de ler romances e revistas e assistir filmes legendados, atividade que fazia quando da chegada da equipe para a entrevista. Durante a conversa se mostrou uma mulher articulada, bem humorada e sagaz. Suas respostas foram precisas e, em alguns momentos, irônicas. Além de sua aparência jovem e bem cuidada, suas colocações chamaram atenção da equipe pelo nível de elaboração diferenciado de outros participantes.

▪ ***Valdja***

24 anos, evangélica, natural de Juazeiro, tem um único irmão, sendo ela a mais velha. Seus pais são separados, o pai foi para São Paulo quando era pequena. Ela, a mãe e o irmão moravam de aluguel, o que levou a família a mudar de bairro por diversas vezes. Segundo a jovem, essas mudanças comprometeram sua trajetória escolar. Atualmente reside no bairro de Piranga II. A mãe nunca estudou, porém incentivava seus filhos a continuarem os estudos. O pai, com quem teve pouco contato, apresenta algum estudo e trabalhava como fotógrafo, hoje trabalha em uma lanchonete. Seu irmão estudou, mas não concluiu o ensino médio, trabalha em uma firma de construção civil.

Valdja teve seu primeiro filho com 15 anos e se casou, após 2 anos teve seu segundo filho. Continuou a estudar após o primeiro filho, mas depois do segundo ficou 4 anos fora da escola. Por incentivo do marido e das exigências do mercado de trabalho, os dois voltaram a estudar, com o apoio de sua mãe e de seu irmão. Para a entrevistada, com os filhos as responsabilidades aumentaram tanto para ela, quanto para o marido, sendo importante ser um exemplo para a prole. Seu marido tem uma mercearia, onde ela trabalha, mas pretende procurar um emprego assim que concluir os estudos (Graduação em Secretariado). Matriculada no ensino médio, ajuda os filhos de nove e sete anos com as tarefas da escola, o que considera um grande ganho do seu retorno a escola.

▪ ***Ana Paula***

33 anos, evangélica, moradora do bairro de São Marcos, Salvador. Seus pais se separaram quando tinha 6 anos e sua irmã apenas 6 meses. A mãe mudou-se para Jequié, sua cidade natal, onde trabalhou como doméstica, neste período deixava as filhas em casa confiando à Ana Paula os cuidados da irmã mais nova. Neste período

precisou abandonar os estudos por 2 anos. Depois de algum tempo em Jequié, a mãe vai para São Paulo em busca de melhores condições de trabalho. Ana fica com uma tia em Salvador e a irmã com a avó em Jequié. Morando com a tia, ela voltou a estudar, aos 8 anos estava no 1º ano do ensino fundamental. Na 6ª série, interrompeu novamente os estudos e começou a trabalhar. Em 1998 foi com sua irmã para São Paulo, encontrar sua mãe e buscar trabalho. A jovem tem orgulho em dizer que sempre foi boa aluna, em toda sua trajetória escolar, nunca perdeu de ano, no entanto, foi preciso interromper os estudos várias vezes. Revela que sua tia sempre incentivou e acompanhou sua vida escolar.

Casada há 6 anos, tem um filho de 4 anos e uma enteada de 13 anos. Seu marido concluiu o ensino médio e é proprietário de uma empresa que reforma elevadores. Ana Paula voltou a estudar depois que teve seu filho, para poder proporcionar uma vida melhor a ele e também ser um exemplo. Cursando o ensino médio, diz que deseja fazer uma faculdade, mas antes pretende atuar como Técnica em Nutrição, curso que também fazia no momento da entrevista.

▪ *Camila*

23 anos, moradora do Bairro da Paz em Salvador, com o esposo, o filho e a mãe. Filha única de pais separados. Após a separação seu pai se mudou para São Paulo e ela não teve mais notícias dele. Sua mãe só estudou até a 4ª série e sempre trabalhou como doméstica, sustentando sua pequena família com este salário, contudo sempre acompanhou a vida escolar da filha e hoje faz o mesmo com a neta. Diz que até a 5ª série, quando sofreu sua primeira reprovação, não teve problemas na escola. Aos 11 anos, começou a trabalhar para ajudar sua mãe no sustento da casa quando, na 7ª série, interrompeu os estudos pela primeira vez. Relata que durante sua trajetória escolar abandonou a escola em diversos momentos e que teve dificuldades para conciliar sua rotina com a escola. Segundo a jovem: “... começa, para. Começa, para”. Essa dinâmica não se aplica ao trabalho, onde consegue alguma estabilidade. Casou-se com 21 anos, teve seu filho aos 19. Atualmente, seu filho está com 4 anos e cursa educação infantil regularmente.

Retornou aos estudos por perceber as dificuldades no mundo do trabalho. Após o início do ensino médio, conseguiu um estágio e foi contratada como atendente em um

restaurante de um shopping Center da cidade, com três meses foi promovida a caixa do estabelecimento onde trabalha há 9 meses. Diz que pretende fazer curso superior em Administração de Empresas. Apesar de não se considerar religiosa, lê a bíblia todos os dias, sempre o Salmo 91: *Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo, na sombra do Onipotente descansará.*

▪ **Elizangela**

32 anos, natural da cidade de Brumado, centro oeste da Bahia, mudou-se para Salvador aos 18 anos em busca de melhores oportunidades de emprego e estudos. Em Brumado morava com os pais e 4 irmãos. Boa aluna, envolvida na rotina escolar, aos 16 anos engravidou e interrompeu os estudos por ter vergonha dos colegas da escola. Optou por não casar com o pai de sua filha, seu noivo na época, por receio de não realizar seu maior sonho; conhecer a capital do estado. Um ano depois, mudou-se para Salvador, deixando a filha de 3 meses (hoje com 15 anos) em Brumado com os avós maternos. Já em Salvador, começou a trabalhar como babá, ficando mais 3 anos fora da escola. Sua mãe é analfabeta, ingressou no Programa Todos pela Alfabetização (TOPA), programa do governo para a alfabetização, e aprendeu pelo menos a escrever seu nome. Seu pai estudou muito pouco, até a 3ª ou 4ª série, não concluindo o ensino fundamental. Ambos, especialmente a mãe, acompanhavam atentamente a evolução escolar dos filhos. Dentre seus irmãos apenas 2 concluíram o ensino médio, os outros 2 não terminaram.

Elizangela trabalha como diarista em três casas, apesar da rotina intensa, conseguiu terminar o ensino médio. Queixa-se de não ter tempo para frequentar uma academia e cuidar de seu corpo. Mora em casa própria no Bairro da Paz, em Salvador, com o esposo que atua na construção civil e estudou até a 4ª série. Sua família continua em Brumado, mas a filha vem visitá-la, às vezes. Relata que deseja concluir o curso de técnico de enfermagem, para poder voltar para Brumado e ficar mais perto da família.

▪ **Flávia**

27 anos, mora no bairro de Paripe em Salvador. Seus pais são analfabetos funcionais e, dos sete irmãos, é a única que concluiu o ensino médio. Estudou regularmente até os 17 anos quando engravidou e parou os estudos, segundo ela, por vergonha dos vizinhos e colegas. Nesta época já estava no ensino médio. Seus pais se

separaram quando era criança, morou com o pai e depois com a mãe. Diz que era quem organizava as coisas das casas. Ia para escola e depois fazia os afazeres da casa onde morava, pois ambos os genitores trabalhavam muito para sustentar os filhos.

Apesar de evangélica, sua mãe trabalhava como baiana de acarajé e cozinheira, também cabia a Flávia auxiliar no preparo da massa e levar até a mãe que estava na preparação do “ponto de venda”. As responsabilidades assumidas desde criança impediam que se aprimorasse na escola; diz que conseguia ir às aulas, mas não estudava em casa e que isso prejudicava seu desempenho e aprendizagem, apesar de não registrar reprovações. Por esta razão, quando retomou os estudos, decidiu cursar o Programa mesmo já tendo o ensino fundamental, queria aprender.

▪ **Jussimara**

25 anos, natural de São Cristóvão, Sergipe, veio para Salvador por conta do casamento e hoje reside no bairro de Pero Vaz. Possui 16 irmãos, 10 por parte da mãe e mais 6 por parte do pai. Seus pais se separaram quando ela tinha 7 anos, posteriormente o pai veio a falecer. Sua mãe não teve estudos enquanto o pai cursou a 5ª série, no entanto, a grande incentivadora nas questões escolares sempre foi sua mãe. Dentre os seus irmãos, alguns não estudaram, outros chegaram até ao ensino médio e somente uma está cursando uma faculdade.

Jussimara casou-se com 15 anos, teve duas filhas, que hoje têm 6 e 4 anos, o que a fez interromper os estudos aos 16 anos. Neste período era matriculada em uma escola em Aracaju na 6ª série; quando se casou, mudou para Salvador com o marido, mas a dificuldade de adaptação fez com que retornasse a Aracaju inúmeras vezes. Durante o tempo que estava na escola diz que gostava muito, era muito focada no aprendizado, fazia as lições de casa e frequentava assiduamente, mesmo quando a escola era muito distante de sua casa. Retonou os estudos depois do nascimento de sua segunda filha por conta do incentivo e apoio do esposo, da sogra e de sua mãe. Cursa o 2º ano do ensino médio e faz estágio como operadora de telemarketing. Se arrepende da interrupção dos estudos e diz que seu retorno foi motivado pelas exigências do mundo do trabalho.

▪ **Mariana**

23 anos, casada, evangélica, reside no bairro soteropolitano de São Cristóvão. Possui 5 irmãos. Aos 9 anos foi morar com a avó, pois sua mãe era alcoolista e tinha dificuldades para cuidar das crianças. Após 8 anos, retorna a casa da mãe com o objetivo de ajudar na recuperação do “vício que tomou conta da família”. Além da mãe, 2 irmãos também estavam alcoolistas. Relata que passou por muitas dificuldades, mas conseguiu reconstruir a vida de sua família. “Não foi ajuda de ninguém, de vizinho, de parente. Não! Foi ajuda de Deus mesmo, foi força, carinho, amor, sabe? [...] E graças a Deus eu tive essa vitória”.

Sua mãe não trabalhava, não existindo meios de sustento, o que obrigava Mariana a trabalhar por curtos períodos fazendo faxina, ainda criança. Não conheceu seu pai biológico, a única informação que tem é a que era político e morava em Brasília. Ele não sabe de sua existência e ela também nunca o procurou. Supriu a falta do pai se apoiando no marido de sua tia, com quem criou um laço de paternidade.

Durante o tempo que morou com a avó, mudava-se constantemente para as casas de suas tias, por conta da saúde debilitada da matriarca, o que impedia sua permanência na escola. Ficou 4 ou 5 anos sem estudar regularmente. Não relata histórias de reprovações em sua trajetória escolar, ao contrário, refere bom desempenho, interesse pelos estudos e pela escola. Seus irmãos não concluíram o ensino fundamental. Após o falecimento da avó, voltou a morar com a mãe, foi quando retomou seus estudos. Durante o processo de reabilitação da mãe, continuou estudando e indo para a igreja, pois eram lugares onde se sentia acolhida e lhe davam força para continuar. Aos 19 anos conheceu seu marido, casou-se e continuam juntos. Não possui filhos. Seu marido tem o ensino médio completo, e a incentiva muito a concluir seus estudos. Atualmente cursa o ensino médio, não trabalha, auxilia algumas crianças do bairro em suas atividades escolares e revela que pretende, futuramente, fazer Medicina ou Enfermagem.

▪ **Marineide**

29 anos, soteropolitana, moradora de Plataforma, 3 filhos, um mais velho, já um adolescente e duas meninas menores. Conheceu o marido aos 13 anos. Saiu da casa de sua mãe aos 14 anos e foi morar com a tia. Aos 16 anos engravidou do seu primeiro filho. Voltou para a casa de sua mãe, com marido e filho, mas não ficou por muito

tempo, buscando seu próprio espaço. Conta que sempre gostou muito de festas e farras, queria curtir a vida ao máximo. Saía de casa com o esposo e deixava a criança, ainda bebê, sozinha dormindo, chegava e encontrava a porta aberta pelos vizinhos por conta do choro da criança. Aos 18 anos sua mãe pediu para cuidar da criança e ela decidiu entregar seu filho à sua mãe. Durante um bom tempo sua vida era sair com as amigas para as festas e farras.

Seus 4 irmãos estudaram e concluíram o ensino médio, apenas ela e a irmã mais nova ainda estudam. Até a 4ª série tudo correu bem na escola, apesar do seu comportamento mais agitado. Os problemas escolares começaram quando passou para o “ginásio”, perdeu de 2 a 3 anos na 5ª série, foi quando desistiu. Era muito “danada” só queria brincar, não levava a escola a sério. Tentou retomar os estudos por diversas vezes, mas sempre abandonou, atribuindo as desistências à preguiça, cansaço, localização da escola distante de casa e muita dificuldade para conciliar as obrigações da vida com a rotina escolar. Diz que a escola “não fazia sentido” para ela.

Seu retorno se deu devido às exigências do mundo do trabalho e a preocupação com os filhos. Relata que se esforça para que possam ter um exemplo em casa. Tem muito medo da violência e da incidência de adolescentes mortos na redondeza, acredita que se seus filhos estudarem mais terão uma vida e um futuro melhor. Seu marido estudou até a 4ª série e trabalha como vendedor ambulante. Todos os seus filhos estudam regularmente, apesar das dificuldades financeiras enfrentadas pela família. No momento da entrevista estava muito preocupada com o enteado, que mora com ela, que estava fora da escola porque a mãe não encontrava a certidão de nascimento do adolescente. Acredita que o investimento nos estudos pode trazer uma vida melhor. Marineide cursa o último ano do ensino médio e pretende entrar no ensino superior.

▪ **Silas**

Filho mais velho de Sr. Bartolomeu e Dona Josefa, tem apenas um irmão. Os pais, em especial a mãe, estiveram presentes durante toda a entrevista de Silas e, em alguns momentos, fez interferências esclarecendo ou acrescentando informações, como também tecendo comentários sobre a trajetória do filho. Morador do bairro do Uruguai, Salvador. Seus pais são proprietários de um bar e uma mercearia. Quando criança, ao chegar da escola ele e seu irmão assumiam a mercearia no período de descanso da mãe.

Fez pré-escola e estudou em escola particular. Segundo a mãe, isso foi uma escolha do casal para que os filhos pudessem se relacionar com pessoas melhor preparadas para o futuro. Apesar de não terem “muito estudo” investiram como puderam na educação dos filhos. O filho mais novo está concluindo o curso superior em Administração.

O jovem revela que quando criança e adolescente não gostava de estudar, era desinteressado, brincava muito, não frequentava assiduamente as aulas. Esse comportamento fez com que tivesse várias reprovações, especialmente na 6ª e 7ª série. Nunca abandonou os estudos, sua distorção série/idade se deu devido às reprovações, assim como as mudanças de escola. A partir de certo momento compreendeu que as coisas eram diferentes, foi quando sua relação com a escola se transformou, passou a ser interessado, estudar, frequentar as aulas, se envolver com a dinâmica escolar.

Silas concluiu o Programa como o melhor aluno da cidade de Salvador, conseguiu a pontuação máxima; paralelo a isso, frequentava a escola regular, tendo dois certificados de conclusão do ensino fundamental. Deu segmento ao ensino médio e também concluiu com sucesso. Fez a seleção para o Instituto de Educação, Tecnologia e Ciências da Bahia (IFBA) onde foi aprovado e iniciou o curso, mas interrompeu por conta da saúde dos pais, ambos doentes no momento da entrevista. Além de cuidar dos pais, frequenta regularmente a igreja batista, coordenando as reuniões com jovens e encontros de evangelização, além do coral. Foi professor do TOPA e revela que, assim que for possível, retoma seu processo formativo. Seu sonho é fazer os cursos de Tecnologia da Informação e Pedagogia.

▪ *Suzana*

27 anos, carioca, veio para Salvador em 1989 quando a mãe se mudou com os três filhos para sua cidade de origem, após descobrir que o marido era traficante e ser ameaçada por ele. Com a ajuda de amigos e vizinhos a família consegue fugir e chegar a Salvador. Inicialmente os planos eram que todos ficassem com a avó materna que não os aceitou em sua casa. Conta que a mãe invadiu uma casa abandonada, onde foi morar com os filhos. Para sustentar a família passou a vender picolé e lavar roupa, Suzana ajudava vendendo picolé. Sua mãe teve mais dois filhos. Por ser fumante, alcoolista e se alimentar mal, acabou tendo um enfisema pulmonar e faleceu. Após a morte de sua

mãe, seus irmãos menores foram adotados por parentes e vizinhos e ela, sendo a mais velha, ficou sozinha.

Inicialmente foi para casa da avó que a encaminhou para o juizado de menores. Ficou por 4 meses em abrigos de Salvador e Feira de Santana, convivendo com menores infratores, depois de um tempo conseguiu fugir. Durante a fuga conheceu seu ex-marido, que era segurança do abrigo e facilitou a sua saída do juizado. Foi morar com ele e, aos 11 anos, engravidou de gêmeos. Um dos meninos nasceu com deficiências múltiplas, durante três anos ficou com a criança no Hospital das Clínicas, em Salvador. Quando da alta, a criança foi adotada por um casal de médicos do hospital, neste período teve uma filha.

Durante todo esse período Suzana esteve fora da escola, pois não tinha documentos de identidade, estudava em casa com a ajuda do ex-marido, com quem aprendeu a ler, escrever, cálculos básicos e um pouco de ciências. Revela que seu maior sonho era frequentar a escola, o que conseguiu durante um tempo com a ajuda de uma conhecida, mas não era oficialmente matriculada. Aos 16 anos separou-se do marido e, por ser menor de idade, perdeu a guarda dos filhos.

Casou novamente, hoje mora em uma casa própria, bairro de Plataforma, bem cuidada e decorada por ela mesma, com o marido e enteado. Conseguiu, com a ajuda do esposo que é policial militar, uma segunda via dos documentos no Rio de Janeiro e pode matricular-se no Programa. Seu atual marido concluiu os estudos, chegou a entrar na faculdade, mas não terminou por dificuldades financeiras. Cursando o ensino médio no momento da entrevista, Suzana diz que pretende estudar Direito e ser Promotora para “prender traficantes”. Tem livros de Direito em casa e fala com propriedade das leis e código penal, revela que ler todos os dias.

▪ *Carla*

31 anos, natural e residente de Vitória da Conquista, evangélica. Possui 4 irmãs. Aos 15 anos engravidou e o pai da criança não assumiu o filho, neste período interrompeu os estudos por ter vergonha da gravidez, estava na 7ª série. Carla relata que esta foi uma fase muito difícil em sua vida, o quadro descrito pela jovem se aproxima de uma depressão. Após 1 ano e 3 meses conheceu seu atual marido e foi morar com ele.

Engravidou novamente e teve sua filha, Bruna. O filho só foi morar com ela, quando já tinha 7 anos.

Sua mãe nunca estudou e seu pai chegou até a 4ª série. Dentre as irmãs, apenas a mais nova chegou até o ensino médio, as outras não concluíram o ensino fundamental. O pai não incentivava suas filhas a estudarem, enquanto a mãe tentava algum incentivo, mas sem muita influência. A jovem relata que a falta de estudos dos pais lhe prejudicou enquanto estudante, pois não tinha quem a ajudasse em casa com as tarefas. O marido também não concluiu os estudos. Já os filhos estudam regularmente.

Antes de interromper os estudos, relata que gostava da escola, era bem assídua, nunca foi reprovada e tirava boas notas. Seu pai não aceitava sua gravidez, mas assumiu a criação do neto após o nascimento. Depois de 12 anos sem estudos, Carla retornou a educação formal para melhorar suas chances no mercado de trabalho, onde tinha atuado por seis anos como doméstica. Concluiu o ensino fundamental e o médio. Quando da entrevista, aguardava resultado de concurso para Assistente Administrativo da Prefeitura de Vitória da Conquista. Revelou que deseja fazer um curso superior em Enfermagem.

▪ *Fabiana*

29 anos, oriunda da zona rural, atualmente mora em Candeias, bairro de Vitória da Conquista. Filha do primeiro casamento de sua mãe, aos seis meses foi morar com o avô materno com quem viveu até os 6 anos quando do falecimento deste. Neste período ficou sem moradia, pois o padrasto não a aceitava em casa. Diz que a mãe a “deu” para várias famílias, mas não se adaptava; neste período interrompia os estudos sempre que mudava de casa. Num certo momento foi morar com uma senhora com quem ficou por 4 anos e pôde estudar. Aos 10 anos começou a trabalhar em casas de família e saiu da casa de dona Adelaide, interrompendo os estudos mais uma vez. Foi morar em Candeias com 15 anos, também trabalhando em uma casa de família, quando retornou a escola.

Neste período conheceu o marido e aos 16 anos engravidou, indo morar em casa de sua sogra. Mesmo grávida continuou a estudar, mas após o nascimento, interrompeu a escola mais uma vez. Tentou voltar, mas abandonou novamente, por ter dificuldade no processo de aprendizagem e também por não querer deixar sua menina sozinha. Retornou a escola mais uma vez com a filha maior, mas não conseguiu conciliar

trabalho, estudo e as obrigações de mãe. Relata que, apesar de algumas dificuldades na aprendizagem que a atribui a sua formação deficiente, sempre gostou de estudar e as interrupções lhe causavam sofrimento. Retornou aos estudos com o incentivo do marido, na tentativa de poder auxiliar a filha nas tarefas escolares e conseguir um trabalho melhor na área de saúde. Após a conclusão do Programa, Fabiana se matriculou no ensino médio e em curso profissionalizante no SENAC.

▪ *Kátia*

30 anos, mora em Vitória da Conquista com sua mãe. Os pais se separaram quando ela tinha 12 anos, e ela continuou a morar com a mãe e seus 3 irmãos. Para sustentar a família, sua mãe trabalhava lavando roupa, depois passou a trabalhar como serviços gerais na UNEB, onde atua na limpeza da biblioteca. Sua mãe não teve oportunidade de estudar, mas através da UNEB conseguiu fazer um curso e aprendeu a assinar seu nome. E seu pai também não estudou. Apesar de não terem estudado, sempre incentivaram e cobraram de seus filhos que estudassem. Todos estudaram e concluíram o ensino médio, dois deles ingressaram e concluíram o ensino superior. Kátia interrompeu seus estudos na 6ª série, voltou diversas vezes, mas sempre desistia. Atribui as desistências ao desinteresse pela escola, revela que era muito desatenta e qualquer desorganização tirava sua concentração. Aprendeu a tocar os instrumentos de corda e percussão sozinha. Por ter um grande interesse pela música, entrou em uma banda e começou a trabalhar na área artística, como cantora, o que persiste atualmente. Trabalha também como cabeleireira e moto taxi, para completar na renda mensal. Voltou a estudar com o objetivo de melhorar sua comunicação, para poder participar de entrevistas e interagir melhor com o público e assim evoluir na banda.

▪ *Maria das Graças (Graça)*

27 anos, natural de Macarani, Bahia. Aos sete anos a família mudou-se para Vitória da Conquista em busca de melhores condições de vida. Tem 10 irmãos. Seus pais eram lavradores e viviam do que plantavam. Em Vitória da Conquista seu pai passou a trabalhar como caseiro em sítios e depois em fazendas. Compraram uma casa no povoado de Periperi, próximo ao centro industrial de Conquista, onde iniciou seus estudos, interrompendo na 3ª série, quando os pais mudaram para Campinas, São Paulo, em busca de trabalho.

Em Campinas retomou os estudos, chegando até a 6ª série. Aos 16 anos engravidou do seu primeiro filho e o pai da criança a deixou sozinha. Abandonou a escola grávida. Ainda em Campinas, seus pais se separaram. O pai voltou para a Bahia, levando três filhos e a mãe continuou em São Paulo, tendo múltipla jornada de trabalho para sustentar a família. Maria das Graças, por ser a mais velha, ajudava cuidando da casa e dos irmãos. Resolveram retornar para a Bahia, onde tentou retomar os estudos, porém por não ter documentação escolar completa, teria que voltar para a 3ª série, e isto a desestimulou. Em Conquista, conheceu seu esposo, e teve mais 2 filhos.

Após oito anos fora da escola retorna a esta com o apoio do marido, que, apesar de não ter estudos, a incentiva muito, inclusive cuidando dos filhos pequenos para que frequentasse as aulas. No segundo ano do ensino médio, engravidou de seu 4º filho, sem saber da gravidez se submeteu a uma cirurgia para ligadura das trompas. Sua gravidez foi acometida de muitas dores e expectativas sobre a saúde do bebê.

Apesar disso continuou seus estudos durante o período da gravidez e no pós-parto, fazendo trabalhos e estudando em casa. Seus pais não tinham nenhuma escolarização, mas com seu incentivo entraram no TOPA e se alfabetizaram. Suas irmãs terminaram o ensino médio, já seus irmãos não concluíram. Graça pretende fazer um curso superior e está se preparando para o processo seletivo das faculdades.

▪ *Marleane*

Casada, 29 anos, um filho. Revela que até a 5ª série gostava muito de estudar e que sempre teve “fome de aprender”. Interrompeu seus estudos quando engravidou, aos 16 anos. Diz que só conseguiu retornar de fato quando o filho já tinha 10 anos, até então não conseguiu conciliar trabalho, estudo e as responsabilidades com o filho e com a casa, mesmo com o apoio do marido. Aos 19 anos conseguiu um emprego para ajudar no sustento da família, começou a crescer profissionalmente dentro deste trabalho, porém a falta da escolarização começou a comprometer sua vida profissional. Retonou sua trajetória escolar para ter uma ascensão profissional e também poder ser um exemplo para seu filho.

Em um determinado momento não conseguia mais conciliar estudo e trabalho, e, desta vez, optou por estudar e concluir o ensino fundamental. Quando ingressou no ensino médio, voltou a trabalhar. Novamente conseguiu crescer na empresa, onde

desempenha todas as tarefas de um gerente. Os pais não tiveram estudos, mas a incentivaram em seu retorno à escola, no entanto, revela que seu maior incentivo vem do esposo, que também não concluiu os estudos. Seu filho estuda regularmente e Marleane faz planos bem realistas e estruturados para entrar em uma faculdade de Administração ou Direito.

▪ *Alguns pontos em comum*

Os relatos apresentados acima trazem histórias de jovens iguais a tantos outros em suas dificuldades, mas singulares em suas trajetórias. Não se tratam de histórias escolares excepcionais, que se diferenciam das médias estatísticas para o recorte social ao qual pertencem. Pelo contrário, são jovens baianos ou residentes no estado desde a infância, pobres, com pais pouco escolarizados ou sem nenhuma escolarização, que possuem uma trajetória educacional irregular, resultando em grande distorção série/idade, com início precoce nas atividades laborativas e com vínculos empregatícios frágeis ou inexistentes.

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, por exemplo. Interessante perceber que os rapazes relatam uma trajetória com menos percalços em suas vidas. Os dois jovens (Alexandre e Silas) 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 Alexandre, 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.
(Alexandre, Juazeiro)

Já 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 levou 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. (Flávia, 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. (Carla, Vitória da Conquista)

Discute-se sobre a empregabilidade do termo “precoce” em 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 ano, uma menina, praticamente. Via eu, me olhava no espelho e tava com aquela barrigona. Como é que eu ia enfrentar minhas colega? Com aquela barriga... eu sentia assim que elas ia me excluir, ia 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... (Carla, Vitória da Conquista)

Também Elizangela referiu-se a vergonha como causa para o abandono da escola quando da gravidez. Ainda sobre o tema, vale ressaltar que essas três jovens são de cidades diferentes. Flávia é soteropolitana e passou pelo processo na capital do estado, enquanto que Carla enfrenta suas dificuldades em Vitória da Conquista e

Elizangela 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 reinteram a dificuldade de conciliar a vida de estudante com a de mãe de crianças pequenas. A exceção é Mariana, mas que também se casa cedo para os padrões atuais e Kátia, que envereda pelo caminho da música.

Além da gravidez na adolescência, os motivos para a interrupção da trajetória escolar não diferem dos apontados em outras pesquisas já citadas neste estudo (CAMPOS, 2003; PROJOVEM 2007 b; PROJOVEM 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... (Carmelita, 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, 2008; 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. (Flávia, Salvador)

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. Também os casos de separação dos pais 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, em especial quando de 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. Fabiana é um exemplo dessa situação, tendo morado em várias casas 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 avô, aí com 6 anos meu avô 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, aí vinha outra pessoa, tornava a pegar, voltava de novo... sabe? Pra cima e pra baixo... (Fabiana, Vitória da Conquista)

Para Carvalho (2004, 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, 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 Mariana, Maria, Fabiana, 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. No entanto, a

proposta deste estudo é entender os motivos que fizeram esses jovens retornarem a escola, mesmo que através de política pública de inclusão, de caráter emergencial e, de algum modo assistencial, permanecerem até sua conclusão e apostarem em voos mais altos em direção à escolarização.

Um último ponto que chama atenção nos relatos dos jovens, independente da cidade de origem, se refere ao que se considera “terminar os estudos”. Quase na totalidade das vezes onde a expressão foi utilizada pelos egressos estavam se referindo a conclusão do ensino médio, sem considerar o ensino superior. O fenômeno não foi investigado durante esta pesquisa, mas supõe-se duas hipóteses:

- a) Com os baixos índices educacionais das famílias pesquisadas, são poucos os que chegam a completar o ensino fundamental.
- b) A difusão das próprias políticas educacionais no Brasil que não incluem o ensino superior na definição de ensino básico.

■ **Na encruzilhada dos caminhos que se bifurcam: a escolha pela permanência**

Chega-se ao objetivo principal desse estudo que é a discussão sobre os motivos que levaram esses jovens, tão iguais a tantos outros, a optarem pela permanência na escola, apesar das dificuldades enfrentadas.

Neste ponto, o tema foi trabalhado a partir de três dimensões: a) características dos sujeitos, b) demandas contemporâneas e c) aspectos relacionados ao ProJovem. Compreende-se que esta separação entre as dimensões é apenas uma forma de organizar a discussão em pequenos tópicos, como uma estratégia didática para o argumento. No entanto, observa-se que as dimensões se interligam e se sobrepõem não sendo possível uma distinção clara onde cada uma delas começa ou termina, ou se esta ou aquela categoria se relaciona com esta ou aquela dimensão.

Aqui estamos na encruzilhada onde os caminhos se bifurcam, onde não é possível distinguir a que caminho aquele pedaço onde me localizo pertence, provavelmente pertence a todos...

- *Características dos sujeitos*

Esta pesquisa não se propõe a comparar grupos, mas, sim, investigar um determinado grupo de sujeitos que tem em comum trajetórias escolares irregulares e, diferente da maioria com trajetórias parecidas, concluíram o ensino fundamental através da participação no ProJovem e se matricularam no ensino médio, sendo que alguns já finalizaram também essa etapa.

Paralelo ao desenvolvimento do presente estudo, no entanto, foi realizada pesquisa comparativa entre as bases de dados dos estudos nacionais com egressos e evadidos do ProJovem, pesquisa esta coordenada pela autora. Trata-se um estudo de perfis e que apresenta dados interessantes que foram sistematizados na **FIGURA 9** a seguir.

Vale ressaltar que ambas as base de dados se referiram a jovens pertencentes à primeira entrada do ProJovem Urbano (2008), contando com 532 respondentes para a amostra de egressos e 1001 respondentes entre os evadidos. Os cálculos amostrais tiveram inferência nacional, com erro de 4%. As coletas foram realizadas em 2011 pelo SMA e contaram com representação de todas as unidades federativas do Brasil.

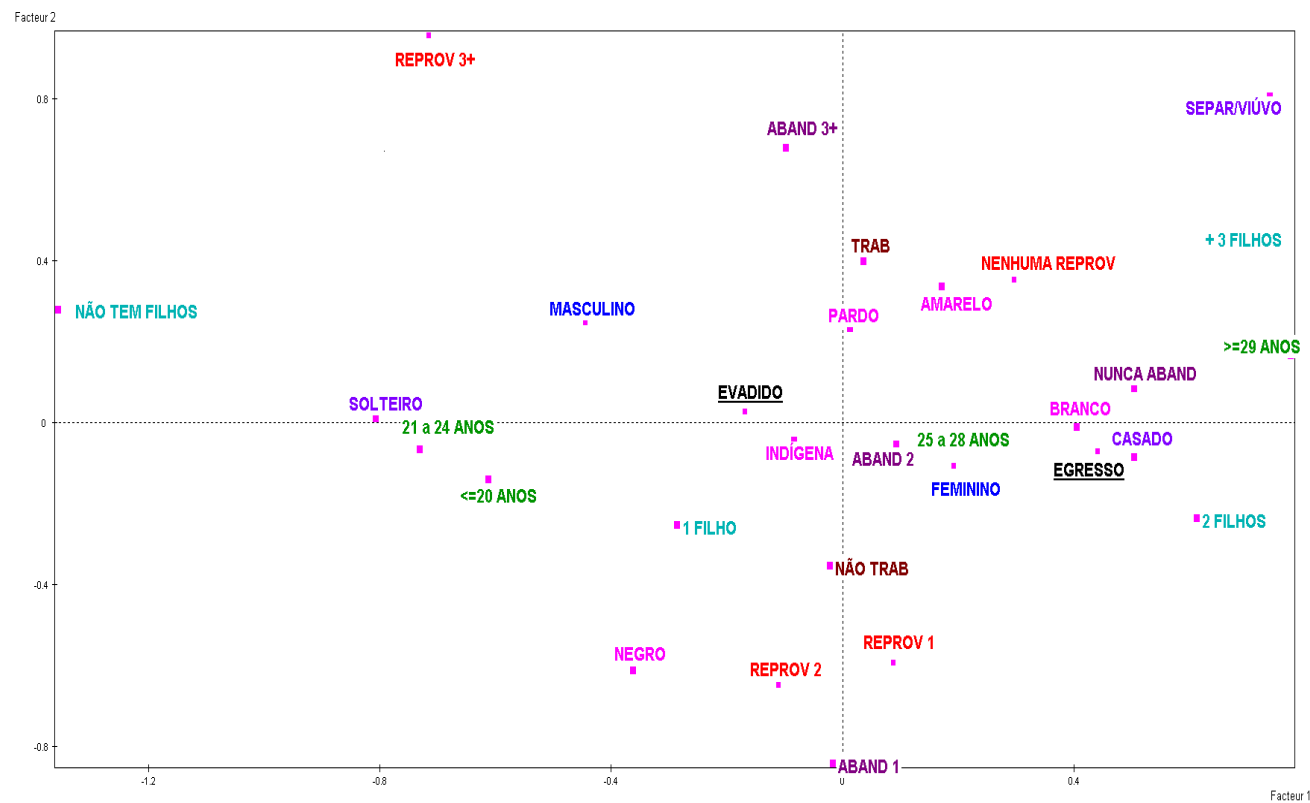


Figura 9: Gráfico de correspondência entre perfis de egressos e evadidos do ProJovem Urbano

Fonte: Relatório técnico estudo comparativo entre as bases de dados de egressos e evadidos do ProJovem Urbano (PROJOVEM, 2012c)

O gráfico de correspondência apresentado na **FIGURA 9** indica algumas diferenças entre os perfis dos egressos e dos evadidos. Essas diferenças de perfil são mais significativas no que se refere às questões de sexo/gênero, idade, cor/raça e número de filhos. Para as questões educacionais, se observam diferenças entre número de reprovações e abandonos.

Assim temos maior incidência de mulheres entre os egressos, enquanto os homens são 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.

Um aspecto considerado importante e creditado à investigação é este achado da diferença de perfil que, aparentemente, não fazia importância entre aqueles que permanecem e aqueles que evadem: os que permanecem tem mais histórico de abandono enquanto que aqueles que evadem tem histórico mais frequente de reprovação, o que isto quer dizer?

Penso que 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 está relacionado com um ou alguns fatores já apontados pela pesquisa. Quando estes fatores que se configuram como dificultadores 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 quando da comparação dos perfis corroboram com os achados da presente pesquisa de doutoramento, onde foram encontradas mais mulheres, mães, casadas ou em união

estável, com faixa de idade referente ao que se considera com jovens adultos (a partir de 25 anos), que relatam histórias de interrupção dos estudos com mais frequência que histórias de reprovação.

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. Como já referido no capítulo destinado a Metodologia, 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 já era bem 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 Valdja e Marineide. 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 Elizangela, 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.

Para Lahire (1997), a construção das estruturas de personalidade e do comportamento dos sujeitos são diretamente influenciados pela “construção social das identidades sexuais”, obrigando, assim, a reconhecer o caráter social das diferenças sexuais e de gênero que atuam na compreensão das nuances das trajetórias escolares.

Uma possibilidade de compreender o que acontece com os homens é através da expressão “declínio do viril”, que tem sido utilizada para refletir sobre a relação que se estabelece na contemporaneidade do avanço feminino em todos os campos, inclusive na política, anteriormente reservada aos homens, e o paralelo declínio da posição masculina.

Especialmente na área da educação, tanto os índices de frequência como de desempenho foram ultrapassados pelas mulheres nas últimas décadas e continuam crescendo. Os dados da PNAD 2011, já referidos neste documento, reforçam o

argumento, quando demonstram que, apenas para o recorte etário acima de 60 anos, o número de anos de escolaridade das mulheres não é maior que dos homens.

Para Carvalho Jr (2011) o “declínio do viril”, virtude mais própria da posição masculina, se expressa na contemporaneidade de diversas formas. Desde a expressão largamente repetida pelas mulheres “não se fazem mais homens como antigamente” até estudos aprofundados da sociologia que apontam para o declínio do domínio masculino em diversos campos de atuação. Percebe-se assim, uma atribuição de valores e funções as figuras de identidade construídas para cada sexo.

Outras expressões foram cunhadas para tratar esse mal-estar em relação à posição masculina na contemporaneidade, como cita Rosa: “a angústia do macho”, “o homem encara a crise”, “o macho perdido”, “a crise vista de dentro”, dentre outras que apontam para um momento de ruptura com a posição de poder e domínio absoluto ocupada em tempos passados, ou seja, “uma não coincidência do sujeito mesmo e as representações com as quais sua identidade masculina foi construída” (ROSA, 2008:438).

O ato de aprender, no entanto, assim como nos diz Charlot (2000), se põe do lado do desejo que, por sua vez, se põe do lado da falta (LACAN, 1985). Para o segundo autor quando a criança entra na linguagem, faz laço com o social, é confrontada com a questão crucial sobre sua origem, quando surge também uma insaciável sede de saber. Essa sede de saber pode ser saciada ou provocada pela resposta do adulto a quem direciona seus questionamentos. É provocada quando o adulto se implica na resposta e também se coloca na posição angustiante da resposta incompleta, da resposta que pende para o lado da falta, do lado da posição feminina de ser faltante.

Para Diniz (2006) é a falta que motiva no sujeito a busca pelo laço social e a cultura, na tentativa, sempre fracassada, de preencher a falta estrutural com o saber, que não será capaz de responder a angústia fundante e motivará a novas buscas. Isso fica claro quando se ouve de Marleane, jovem entrevistada em Vitória da Conquista, explicando o motivo de seu retorno à escola:

A fome de aprender. Eu tinha muita vontade de... me arrependi muito da minha adolescência, de não ter aproveitado a minha adolescência

pra estudar, aí foi quando eu percebi que hoje na vida tudo é estudo. Eu tinha que voltar... (Marleane, Vitória da Conquista)

Sendo mais freudiana, esta é a posição do feminino. A angustia da falta é própria e conhecida da mulher, não é de se estranhar que, quando do seu acesso, suporta melhor o processo educacional. Angustia essa, bem retratada por Graça, também de Vitória da Conquista quando diz:

[...] pra ele (o homem) é mais difícil do que pra mulher. É dizer “não sei”. Assumir que “não sabe”, que quer aprender é às vezes mais difícil do que aprender, né?(Graça, Vitória da Conquista).

Neste sentido, Diniz (2006) ressalta que a relação de um sujeito com o saber, além de incorporar os aspectos objetivos e formais do processo, supõe aspectos subjetivos marcados pelo inconsciente.

Por outro lado, também não foi raro as esposas apontarem seus maridos como incentivadores para que continuem seu processo de formação escolar. Será essa a posição masculina na contemporaneidade? Apoiar suas mulheres na realização de seus desejos? Esse não é o tema deste estudo, mas talvez possa estimular outros pesquisadores na compreensão das novas identidades e identificações estabelecidas na contemporaneidade.

Além das questões de sexo/gênero encontradas, a permanência desses jovens na escola até a conclusão de uma etapa se deu em idades mais avançadas, já jovens adultos em sua maioria. Charlot (2000) resalta a necessidade de sentido para que os mecanismos de mobilização possam ser ativados a ponto de gerar uma atividade.

O sentido da escola para classes mais 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; em muitos casos, esses jovens influenciaram seus pais a retornarem a escola ou a iniciarem um percurso na educação formal. O sentido atribuído à escolarização se dá *a posteriori* quando das vivências e exigências para se manter no mundo produtivo e ter uma vida melhor.

[aos 18 anos] ... eu queria curtir, era raro minha mãe me ver dentro de casa, eu saía só chegava pra botar uma muda de roupa na mochila que onde eu tava não tinha mais. Ai saía, saía sexta, voltava domingo, segunda, às vezes só voltava com 1 mês... A escola não tinha muita

importância porque eu queria era curtir, eu queria curtir. (Marineide, Salvador).

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?(Silas, 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 quando na fase inicial de sua escolarização, sendo a adolescência um período crítico para a maioria. Três aspectos são levantados pelos egressos: 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. Foi comum ouvir dos entrevistados relatos parecidos com os que se segue:

Ai lá era muito bom, lá era muito bom pra mim, também tinha aquelas dificuldades de transporte mas pra mim tava ótimo, porque lá além de ensinar era um colégio muito aberto muito fresco, a gente aprendia, se divertia, tinha organização... Ai eu gostava muito, muito, muito de lá, foi quando eu fiz a 4ª série lá. ...Eu perdi quando fui pro ginásio né? 5ª série perdi, eu acho que eu fiquei bem uns 2 anos... (Marineide, Salvador)

Quando chegou na 5ª em diante que foi chegando na adolescência e tal ai eu tinha que trabalhar ou estudar. Os dois não dava, ai às vezes eu optava por trabalhar...(Camila, Salvador)

Como é possível ver através de alguns recortes de falas, Marineide parece ser um bom exemplo de como o sentido dado a escola pode sofrer alterações ao longo da trajetória dos sujeitos. Aos dezoito anos a escola não fazia sentido, não dava importância ao processo educativo, seu interesse estava deslocado para outro campo, na infância revela que gostava do ambiente escolar, das atividades desenvolvidas naquele espaço de aprendizagem, acentuando a interação lúdica com o processo. Esse interesse

perdido na adolescência reaparece quando adulta, mas agora traz outro sentido embutido:

Eu acho também que foi por conta do emprego sabe? Porque eles pedem o ensino médio completo, se não tiver não tem chance, e às vezes tem e fica difícil. Foi uma das coisas que me fizeram botar o pé em cima e querer terminar, concluir, né?...

Não é possível atribuir apenas ao sentido dado à escola, ou a falta dele, o retorno e a permanência desses jovens na escola. Os relatos apontam para um atravessamento das dificuldades concretas em suas vidas. Talvez num tempo ainda prematuro, onde a própria instabilidade da idade e aspecto de imaturidade desses sujeitos em relação à escola, tenha tornado o terreno propício ao abandono de um plano de futuro em prol das exigências do presente. Apoiando-se Lahire (1997),

[...] para que uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se e ser transmitidas, é preciso certamente condições econômicas de existência específicas. [...] o distanciamento das formas organizadas de trabalho e a insegurança econômica são situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional em relação ao tempo (LAHIRE, 1997:24).

As histórias pautadas pela necessidade foram comuns a todos os egressos entrevistados, todos relatam momentos de interrupção dos estudos motivados pelas dificuldades financeiras e a necessidade de trabalhar para conseguir seu sustento e auxiliar a família. É interessante perceber que quase que a totalidade das moças relata o incentivo dado pelos maridos. Mesmo quando casadas anos antes do retorno, é possível, a partir da análise dos dados levantados, inferir uma situação de vida mais estável, seja emocionalmente, seja economicamente. Mesmo que o aspecto econômico em que se encontram seja precário, parece ser um pouco melhor que antes, quando moram em casa dos pais.

Ainda pensando na estabilidade, desta vez emocional, outro aspecto que se mostrou importante nos relatos foi a relação com a religiosidade, especialmente, as religiões evangélicas. Vários jovens são adeptos de religiões que se utilizam dos ensinamentos do evangelho de forma mais radical. Alguns deles, Silas é um exemplo, coordenam atividades religiosas e processos de evangelização. Além de Silas, Valdja,

Mariana, Alexandre, Carla, Graça, Flávia e Ana Paula reforçam a forte influência da religião em suas vidas e o sentimento de apoio, conforto e incentivo para que permaneçam e avancem em suas trajetórias escolares.

Porque viver num ambiente onde o vício era terrível, palavrões, e eu já sendo uma evangélica, para mim era como se tivesse vivendo em outro mundo, entendeu? Então eu ia prá escola, eu ia pra igreja... era os meus únicos lazer, mesmo. Era escola e igreja, igreja e escola. (Mariana, Salvador)

Eu acho que a igreja também tem o papel de incentivar os jovens a seguir um caminho. Porque a igreja tem como missão a palavra de Deus, né? Ela prega a palavra de Deus e Deus sempre quer o melhor para cada um dos filhos “deles”. Então eu acho que a igreja tem um papel fundamental também de incentivar os jovens a continuar seus estudos e a permanecer nos caminhos do senhor. (Valdja, Juazeiro)

A análise dos resultados não revela um traço especial para esses sujeitos, mas sim um conjunto de aspectos favoráveis que permitiram, neste momento, um retorno e um avanço em seu processo escolar. O que não foi possível em tempo anterior. Talvez o ponto de confluência mais forte, mas que sozinho não explica muita coisa, seja uma relação de sentido já estabelecida anteriormente com a escola e que foi resignificada agora. Mesmo assim, gostar da escola quando criança não é tão incomum, mesmo para as crianças mais pobres.

Assim, temos sujeitos que, independente de serem homens ou mulheres, foram capazes de se colocar no lugar do não saber e suportar a angústia da falta, construindo um novo sentido para a seu processo de formação, em um momento onde a mobilização em direção ao avanço escolar se fez possível, seja pela maturidade vinda com o tempo e as dificuldades vividas, seja pela condição mínima de estabilidade emocional e econômica, seja pelas exigências do mundo contemporâneo que se deparam diariamente. Neste sentido, partimos para a compreensão de como essas demandas podem ter influenciado positivamente esses jovens em direção à permanência na educação formal.

▪ *Demandas contemporâneas*

Dois são os motivos que aparecem de forma recorrente, no relato dos jovens como mobilizadores para o seu retorno ao processo educacional formal: a) melhorar

suas qualificações para o trabalho e assim, sua condição de vida, e b) ser um exemplo para os filhos, para que estes não passem pelas dificuldades que eles (os jovens) enfrentaram e enfrentam em suas vidas.

São dois aspectos muito precisos e que se relacionam diretamente. Talvez até se possa afirmar ter um único motivo: melhores condições de vida para a família no presente e no futuro e a escola é vista, neste momento, como o veículo para atingir esse objetivo. O que significa “melhores condições de vida”, uma “vida boa”, uma “vida melhor”? Por que a escola foi posta no lugar de ponte para essa vida melhor?

O grupo entrevistado constou basicamente de jovens mães. Apesar de alguns sonhos mais “abstratos” relacionados com a possibilidade de viagens ou conhecimento de novas coisas, de modo geral o significado atribuído a “ter uma vida melhor” se relaciona com condições mínimas de sobrevivência e exercício da cidadania.

O estudo, ele é fundamental, e a pessoa pra ser uma pessoa, ter dignidade, ela também necessita de ter alguns conhecimentos da vida, do mundo né? (Valdja, Juazeiro)

De acordo com Lahire (1997), a omissão dos pais, em especial de classes populares, em relação à escolarização dos filhos é um mito produzido pelos professores, a partir de um julgamento equivocado, que não compreendem determinadas “lógicas das configurações familiares”. Julgam a partir do desempenho ou do comportamento dos filhos que os pais não se importam com o que acontece na escola. Em suas pesquisas, o autor observa que a escola é “importante” para esses pais, e eles depositam nela a esperança de que sua prole consiga melhores resultados na vida que eles próprios. Esses resultados se referem ao futuro profissional dos filhos e as melhores condições que o trabalho possa lhes proporcionar, desejando um trabalho menos cansativo, menos sujo, mais estável e mais valorizado socialmente que os que possuem.

Assim como seus pais, já que a grande maioria dos egressos relata apoio e incentivo de ao menos um dos pais em sua trajetória escolar, essas mães desejam uma vida melhor para os seus filhos e compreendem isso através de um processo formativo mais consistente, não só sendo uma exemplo que possa influenciá-los positivamente, como também poder auxiliá-los em suas tarefas e exercícios escolares.

É a vontade de querer estudar. É porque eu tinha vontade, tenho vontade de terminar a escolaridade para dar, assim, um exemplo para

meus próprios filhos, né? Pra dar um exemplo pra ele também poder, e eu também puder ajudar meus filhos a crescer na escola, né? Ajudar eles em algumas matérias que eles têm dificuldade, né? (Maria, Juazeiro)

Os discursos sobre omissão dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada como indiferença com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular.

Apesar de terem recebido algum apoio e incentivo dos pais, ao menos da mãe, em relação a sua trajetória escolar, essas moças deram um passo a frente, não apenas incentivam seus filhos para que permaneçam e avancem na escola, mas retomam a condição de estudantes na tentativa de influenciá-los positivamente nessa caminhada. Os relatos não esclarecem a operação cognitiva realizada por elas, mas apontam para a absorção das exigências do mundo contemporâneo em relação aos processos formativo-educacionais e suas interações com as diversas dimensões da vida.

Fazendo uma articulação com a compreensão de Charlot sobre sentido, mobilização e atividade, ao que parece algumas dessas demandas influenciaram os sujeitos a tal ponto de fazerem sentido e disparar um processo de mobilização em relação à conclusão do processo escolar.

As expectativas de uma vida melhor se relacionam com moradia, segurança, educação, trabalho e saúde. Ter uma vida melhor significa ter uma vida mais estável, com uma casa minimamente habitável, com um vínculo empregatício formal, ou seja, carteira assinada e os benefícios trabalhistas. Significa também poder dar uma boa educação aos filhos, entendida como poder pagar uma escola particular, assim como ter um seguro saúde. Ou seja, os desejos desses jovens denunciam a falência dos serviços de assistência básica no Brasil, em especial, saúde e educação.

Eu espero estar trabalhando num emprego, meu esposo também, ele tem vontade de trabalhar, ou então a gente aumentar aqui a mercearia e eu trabalhar fora, e os meninos já estar grandes também, e eu tenho assim a vontade de a gente ter condições melhor, a gente não passar assim por tanto aperto. (Valdja, Juazeiro)

Como já apresentado no capítulo “Permanência na educação formal - uma escolha possível para jovens brasileiros?”, o sistema educacional brasileiro pagou com a má qualidade da formação oferecida, o preço do processo por sua universalização. A precariedade em que se encontram algumas escolas, as greves constantes, a má formação dos professores, colaboram para o pouco aprendizado e os baixos índices de desempenho observados.

Apesar de reconhecer o valor da escola e a importância que esta tem para suas vidas, os beneficiários, usuários do serviço oferecido, não desejam que sua prole passe por eles e compreendem a não dependência dos serviços públicos como melhoria de vida. Neste sentido, a ponte para essa não dependência é um trabalho melhor remunerado e mais estável e a escola é o que possibilita a inserção mais efetiva no mundo do trabalho.

Vivem, no entanto, a própria oscilação de um mercado cada vez mais instável e de frágeis vinculações que, por outro lado, exigem cada vez mais níveis de formação, e neste caso entenda-se escolarização mais alta. No caso brasileiro, as exigências relacionadas com os níveis educacionais dos profissionais também são impactadas pelos problemas na qualidade do ensino oferecido, especialmente na educação básica.

Neste sentido se mostram cada vez mais estreitas as relações que se estabelecem entre escola e mundo do trabalho, relações essas reconhecidas e incorporadas pelos próprios jovens que se apoderam do discurso vigente e apostam suas fichas num processo educacional mais longo. Todos os entrevistados acreditam que maior nível escolar impacta positivamente na melhoria de sua empregabilidade.

Retornando Setton (2002) é possível notar nesses jovens, oriundos de classe social mais empobrecida, valores que eram característicos da classe média burguesa, que investiam na educação de sua prole como um dispositivo para a transmissão histórica e perpetuação da realização humana – conhecimentos, técnicas, valores.

Assim o conceito de *habitus* híbrido, adotado pela autora, abarca a compreensão das influências sociais sofridas pelos sujeitos em seu processo de constituição sem descartar os aspectos da subjetividade, sendo afetado pelas demandas sociais independente da classe social.

Mesmo que tardiamente, esses jovens percebem a regra e o sentido do jogo e procuram se adaptar a elas, de acordo com suas possibilidades, explorando suas potencialidades e ampliando suas expectativas. A compreensão mais bourdieuriana do conceito também se aplica neste estudo, pois os aspectos relacionados com a incorporação dos elementos marcantes das classes sociais estão presentes.

Mesmo para esses que conseguem avançar um pouco mais, o processo não é natural, os cálculos mentais e estratégias cognitivas são percebidos, existe um esforço para ir além do planejado, são jovens que optam por fazer diferente do esperado. As características da classe social a que pertencem são marcantes, mas conseguem extrapolá-las, mais uma vez se aproximando do *habitus* híbrido proposto por Setton. Assim outras insígnias identitárias se apoderam desses sujeitos de modo a formar sua identidade a partir de diversas possibilidades (mulher, mãe, trabalhador, estudante etc.).

Formar identidade implica na possibilidade de escolhas, definição de gostos, projeções para um futuro com maior ou menor nível de ambição, mas não acontece apenas em mão única, como é possível notar na fala de Marleane, a seguir:

o meu círculo de amizade, “é” pessoas que têm cultura, pessoas que querem uma cultura diferente. Entendeu? Eu tenho muitas amigas que fazem faculdade na Fainor, na FTC, na UESB. Entendeu? Tenho muitos amigos já formados que mesmo assim “tá” buscando...

E eu só voltei a ter esses tipos de amigo depois que eu voltei pra escola, que aí, entendeu?, aí eu vi que...porque tem amigos que quando você tá fora da escola, você já tem amigos que também não querem, tá no mesmo ritmo que você...Quando você volta pra escola, você arruma amigos que “quer” alguma coisa a mais. Aí eu tô me empenhando em buscar este tipo de amizade. Eu tô me rodeando desse tipo de amizade. Amizades que querem algo mais, que tá vendo na frente. Entendeu? Tá aqui, mas tá visando o futuro. (Marleane, Vitória da Conquista)

O caráter transitório da sociedade contemporânea, das relações fluídas e flexíveis, da falência das instituições, das incertezas para com o futuro, é vivido por esses jovens, mas a expectativa para o futuro é que tenha um caráter mais sólido através de suas condições competitivas no mundo do trabalho que lhes permita gozar da vida de forma mais tranquila.

Eu “tô” esperando agora a abertura desse concurso (para a Polícia Militar) que vai ter agora, né? Que eu “tô” estudando também em

casa. Eu acho que, daqui a cinco anos, a vida vai estar mais ou menos estabilizada... com um trabalho bom. Já casado, já, eu creio
(Alexandre, Vitória da Conquista)

▪ ***Aspectos relacionados com o ProJovem***

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) inicia sua implementação em 2005 com turmas piloto em cinco capitais brasileiras, expandindo em 2006 para todas as capitais, e em 2009 para cidades interioranas através de Termo de Adesão com as Secretarias estaduais e não apenas municipais, como acontecia anteriormente. Em 2010 turmas em unidades prisionais iniciaram no Rio de Janeiro e em Rio Branco.

O Programa nasce junto com a Política Nacional de Juventude, compondo os três eixos iniciais desta Política, complementada pela criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). Assim a política se estrutura em sua dimensão governamental e administrativa com a SNJ, a sociedade civil organizada representada pelo CONJUVE e com uma ação política direcionada ao público específico, através do ProJovem.

O ProJovem tem como eixo central a inclusão social de jovens através da formação, partindo de três dimensões: aumento do nível de escolaridade com a conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional em nível básico e ações de cidadania. Com o desenvolvimento dessas dimensões, acreditou-se que o beneficiário, agora mais preparado, teria mais chances de inclusão no mundo do trabalho, mesmo que através de atividades autônomas e pouco especializadas.

A ideia inicial sobre o beneficiário trazia uma construção de juventude ainda pautada em estereótipos de classe média: jovens, urbanos, solteiros, sem filho, sem trabalho, sem escola, vivendo em casa de seus pais, dentre outros. Na prática, o público que frequentou o Programa foi composto por: jovens, com filhos, com inserção precária no mundo do trabalho (atividades com baixa remuneração, sazonais, ilegais, etc.), responsáveis por seu sustento e, muitas vezes, da própria família.

As diferenças entre o perfil idealizado e o perfil do beneficiário real foram cruciais na implementação do Programa e necessitaram de ajustes ao longo do tempo.

Foi fundamental certa flexibilidade em relação aos horários das atividades e a presença de crianças nas salas. Esta compreensão, no entanto, ficou a cargo da sensibilidade do gestor local, não estava inserida na formulação da política e, em muitos casos, não encontrou respaldo nas dirigentes escolares ainda formadas com uma concepção tradicional e conservadora de aluno modelo e idealizado, nos padrões, também idealizados, da classe média.

O Programa sofreu em sua implementação descentralizada, a cargo do poder público local, enfrentando dificuldades ao longo dos sete anos que esteve na SNJ. Passou por uma grande reformulação em 2009, já com uma compreensão mais apurada de seu público. Acertou na ampliação da faixa etária até 29 anos e na extinção da exigência da exclusão de trabalhos formais. Não conseguiu resolver as questões relacionadas com as crianças em sala³⁵, e as atividades externas aos núcleos nem sempre aconteceram como programadas.

De todos os problemas enfrentados, a realização da qualificação profissional foi a mais prejudica e criticada pelos jovens em todas as pesquisas realizadas sobre o Programa, assim como as atividades de informática (SILVEIRA, 2009; SILVEIRA; BARROS-FILHO, 2010; SILVEIRA; GOMES; TIBIRIÇÁ; LORDÊLO, 2012). Por outro lado, as ações pedagógicas para a conclusão do ensino fundamental foi o eixo de maior proximidade com o desenho original. A avaliação dos jovens em relação ao aprendizado e o desenvolvimento do eixo escolarização oscila entre bom, no sentido de que deu conta das expectativas e o jovem conseguiu aprender, e fraco, o aprendizado foi aquém do desejado pelo jovem. Aqui é preciso lembrar que o Programa aceita todo o espectro do ensino fundamental (desde a alfabetização até a oitava série, ou nono ano, incompleta³⁶).

Ainda relacionado ao eixo escolarização, a própria formulação do Programa já se mostrou mais estruturado e bem definido. O material didático produzido e distribuído nacionalmente, apesar de algumas críticas de especialistas, cumpre seu papel e consegue articular as dimensões com foco na temática da juventude. As ações de cidadania

³⁵ Em 2012, após transição para o Ministério da educação foram criadas as “salas de acolhimento” onde os filhos dos alunos, com idade até 8 anos, podem ficar enquanto o jovem frequenta as aulas e as atividades do Programa.

³⁶ Na prática foram encontrados jovens com escolaridade superior, como Flávia que já estava no ensino médio, e outros que apenas sabiam assinar o nome.

acontecem em alguns lugares, no entanto, o conhecimento dos direitos e deveres é marcado pelos jovens como de grande importância em seu desenvolvimento.

Olha vou te dizer uma coisa, eu antes do ProJovem pensava de uma maneira, hoje eu já penso de outro jeito, por quê? Nas aulas de Participação Cidadã eu aprendi a exercer a cidadania, coisas que eu não fazia antes. Se eu fosse no mercado olhasse o preço e a diferença fosse que mesmo de 10 centavos eu não corria atrás. Depois que eu entrei no ProJovem que eu tive essa noção de Lei de tudo... (Ana Paula, Salvador).

Aspectos estruturais do Programa, como o recorte etário definido e a existência de material didático próprio foram apontados pelos jovens como importantes para sua permanência no Programa. Foi comum ouvir que, caso fosse oferecido enquanto política pública, optariam por um ensino médio nos moldes do ProJovem, ou seja, com um recorte etário definido e mais limitado, integrando as dimensões de escolarização e qualificação profissional, com material didático com enfoque na temática de juventude e com flexibilidade em relação a presença de filhos nos núcleos e tolerância com o horário dos trabalhadores.

Outro aspecto considerado importante para a permanência desses jovens no Programa foi o auxílio financeiro recebido. Os R\$ 100,00 (cem reais) recebidos pelos frequentes, apesar de ser decisivo quando do movimento de matrícula, contribuiu com as despesas domésticas e, em alguns casos, possibilitou o deslocamento do jovem para as aulas e atividades, ou sua alimentação fora de casa.

Enquanto política de inclusão, o Programa cumpre seu papel ao passo que possibilita a retomada da trajetória escolar de alguns jovens. Considerando apenas os números, os altos índices de evasão apresentados apontam para um aspecto negativo numa avaliação do Programa; no entanto, um olhar mais qualitativo para os que ficaram permite observar um efeito ampliado, que atinge outros sujeitos além daqueles que frequentaram o Programa.

É muito importante, eu vejo a importância no entusiasmo, porque assim a mãe ou pai que volta a estudar depois de um certo período que não estudou, que ficou fora, é muito bom, porque você não incentiva só os seus filhos, você incentiva familiares, você incentiva seu pai, você incentiva sua mãe. Meu pai, minha mãe, madrastra “veio” a estudar no TOPA depois do meu interesse, por eu estar incentivando (Graça, Vitória da Conquista).

[...] tem mãe que diz: “Se você fizer isso, passa de ano, se você não passar, você vai apanhar”. Não, eu digo não, se não passar, paciência, porque, né?, não deu mesmo. “Agora se passar, o presente que eu tenho pra lhe dar sabe o que é? É a minha força a vocês, porque vocês é que “tão” se dando esse presente”. (Claudionília, Juazeiro)

Não se pretende aqui uma avaliação sobre os impactos e efeitos do Programa, apenas chama-se atenção a este aspecto que se perde quando de processos avaliativos de programas e políticas sociais, que trata da propagação para além dos beneficiários diretos e que acontece ao longo do tempo.

Essas mães já tratam o processo escolar de seus filhos de maneira diferente de foi tratado por suas mães. De modo geral, os filhos das alunas têm escolarização regular e sem distorção série/idade. Mesmo as que possuem filhos adolescentes, não relataram histórias de interrupção na trajetória escolar dos filhos, apesar de alguns relatos de repetência e dificuldades na aprendizagem, especialmente dos meninos.

Tão na escola (os filhos). O mais velho, de 10 anos, ele vai fazer o ginásio agora. É... prá mim é um orgulho, coisa que pra mim... nos meus dez anos, acho que eu tava na segunda ou na terceira série... E o do meio, que tem 9 anos, ele vai fazer o terceiro ano agora. E o pequenininho, caçula, ele tem 4 anos, então ele vai fazer o primeiro período (Carmelita, Juazeiro).

Os aspectos estruturais do ProJovem foram citados de forma positiva pelos egressos, no entanto a convivência com os educadores e colegas foi apontada como o aspecto relacionado ao Programa de maior importância para a permanência e conclusão dessa etapa, como também incentivo para o ensino médio e superior, neste caso os educadores foram mais influentes que os colegas.

Aí quando foi no ProJovem, os professores... é tanto que tem eu e outra colega minha, ela também faz magistério. Os professores diz, assim, professor de português, Sóstenes. Ele dizia “Carmelita, porque você não faz magistério?” Eu digo “Vou pensar, quem sabe?” (Carmelita, Juazeiro).

Os educadores foram considerados o grande diferencial do Programa pelos alunos. Relatos de pesquisas anteriores (SILVEIRA, 2009; PROVEM 2007a; 2009; 2010) já indicavam essa estreita relação entre educadores e alunos e a influência positiva exercida pelos professores no processo escolar dos jovens.

Como já ressaltado no capítulo específico dedicado ao Programa, o desenho proposto prevê que os educadores interajam e acompanhem os jovens em suas trajetórias. Neste sentido, aparece a figura do Professor Orientador (PO), desempenhada por todos os educadores e que tem como função específica a integração dos eixos e o acompanhamento dos alunos.

De acordo com Coulon (2008) em pesquisa com estudantes universitários, mas que pode ser transposta para o caso ProJovem, os estudantes não chegam “prontos para se tornarem verdadeiros profissionais de seus estudos” (COULON, 2008:40).

O espaço escolar tem regras e estruturas específicas que necessitam ser compreendidas e absorvidas pelos estudantes para que possam transitar com propriedade por este território. No caso dos jovens em questão, esse processo de absorção e compreensão das regras se torna mais difícil, pois trazem em suas bagagens experiências negativas com a escola ou se encontravam afastados por longo período.

Segundo o autor os alunos passam por três fases ao entrar na universidade: a) a fase de estranhamento, onde se faz uma ruptura com o passado em prol de um futuro, b) a fase de aprendizagem, considerada a mais difícil e dolorosa, pois se perde o passado antes que o futuro se apresente e c) o tempo da afiliação, onde de fato o aluno já faz parte do novo espaço, já se habitou e se sente integrado e reconhecido.

As fases propostas por Coulon não foram investigadas nesta pesquisa, mas as entrevistas deixam transparecer o sentimento de pertencimento vivido por esses jovens no Programa, diferente, muitas vezes, das experiências anteriores vivenciadas em espaços escolares. São comuns os relatos de acolhimento de suas ideias e projetos, como é o caso de Kátia, jovem de Vitória da Conquista que pode implementar algumas de suas ideias:

Então teve um dia que a menina chegou, tava vendendo uns docinhos. Eu falei “traz mais, traz mais doce porque você vai ver o negócio”, uma começou a trazer biscoito, e outra bala, e aí misturou. Falei “Virou a feira, a feira do ProJovem”. Todo mundo vendendo coisa, e todo mundo se dando bem, é tanto que tem uma menina lá que, como a outra falou né, que vende calcinha, esses negócios, ela começou aquele negócio.

[...] as ideias era sempre boas, que sempre eu apresentava alguma coisa, falava, as professoras também, todo mundo... não tem o que dizer sobre isso. Como eu montei o projeto, aí falei “ó, gente, vamos fazer um esquema do São João, eu narro a quadrilha!” Nunca tinha feito na vida. Mas lá dentro eu tinha muita vontade de fazer tudo, porque eu tinha espaço pra isso.

O sentimento de pertencer àquele grupo e ser aceito por ele mobilizou a permanência do egresso no espaço escolar. Segundo Coulon (2008:43) é necessário que interações aconteçam para que os estudantes se tornem “nativos desta nova cultura”. Para o autor tornar-se membro é um processo que envolve a construção de um *habitus* que lhe permite atuar de maneira “natural” naquele espaço.

*Tornar-se membro, não é apenas tornar-se nativo da organização universitária, é, também ser capaz de mostrar aos outros que agora possuímos as competências, que possuímos os etnométodos de uma cultura [...] Reconhecer a competência de um membro é identificar aquilo que ele exibe do domínio que tem das rotinas, admitir nele uma naturalidade autêntica que lhe permite realizar certo número de coisas sem pensar nelas, obedecendo a alguns esquemas de pensamento ou de ação, o que Pierre Bourdieu chamou *habitus*... (COULON, 2008:43).*

Assim como Kátia, outras jovens relatam sobre a importância de ser reconhecida e acolhida pela dinâmica local e suas formas para a efetivação de tal processo, geralmente relacionado com sentimentos de felicidade, alegria e prazer.

É, eu achei que eu não ia conseguir, eu tinha uma coisa assim “você não vai conseguir, você não tem estudo.” Mas tinha uma coisa dentro de mim uma força de vontade, você vai. Falta mesmo era só se eu tivesse doente, porque eu chegava antes de todo mundo chegar na escola. O ProJovem tava assim que era assim que era pra começar, 19 horas, eu já tava as 16 lá! Ajudava a merendeira, a faxineira, tudo lá com as meninas fazia até a merenda com a merendeira lá. “Você é aluna bem dedicada” (Suzana, Salvador).

Assim com relatado no tópico referente às características dos sujeitos, em relação aos aspectos do Programa que contribuíram para a permanência dos jovens na educação formal, se observa em algumas falas indicações de organização e alguma estabilidade do ambiente favorecendo o processo educativo. A presença dos “módulos³⁷”, da farda, de uma programação básica a ser cumprida, associada a presença

³⁷ Maneira como os jovens se referiram ao material didático do ProJovem.

constante dos educadores, seu compromisso e engajamento no processo foram pontos de incentivo e estímulo para os jovens.

Alguns relataram que, em vários momentos, pensaram em desistir, mas foram desencorajados pelos colegas e, principalmente, pelos educadores. Mais uma vez, estes profissionais são fundamentais e reconhecidos pelos egressos.

[...] mas eu cheguei a desistir, eu cheguei a conversar com uma professora de história, ela: “Mari, não desista, não faça isso.” Ai eu falei: “Poxa, professora, mas pra mim ta difícil porque onde eu moro direto tem tiroteio, essas coisas...” Ela: “mesmo assim, venha sempre que puder.” Ai eu: não, não vou desistir não”. Ai acabei não desistindo, fiquei naquela perseverança, vinha com aquele medo, mas vinha (Marineide, Salvador).

Concepções mais complexas do desenvolvimento humano tornam-se consoantes ao processo de inclusão escolar ao propiciar compreensões mais efetivas das realidades vividas pelos sujeitos em suas construções e constituições sociais. Para Rey (2003) a pós-modernidade acrescentou com força o protagonismo subjetivo reduzindo a objetividade universal da modernidade, dando enorme poder aos processos subjetivos em diferentes áreas da atividade humana no século XXI, não sendo diferente no processo de educação e escolarização dos indivíduos.

Múltiplos e diferentes determinantes relacionam-se no processo de constituição da subjetividade, dando-lhe um caráter de dinamismo extremo. Assim, podemos buscar conhecê-lo por intermédio de relações e combinações mais visíveis e inesperadas como também, nos conflitos e nas contradições que integram a singularidade de um grupo.

Para González Rey (2003), a subjetividade é um sistema complexo que se produz simultaneamente no social e no individual, com uma gênese histórico-social, associando a forma como uma experiência atual “adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação”, podendo ser agente social ou individual.

Na escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social (gênero, posição socioeconômica, de raça, costumes, familiares etc.) que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente

procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (REY, 2003).

Pensando o caso da interação estabelecida entre o ProJovem e esses jovens, identificam-se elementos capazes de construir um sentido subjetivo que alterou a relação que esses estabeleciam com o processo educativo. Foi possível um conjunto de aspectos que se complementaram e se encontraram em um sujeito que deu sentido e se mobilizou em prol de um avanço em seu processo educacional. Não é possível atribuir a decisão de continuar a um único aspecto, de acordo com os dados coletados, esta decisão foi pautada por elementos das três dimensões estudadas que se articularam de forma tal a permitir a permanência desses jovens na escola.

A decisão apenas, no entanto, não garantiu a permanência desses jovens na educação formal, alguns arranjos foram necessários para dar conta das demandas cotidianas e das rotinas de responsabilidades e compromissos já estabelecidos. A seguir as estratégias utilizadas e relatadas pelos egressos no enfrentamento das dificuldades encontradas nas bifurcações do caminho.

■ Estratégias de enfrentamento das dificuldades

Sabe-se que são muitos os motivos para que os jovens deixem a escola. Como visto, são de mães de família, trabalhadores, sujeitos com uma rotina diária intensa e cansativa, com muitos afazeres e responsabilidades. Rotinas como a de Carmelita, como se pode ver a seguir:

Eu levanto 3h da manhã, pra fazer esse almoço, porque eu faço uma marmita pra ele levar. É... aí eu vou fazer caminhada, quando eu volto, já tá tudo pronto. Café é só dar mais uma agilizada no que tiver pra fazer, e me arrumo, e vou trabalhar. Saio 6:30h, quando eu chego 12:00 h, 12:20h, aí eles tão me esperando pra almoçar, a gente almoça, fico em casa, até o dia que as aulas começarem. Porque quando as aulas começarem, quando eu chegar em casa, aí eles já tem tomado banho, já tem se arrumado... e vão pra escola e eu também, estudar. Mãe e filho, tudo estudando. E de noite eu dou aula. A aula começa 7 e termina 9 da noite (Carmelita, Juazeiro).

Os principais dificultadores identificados na análise de dados se relacionam com: a) o cuidado dos filhos, onde e com quem deixá-los durante o período das

atividades escolares; b) conciliação entre horário de trabalho e as atividades; c) enfrentamento da violência nos bairros próximos às residências e núcleos; d) o cansaço e a desmotivação para continuar; e) a mobilidade urbana, mudança de bairros, especialmente para os que moram de aluguel ou em casa de parentes.

Quando as políticas públicas respondem às demandas e necessidades da população, entra em cena o apoio popular e informal, o que não foi diferente entre os egressos.

Segundo Sluzki (apud TEIXEIRA; LEÃO, 2002) redes de apoio social são o conjunto das relações, percebidas como significativas para o sujeito ou, de outro modo, são as relações que se diferenciam do anonimato da sociedade em geral. Aqui estão incluídas todas as relações do sujeito: família, amigos, relações de trabalho ou escola, relações comunitárias. O autor ressalta que a rede contribui para o reconhecimento do sujeito e para a construção de sua autoimagem.

Considera-se como apoio social desde informações faladas ou não, até auxílio material oferecidos por grupos ou indivíduos que se relacionam e que resultem em efeitos emocionais ou comportamentais positivos para o sujeito que recebe o apoio, mas também para quem oferece, contribuindo para um maior controle de suas vidas e compreensão da interdependência entre a população (MINKLER, ano apud VALLA, 2000).

David (2001), referindo-se as questões de saúde, mas que se aplicam às dificuldades educacionais também, considera que as estratégias e táticas encontradas na realidade das classes populares no Brasil são similares as de apoio social e acontecem no cotidiano dessas pessoas, nem sempre de forma intencional, como alternativas emergenciais para o enfrentamento das dificuldades.

Em alguns núcleos do ProJovem era permitido aos jovens levar seus filhos para a sala, não de forma organizada, não existia um espaço específico para as crianças³⁸, que ficavam nas salas junto com a mãe o que, para alguns, comprometia o desempenho

³⁸ A partir de 2012, foram criadas as salas de acolhimento que recebem crianças de até 8 anos. Nesta sala, que não se presta à educação infantil, conta-se com a presença de 2 educadores que cuidam das crianças enquanto as mães e/ou pais participam das atividades. Como ainda se encontra em fase de implementação ainda não existem resultados sobre essa mudança no desenho do Programa.

em sala. As redes de apoio formadas principalmente entre vizinhos e parentes garantiram a presença da mãe nas atividades do Programa.

Quando havia filhos mais velhos, esses geralmente cuidam dos menores, reativando uma prática que aprenderam em casa, com suas mães, quando cuidavam de seus irmãos menores ou foram cuidadas por irmãos maiores. As avós e tias próximas também são figuras referentes nos relatos das jovens mães. Para muitas delas sem esse apoio a permanência na educação formal continuaria impossível neste momento.

Pra mim não atrapalhou em nada (os filhos), eu sempre tive o apoio de minha sogra, do meu sogro quando era vivo ... eu ia, ela olhava minhas filhinhas... (Jussimara, Salvador).

Também as questões relacionadas com a violência urbana foram reduzidas a partir das redes e da solidariedade entre colegas. Os entrevistados residem em bairros com altos índices de violência urbana, onde situações extremas são vividas cotidianamente. Relatos de tiroteios, toque de recolher e ameaças foram comuns entre os entrevistados gerando medo e insegurança, muitas vezes relatados como motivadores de desistência e/ou infrequência.

... aí, as vezes eu não ia, as vezes é isso que faz a pessoa desistir também, porque no lugar mesmo que eu tava morando, é muito perigoso, as vezes eu tava na escola tinha gente que morava lá e falava “teve tiroteio no Boiadeiro”. As vezes nem assistia aula, dizia “professora me desculpe, eu já estou me retirando, porque o negócio lá tá pegando” (Marineide, Salvador).

Neste caso, mais uma vez, as redes de apoio se mostraram eficazes. Segundo os egressos é comum que, em casos de bairros mais perigosos e violentos, os jovens se organizem em grupos no trânsito para a escola. Calculam os horários do transporte público disponível e acompanham os educadores até o “ponto” dos ônibus.

Também os que chegam mais atrasados devido aos horários de trabalho contam com a solidariedade dos colegas, para repassar as instruções e informações das aulas. Em relação ao ProJovem, a flexibilidade para com os horários de entrada nos núcleos desses jovens trabalhadores contribuiu positivamente para sua permanência.

Outros aspectos foram levantados pelos jovens. A jornada intensa e diária leva ao cansaço e ao desânimo, também as redes que se formam no convívio escolar se

apresentam como apoiadores e incentivadores para manter a motivação e o desejo acesos.

Lita (Carmelita) foi...ela é muito importante pra mim que até hoje ela me dá força. Quando eu digo: “Eu vou fazer esse curso”. Ela diz: “Depois que eu terminar também, eu vou junto com você”, é assim (Claudionília, Juazeiro).

Mesmo para os que moram próximo das escolas, outra alternativa encontrada para não deixar de frequentar as aulas em dias mais difíceis é não passar em casa, seguem direto do trabalho para a escola e, com isso, se mantêm alertas e a “preguiça” não encontra espaço para atrapalhar os planos.

Não, ia direto pro colégio, as vezes eu passava aqui ai dava um preguiça,eu nem ia pro colégio, Quando eu passava aqui geralmente era prá mim não ir. Dava preguiça era muito cansativo, acordar 5 e 20 da manhã... tá escuro ainda quando eu acordo. É muita luta, muita correria (Elizangela, Salvador).

Para cumprir as atividades extraclasse, as estratégias utilizadas pelos jovens trabalhadores se relacionam com a otimização do tempo. Estudar e fazer os exercícios durante o deslocamento para o trabalho e no retorno, e aproveitar alguns intervalos no próprio trabalho. Aqui também foram relatadas a importância das redes de apoio e da solidariedade entre os colegas quando da necessidade de trabalhos escolares em grupo ou entrega de trabalhos escolares digitalizados.

Como é possível observar na **FIGURA 11** as redes de apoio se apresentam como a principal estratégia utilizada pelos jovens no enfrentamento das dificuldades para continuar sua formação educacional. Por um lado, essas redes possibilitam um sentimento de confiança e “empoderamento” da sociedade civil, em especial das classes mais pobres. Conseguem “se virar” em sua própria comunidade ou em sua família, sem o apoio do Estado. Esses sentimentos geram autoconfiança e afetam positivamente a autoestima dos sujeitos.

Apesar de se mostrar uma estratégia eficaz para reduzir e até sanar as lacunas deixadas pela Política, no entanto, a falência da rede de apoio acontece com alguma frequência e foi relatado por alguns jovens que passaram por isso.

Porque tinha gente que não tinha com quem deixar ai tinha que faltar e acontece mesmo, realmente. Porque, as vezes, você entra na escola, Fulano se compromete a ficar com a criança mas ai, de repente,

Fulano muda, vai fazer outra coisa, porque ninguém deixa de ser por si pra ser pelo outro, né? Então, as vezes, Fulano muda de ideia e você vai ter optar, ou é a criança ou é o estudo. Claro que ninguém vai optar pelo estudo, né? (Camila, Salvador).

Por outro lado, denunciam a pouca competência do poder público em resolver questões básicas, como as relacionadas com segurança, por exemplo, ou mobilidade urbana, sendo que para este segundo problema, ou melhor, situação, os jovens pesquisados não conseguiram encontrar estratégias eficazes que minimizassem os danos causados por mudanças constantes, geralmente levando ao abandono da escola.



Figura 10: Sistematização das estratégias de enfrentamento das dificuldades utilizadas pelos jovens

Fonte: a autora

CONCLUSÕES

Apesar de apresentar um aumento positivo para alguns índices, 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 ciclo 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).

A juventude passa a fazer parte da agenda das políticas públicas no Brasil há pouco mais de vinte anos. Neste período algumas ações foram implementadas, mas ainda não são suficientes para abarcar todas as demandas da juventude brasileira.

Em 2005, juntamente com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), é lançado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) que objetiva, através de uma formação integral, promover algumas mudanças no perfil de jovens entre 18 e 24 anos que levariam a uma inclusão social.

Em 2009, o Programa sofre algumas alterações, passa a fazer parte do ProJovem Integrado, tendo como foco a juventude urbana. Os três eixos propostos em seu projeto: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária, são mantidos, mas o recorte etário é ampliado para até 29 anos, o curso aumenta para 18 meses e passa a incluir jovens apenas alfabetizados, além de uma expansão territorial.

Programas como o ProJovem partem do pressuposto da inclusão a partir de processos formativos, incluindo aí a elevação da escolaridade. Neste sentido, o ProJovem se estabelece como um programa nacional de educação para jovens. Em 2012

sua coordenação é transferida para o Ministério da Educação, onde se vincula a Diretoria de Políticas Educacionais para Juventude.

Assim como o sistema educacional brasileiro e outras políticas de educação para jovens e adultos, o Programa apresenta altos níveis de evasão, sendo poucos os que permanecem até sua conclusão e, ainda em menor número, os que dão continuidade em seu processo educativo.

Esta pesquisa entrevistou 19 jovens, 17 moças e 2 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.

Com base no conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu, suas derivações propostas por Souza (2006) e Setton (2002) e na teoria da relação com o saber, elaborada por Charlot, a análise dos dados coletados procurou responder a pergunta de pesquisa: **O que leva jovens egressos do ProJovem escolherem pela permanência na educação formal?**

Desta forma procurou identificar características pessoais, demandas contemporâneas e aspectos do Programa que explicassem o comportamento de exceção que esses sujeitos apresentaram no momento. O estudo também investigou sobre as estratégias utilizadas pelos egressos no enfrentamento dos desafios no processo de conciliação das múltiplas identidades que se apresentam (mãe, trabalhadora, estudante, esposas, dentre outras).

Em relação às características dos sujeitos, a análise dos dados aponta para jovens mães, com idade acima de 25 anos, que abandonam seus estudos por conta de histórias de gravidez na adolescência e necessidade de trabalho. Apesar do caráter qualitativo da pesquisa, os resultados obtidos em relação ao perfil da amostra se aproximam dos resultados observados em outras pesquisas de caráter estatístico (PROJOVEM 2012b; 2012c).

Apesar de algumas situações de reprovação, a distorção série/idade tem como principal causa histórias de abandono da escola. Longos anos fora da escola ou repetidas

interrupção comprometeram o andamento escolar desses sujeitos. As demandas por uma vida melhor, no presente e no futuro, através dos filhos, mobilizam os sujeitos para uma retomada do seu processo formativo. Neste sentido foi possível perceber uma escolha consciente do jovem em retornar e permanecer na escola.

Assim é possível pensar uma permanência por períodos determinados de tempo e não de forma estável e linear como idealizado pelas políticas educacionais tradicionais. 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.

Não é possível afirmar que esses jovens possuam um *habitus* diferenciado do esperado para sua classe social, no entanto, observa-se que, através da difusão das informações e fácil acesso à mídia, são influenciados pelo discurso da globalização e pelas exigências do mundo contemporâneo de forma a alterar suas expectativas e ambições, criando um *habitus* híbrido, como teoriza Setton em 2002.

Aspectos relacionados à organização do Programa e vínculos afetivos estabelecidos, em especial com os educadores e colegas, foram apontados pelos egressos como importantes para sua permanência na educação formal.

A escolha pela permanência na escola se dá a partir da conjunção de características do sujeito e situações cotidianas de sua vida e seu contexto social, não sendo possível atribuir a um único fator essa escolha.

As demandas da contemporaneidade dão um sentido à escola e mobilizam os sujeitos de modo a se manterem na educação formação apesar das dificuldades enfrentadas cotidianamente. Assim estes sujeitos estabelecem um sentido funcional (LAHIRE, 1997) com o saber escolar, característicos de estudantes com desempenho inferior, mas se mantêm na escola por acreditar que, através dela, possam ter uma vida melhor.

Neste percurso, as redes de apoio se apresentam como fundamentais para os sujeitos. Fica claro que sem elas a permanência na escola não seria possível, como não foi em tempo passado. A ajuda de familiares e vizinhos e o apoio dos colegas apontam

para a solidariedade que se estabelece entre os pares, no entanto, denotam a deficiência dos serviços públicos.

As trajetórias dos jovens não seguem uma forma linear e idealizada, apresentam marca e insígnias de diversas fases da vida, assim apresentam 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.

Pensar em política pública voltada para a formação de jovens pobres no Brasil implica em pensar em 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 resignificam 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

1. ABAD, M. **Crítica política das políticas de juventude**. In: FREITAS e PAPA (org.) **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
2. ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G (Coords.). **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. UNESCO. Edição publicada pela representação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2006.
3. AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Jorge Aragão Castro; Luseni Aquino; Carla Andrade (Org.). Brasília: IPEA, 2009.
4. BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário da reestruturação produtiva. In: ZANELLI, José Carlos; ANDRADE-BORGES, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (horas.). **Psicologia organizacional e do trabalho no Brasil**. São Paulo: Artmed Editora, 2004.
5. BASTOS, L. C.; Eiterer (2008), C. L. Educação Profissional de Jovens e Adultos. In: 1o. SENEPT Seminário nacional de educação profissional e tecnológica, BH. **Anais do 1o. seminário nacional de educação profissional e tecnológica**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. p. 1-10.
6. BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E.; MATSUMOTO, P. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPel | Pelotas** [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.
7. BORGES, J.L. O jardim dos caminhos que se bifurcam. 1941. Disponível em internet em: <http://exstratos.wordpress.com/2011/02/26>. Posted in: José Luis Borges. Tagged: texto original.
8. BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultural. Tradução: Aparecida Joly Gouveia, revisão: Maria Alice Nogueira. **Pierre Bourdieu Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
9. _____ Fieldwork in philosophy (1985 a). In: **Cotises ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pego rim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
10. _____ Da regra às estratégias (1985 b). In: **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

11. _____. Espaço social e poder simbólico (1986). In: **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
12. _____. O interesse do sociólogo (1981). In: **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
13. _____. A ordem das coisas. In: **A miséria do mundo**. Pierre Bourdieu (Coord.). 7ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
14. BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em internet em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em 12 de agosto de 2011.
15. _____. **Projeto do Programa PROJOVEM**. 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, 2005.
16. _____. **Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem 2007**. 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, 2007.
17. _____. **Projeto do Programa PROJOVEM URBANO** . Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Participação Cidadã. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Brasília, 2008.
18. _____. **Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem Urbano 2009**. 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, 2010.
19. _____. **Relatório Técnico de Supervisão do ProJovem Urbano 2010**. 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, 2011.
20. _____. Pesquisa Nacional de Domicílio – PNAD-. 2011. **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 ≥ . Acesso em 01 de novembro de 2012a.

21. _____, **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, 2012b.
22. _____, **Relatório Técnico de Supervisão do ProJovem Urbano 2011**. 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, 2012c.
23. _____, Pesquisa Nacional de Domicílio – PNAD-. 2008. **Primeiras Análises – Juventude e Desigualdade Racial. Comunicado da Presidência**. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. Brasília, 2009. Disponível em internet em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/.../091203_comunicadoipea36.pdf. Acesso em 22 de junho de 2011.
24. 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.
25. CASTRO, Mary Garcia. Juventude e políticas desafios atuais – notas. Adaptado de texto apresentado em **Debate de presidenciáveis - promoção A Tarde**. UCSAL, Salvador, 27.9.2010-XEROX
26. CARNEIRO JR., Manoel Leite. **A metáfora do Homem**. 2011, 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) – Faculdade de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Orientador: Profª Drª Sonia Alberti
27. CARVALHO, M. E. P. de. Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
28. _____. Modos de educação. Gênero e relações escola-família. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n 121, p 41-58. Jan/abr. 2004. Disponível on line em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Acesso: 01 de dezembro de 2012.
29. CATANI, Denise Barbara. A educação como ela é. **Revista Educação. Biblioteca do professor número 5 – Bourdieu pensa a educação**. Osasco, SP: Editora Segmento.
30. _____. Excertos bourdieusianos, um panorama de temas da obra do autor e suas relações possíveis com o campo educacional. **Revista Educação. Biblioteca do professor número 5 – Bourdieu pensa a educação**. Editora Segmento, Osasco, SP.

31. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
32. _____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, v. 20, nº Especial, p. 17-34. Florianópolis, jul/dez. 2000
33. _____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Revista Cadernos de pesquisa**, nº 97, p. 47-63. São Paulo, 1996.
34. CONJUVE. Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas Brasília, 2006
35. _____. Primeira conferência nacional de políticas públicas de juventude. **Documento Base**. Brasília, 2007.
36. _____. Texto Base 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude “Juventude, Desenvolvimento e Efetivação de Direitos”. “Conquistar direitos, desenvolver o Brasil”. Brasília, 2011.
37. CORROCHAMO, Maria Carla. 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.
38. CUNHA ,Myrtes Dias. Algumas questões sobre a subjetividade social no processo de constituição do professor: o coletivo da escola. **Revista Educação e filosofia**, 18 (35/36) 13-33, jan/dez. 2004.
39. DAVID, Helena M. S. L. **Religiosidade e Cotidiano das Agentes Comunitárias de Saúde: repensando a educação em saúde junto às classes populares**. Rio de Janeiro, 2001. Tese de Doutorado. ENSP-FIOCRUZ.
40. DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. In: **Revista brasileira de educação**, setembro-dezembro de 2003, número 24. Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. São Paulo, SP. PP 40-52. Disponível via internet em ≤ <http://www.unemat.br> ≥ acesso em 19 de maio de 2008.
41. DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 31- 49.
42. DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 13(2):417-426, 2008. Disponível via internet em: ≤ www.scielo.br/pdf/csc/v13n2/a17v13n2.pdf ≥ Acesso em: 10 de outubro de 2010.
43. DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise. **Psicanálise, educação e transmissão**, 6., 2006, São Paulo. Disponível em: <

- http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100049&script=sci_arttext >. Acesso: 16 de dezembro de 2012.
44. DuDUDEQUE, M. L. (2006). **Educação de Jovens e Adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial da violência simbólica.** Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
 45. FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12 on line. Disponível em: ≤ www.anped.org.br ≥ Acesso em 23 de março de 2012. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.
 46. FREIRE, Marcius. Jean Rouch e a invenção do Outro no documentário. Artigo desenvolvido a partir de comunicação apresentada no 13º Visible Evidence – Encontro Internacional de Pesquisadores do Documentário, realizado na Cinemateca Brasileira (São Paulo-SP), em Agosto de 2006. In: **Doc On-line**, n.03, Dezembro 2007, pp. 55-65. Disponível em internet: ≤ www.doc.ubi.pt/03/artigo_marcius_freire.pdf ≥ Acesso em: 22 de maio de 2011.
 47. FREITAS, M. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. In: **Educar em Revista**, n. 29. Curitiba.
 48. FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.
 49. FREUD, S. **Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade** (1905). Rio de Janeiro, Imago. Ed. Standart Brasileira, Obras Completas, vol. VII.
 50. _____. **Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância.** (1910). Rio de Janeiro, Imago. Ed. Standart Brasileira, Obras Completas, vol. XI.
 51. GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Fracassos, representações e Exclusões no proceso de permanencia na escola. Disponível via internet em: ≤ www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/.../821_548.pdf ≥ . Acesso em: 03 de maio de 2010
 52. GOMES, Candido; MOTTER, Paulino. Posfácio. In: PLANK, David N. **Política educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
 53. GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Bader Sawaia (Org.). 6ª edição (2006). Petrópolis: Editora Vozes. 1999. Edição original

54. HADDAD, S. & Pierro, M. C. (2000). Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação par todos. In: **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 1, jan./mar. São Paulo.
55. HEACOCK, P.; SOUDER, E.; CHASTAIN, J. Subjects, data and videotapes. **Nursing**, v. 45, n. 6, p. 336-338, 1996. (Texto traduzido livremente)
56. IBASE; INSTITUTO PÓLIS. **Relatório Global Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas – Relatório Final**. Rio de Janeiro: IBASE, 2006.
57. IOSCHPE, Gustavo. **A Ignorância Custa um Mundo**. O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Editora Francis, 2004.
58. Kupfer, M. C. Freud e a Educação, dez anos depois. **Revista da associação psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre. n.16, p. 14-26, 1999
59. LACAN, J. Posición del inconsciente. In: **Escritos**. México, Siglo Ventiuno, 1988.
60. _____. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. **O Seminário, livro 2**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
61. _____. As formações do inconsciente. **O seminário, livro 5**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1999.
62. LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. Tradução: Ramon Américo Vasques; Sonia Goldfeder. Editora Ática, São Paulo – SP. 1997.
63. LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptado por: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
64. LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Traduzido por: Norberto Luiz Guarinello. In: **Revista Tempo Social**, 17:22, pp 35-57. Novembro, 2005. Disponível via internet em: ≤ <http://www.scielo> ≥ . Acesso em 19 de maio de 2008.
65. LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 10-18
66. LUGLI, Rosario S. Genta. A construção social do indivíduo. **Revista Educação. Biblioteca do professor número 5 – Bourdieu pensa a educação**. Editora Segmento, Osasco, SP.
67. MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, 2004.

68. MACHADO, F. Q. - Por uma história da juventude brasileira - **Revista da UFG**, Vol. 6, No. 1, jun 2004 on line . Disponível em ≤ <http://www.proec.ufg.br> ≥ . Acesso em 23 de maio de 2008.
69. MACIEL, C. A. B. O habitus precário e a dança da subcidadania. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Jessé Souza (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006.
70. MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez; 2004. p. 136.
71. MARIN, J. O. B. - O trabalho infantil na agricultura moderna. **Revista da UFG**, Vol. 7, No. 01, junho 2004 on line. Disponível em ≤ www.proec.ufg.br ≥ . Acesso em 10 de abril de 2009.
72. MICHAUD, Samuel, “Rouch et le cinéma-vérité: un détour par le direct. **Cinémaction – Jean Rouch, un griot gaulois**. N. 17, pp. 111-118, 1982 (texto livremente traduzido)
73. MILETO, Luis Fernando. “**No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir**” – **Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009. Orientador: Prof. Dr. Osmar Fávero.
74. MERLUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Traduzido por: Angelina Peralva. In: FAVERO, Osmar; SPOSITO, Marília, CARRANO, Paulo Cesar; NOVAES, Regina (horas). **Juventude e Contemporaneidade**, 2007. MEC e UNESCO.
75. _____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.
76. MOARES, M.C.L.; Rabinovich, E.P.(1996). Resiliência: uma discussão introdutória. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano**, 6 (1/2),10-13.
77. MOURÃO, Luciana; PUENTES-PALACIOS, Kátia. Formação profissional. In: BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana (horas.) **Treinamento, Desenvolvimento e Educação**. Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. São Paulo; Artmed Editora S.A., 2006.
78. NASCIMENTO, Angelina Bulcão. **Trajетória da juventude brasileira: dos anos 50 ao final do século**. Salvador: EDUFBA, 2002.
79. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. **Pierre Bourdieu Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1998.

80. NOVAES, Regina. Juventude: conflito e solidariedade, Rio de Janeiro : ISER. Comunicações do ISER n. 50. 1998
81. _____. Juventude e sociedade : jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas (2006). In: Comunidade Virtual de Antropologia. Edição número 38. Disponível em <http://www.antropologia.com.br> . Acesso em 15 de maio de 2008.
82. OLIVEIRA, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Educar em Revista**, n. 29. Curitiba.
83. OLIVEIRA, M. C. Subjetividade e cidadania – enfrentando a questão democrática nacional.
84. OLIVEIRA, P. C. S.; EITERER, C. L. . Evasão Escolar de Alunos Trabalhadores na EJA. In: 1o. Senept, 2008, BH. Anais do 1o. Senept. BH: CEFET - MG, 2008. p. 1-7. Santiago, A. L. (2005). “A inibição Intelectual da Psicanálise”. Rio de janeiro: Jorge Zahar.
85. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Políticas públicas de /para/ com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004. 304p. Disponível via internet em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf> >. Acesso em: 03 jul. 2007.
86. PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. In: **Revista Saúde & Sociedade**. São Paulo, v. 18, nº 3, p. 371-381. 2009.
87. _____. Cotidiano e reflexividade. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 98, p. 23-46. 2007.
88. _____. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Coleção: Enciclopédia Moderna, nº 3, Sociologia. Editora Âmbar. Porto, 2001.
89. PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus retrato da diversidade. In: **Tempo social**, revista de sociologia da USP, vol. 17, nº 2, p. 109-140. 2005
90. PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: FAVERO, Osmar; SPOSITO, Marília, CARRANO, Paulo Cesar; NOVAES, Regina (horas). **Juventude e Contemporaneidade**, 2007. MEC e UNESCO
91. PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
92. PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, nº 16, p. 19-32, Teresina, jan/jun 2007. Acesso on line:

93. POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25,nº 87, pp: 383-399 – maio/agosto 2004. Disponível em: ≤ <http://www.cedes.unicamp.br> ≥. Acesso em 12 de março de 2009.
94. PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Projeto ProJovem**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2005.
95. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório Parcial de Avaliação**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2007a.
96. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório Pesquisa com Evadidos 2007**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2007b
97. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório de análise dos dados para primeiro instrumento da pesquisa de evasão**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2008 (mimeo).
98. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório de avaliação do ProJovem Urbano 2009**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2010.
99. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório Técnico do Subsistema de Supervisão do ProJovem Urbano 2010**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral Brasília, 2011.
100. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório Técnico do Subsistema de Supervisão do ProJovem Urbano 2011**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2012a.
101. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório Técnico Pesquisa com egressos do ProJovem Urbano 2011**. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2012b.
102. _____. Secretaria – Geral da Presidência da República. **Relatório Técnico Pesquisa comparativa entre egressos e evadidos do ProJovem Urbano** . Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2012c. (mimeo)
103. RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. **Avaliação: Ferramenta para melhores projetos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
104. REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. Revisão Fernando González Rey. São Paulo, SP. Thomson, 2003.

105. REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica**: encontros e desencontros. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997. Disponível em:< <http://www.bocc.ubi.pt> > Acesso em 29 de junho de 2011.
106. RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia. **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo, SP. Pólis, 2006.
107. RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes. Anpad/GT Educação Popular, nº6. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t068.pdf> . Acesso em: 18 de dezembro de 2012.
108. RODARTE, M. M. S.; SCHNEIDER, E. M.; GARCIA, L. dos S. Educação e qualificação para o trabalho: um breve diagnóstico da formação dos trabalhadores metropolitanos segundo a PED e sua pesquisa suplementar de 2008. **Bahia anál. dados**, Salvador, v. 21, n. 2, p. 417-432, abr./jun., 2011.
109. ROSA, M. Ser um homem segundo a tradição? **Fractal: revista de psicologia**, v. 20 – n. 2, p 437-446, jul/dez. 2008. Disponível em: www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/.../95/204 . Acesso em 12 de dezembro de 2012.
110. SANTANA, Verônica. **Estratégias para permanência – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na rede municipal de educação de Salvador**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Orientador: Prof. Dr. José Albertino Lordêlo.
111. SANTIAGO, A. L. (2008). “O Mal-Estar e a *Conversação* como Metodologia de Pesquisa-Intervenção na Área de Psicanálise e Educação”. In: Castro, L.R. & Besset, V.L. (Orgs.), **Pesquisa-Intervenção na Infância e Juventude**. Rio de Janeiro. Trarepa/FAPERJ, 2008.
112. SCAPPATICCI, A . L. S. S.; IACOPONI, E.; BLAY, S. L. Estudo de fidedignidade inter-avaliadores de uma escala para avaliação da interação mãe bebê. **Revista de Psiquiatria**, v. 26, n. 1, p. 39-46, 2004.
113. SAVIANI, Demerval. Acesso à cultura letrada, In: **Interlocuções pedagógicas, conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP; Autores Associados Ltda., 2010.
114. SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6ª edição (2006). Petrópolis: Editora Vozes. 1999. Edição original.
115. _____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In: **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Bader Sawaia (Org.)6ª edição (2006). Petrópolis: Editora Vozes. 1999. Edição original.

116. _____. Identidade – Uma ideologia separatista? In: **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Bader Sawaia (Org.) 6ª edição (2006). Petrópolis: Editora Vozes. 1999. Edição original.
117. SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Guia de Políticas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em : ≤ <http://www.presidencia.gov.br> ≥ . Acesso em março de 2008.
118. SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun/jul/ago nº 20. 2002:60-70.
119. _____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. In: **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 28, nº 1, p. 107-116. Jan/jun 2002.
120. _____. Um novo capital cultural: pré-disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol. 26, nº 9, p. 77-105. Jan/abr. 2005.
121. _____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, nº 41. Mai/ago 2009. Disponível em: <http://readalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27511688008>
122. SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
123. SILVEIRA, O. M. C. **O Unicórnio e o rinoceronte: Análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Orientador: Prof. Dr. José Albertino Lordêlo.
124. SILVEIRA, O. M. C.; TIBIRIÇÁ, L. Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos. In: **Estudos com estudantes egressos. Concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. José Albertino Carvalho Lordêlo; Maria Virgínia Machado Dazzani (Orgs). Editora EDUFBA, Salvador, 2012.
125. SILVEIRA, O. M. C.; GOMES, A. C.; TIBIRIÇÁ, L.; LORDÊLO, J. A. O ProJovem por seus beneficiários: a percepção de mudança na relação com a escolarização formal e o mundo do trabalho. In: **Estudos com estudantes egressos. Concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. José Albertino Carvalho Lordêlo; Maria Virgínia Machado Dazzani (Orgs). Editora EDUFBA, Salvador, 2012.
126. SILVEIRA, O. M. C.; BARROS-FILHO, D. O eixo de qualificação profissional do ProJovem: o que pensam os egressos do Programa em Salvador. In: **Anais do III Seminário Políticas Sociais e Cidadania**, Salvador, 2010.

127. SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. Coleção original
128. _____. A gramática social da desigualdade brasileira. In: **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Jessé Souza (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006
129. SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo César. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: FAVERO, Osmar; SPOSITO, Marília, CARRANO, Paulo Cesar; NOVAES, Regina (horas). **Juventude e Contemporaneidade**, 2007. MEC e UNESCO.
130. TEIXEIRA, Mirna Barros & LEÃO, Selma de Souza. Empoderamento como estratégia de Promoção da Saúde no campo do Envelhecimento. Disponível em <http://www..sbgg-rj>. Acesso em: 16 de dezembro de 2012.
131. UNESCO. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta?** Brasília. 2008.
132. VALLA, Victor Vincet. Redes sociais, poder e saúde à luz das classes populares numa conjuntura de crise. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Rio de Janeiro, v.4 , n.7, p.37-56, 2000.
133. VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos.
134. _____. As práticas socializadoras e familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Revista Educação, Sociedade**, vol. 26, nº 90, p. 107-125. Campinas jan/abr, 2005
135. WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. Traduzido do Inglês por José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira; revisto por Carla Augusto e pelo Autor. Disponível via internet em: ≤ <http://sociology.berkeley.edu/faculty> ≥. Acesso em 20 de dezembro de 2009.
136. ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista brasileira de ciências sociais (RBCS)**, vol. 16 nº 45, p. 145-164, fev., 2001.

ANEXOS

■ *Anexo I: Questionário utilizado para a coleta de dados da 2ª etapa da pesquisa PROEJA-CAPES*

() 1ª ENTREVISTA

() 2ª ENTREVISTA

PROJOVEM*Prezado jovem,*

Esse questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo principal buscar a opinião de ex-participantes do ProJovem sobre a influência desse Programa em sua vida, para isto serão feitas algumas perguntas simples sobre você, sua família e sua opinião sobre o ProJovem. Desta forma sua colaboração é de fundamental importância nesse estudo, pois permite saber se, de fato, o Programa cumpriu com os seus objetivos. Comprometemos-nos em manter sigilo sobre sua identidade e agradecemos sua colaboração nesse estudo, que espera contribuir na ampliação de discussões e reflexões sobre elaboração de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira e melhorar a qualidade das já existentes.

Obrigado,

Grupo de pesquisadores

FACED/Universidade Federal da Bahia

A SER PREENCHIDO ANTES DA ENTREVISTA

Nome _____ Inscrição _____

Aplicador _____

INFORMAÇÕES SOBRE O JOVEM

Vou começar perguntando alguns dados sobre você.

1- Sexo

- () Feminino
() Masculino

2- Qual a sua idade?

_____ anos

3- Você se considera?

- () Branco (a)
() Pardo (a)
() Negro (a)
() Amarelo (a)
() Indígena

4- Atualmente você é:

- () Solteiro (a)
() Casado (a), mora junto
() Separado (a), divorciado (a)
() Viúvo (a)

5- Você tem filhos?

- () Não
() Sim. Quantos? _____

A seguir serão feitas algumas perguntas sobre sua relação com a escola e o processo de escolarização. Não há respostas certas ou erradas. Marque sempre a alternativa que mais se aproxima de sua história pessoal.

6- Com quantos anos você entrou na escola?

- () 6 anos ou menos
() 7 anos
() 8 anos
() 9 anos
() 10 anos
() 11 anos ou mais

7- Quantas vezes você começou a estudar e parou antes do final do ano?

- () Nenhuma vez
() Uma vez
() Duas vezes
() Três vezes
() Quatro vezes
() Cinco ou mais vezes

8- Caso tenha parado de estudar algum momento, qual o PRINCIPAL motivo o levou a isto?

- Dificuldades de aprender
 Desinteresse pelos conteúdos
 Problemas de relacionamento na escola
 Incompatibilidade com trabalho ou ocupação
 Necessidade de tomar conta de filho ou parentes
 Gravidez
 Mudança de endereço, de bairro ou cidade
 Outros Quais? _____

9- Quantas vezes você foi reprovado?

- Nenhuma vez
 Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes
 Quatro vezes
 Cinco vezes ou mais

10- Antes do ProJovem, qual a última série que você havia cursado?

- 4ª série do ensino fundamental
 5ª série do ensino fundamental
 6ª série do ensino fundamental
 7ª série do ensino fundamental
 8ª série do ensino fundamental
 Outra. Qual? _____

11- Atualmente você está estudando?

- Não. (Vá para a questão 17)
 Sim. (O quê) _____

12 – Este curso que você está fazendo é em que tipo de instituição?

- Pública. (Nome) _____
 Particular. (Nome) _____

AS QUESTÕES 12, 13, 14, 15 E 16 DEVEM SER RESPONDI-DAS APENAS POR QUEM RESPONDEU SIM NA QUESTÃO ANTERIOR.

13- Você tem conseguido acompanhar as aulas do curso que está fazendo?

- Sim. Acompanho as aulas com muita facilidade
 Sim. Acompanho as aulas com facilidade
 Sim. Acompanho as aulas com alguma dificuldade
 Sim. Acompanho as aulas com muita dificuldade
 Não consigo acompanhar as aulas

14- Você tem conseguido fazer as atividades solicitadas pelos professores?

- Sim. Resolvo as atividades com muita facilidade
 Sim. Resolvo as atividades com facilidade
 Sim. Resolvo as atividades, mas com alguma dificuldade
 Sim. Resolvo as atividades, mas com muita dificuldade
 Não resolvo as atividades

15- A que você atribui as FACILIDADES encontradas para acompanhar as aulas e/ou resolver as atividades propostas pelos professores?

16- A que você atribui as DIFICULDADES encontradas para acompanhar as aulas e/ou resolver as atividades propostas pelos professores?

A QUESTÃO 17 DEVE SER RESPONDIDA APENAS POR QUEM RESPONDE NÃO NA QUESTÃO 11.

17- A que você atribui não ter dado continuidade aos estudos?

A QUESTÃO 18 DEVE SER RESPONDIDA POR TODOS OS JOVENS.

18- Em sua opinião, de que forma a participação no ProJovem influenciou para sua atual situação de escolarização? Justifique sua resposta.

A seguir serão feitas algumas perguntas sobre sua relação com o mundo do trabalho. Não há respostas certas ou erradas. Marque sempre a alternativa que mais se aproxima de sua história pessoal.

19- Com que idade você teve o seu primeiro trabalho remunerado?

- Nunca tive trabalho remunerado
 Com 10 anos ou menos
 Entre 10 e 12 anos
 Entre 13 e 15 anos
 Entre 16 e 18 anos
 Entre 19 e 21 anos
 Aos 22 anos ou mais

20- Anteriormente a sua entrada no ProJovem, quanto tempo aproximadamente você permanecia com trabalho remunerado por ano?

- Nunca tive trabalho remunerado
- Menos de um mês
- Entre um e três meses
- Entre quatro e seis meses
- Entre sete e nove meses
- Entre dez e doze meses

21- De qual (is) área (s) esse (s) trabalho (s) mais se aproximava (m)? Se for o caso, marque mais de uma alternativa.

- Telemática (Atividades relacionadas à informática, celulares e tecnologia moderna)
- Construção civil, eletricidade, reformas ou transporte de carga ou de passageiros
- Turismo, esporte, lazer, arte, cultura ou alimentação (cozinheiro, garçom, guia de turismo, recepcionista)
- Administração ou gestão pública (office boy, encarregado, caixa, auxiliar administrativo)
- Saúde ou educação (enfermagem, creche, consultórios, escolas, clínicas ou hospitais)
- Vestuário (Atividade relacionada ao fabrico ou venda de roupas, sapatos e moda)
- Serviços pessoais (cabeleireiro, manicure/pedicure)
- Serviços domésticos (babá, diarista, porteiro, jardineiro, faxineiro, empregada doméstica)
- Metalmeccânica, madeira e mobiliário (serralheiro, mecânico, carpinteiro, metalúrgico)
- Outros. Quais? _____
- Não tinha trabalho remunerado

22- Nesta época (anterior a sua entrada no ProJovem) como você procurava trabalho? (Marque a alternativa que utilizava com maior frequência).

- Nenhuma
- Nenhuma, pois estava trabalhando
- Consulta a empregadores
- Inscrição em concurso
- Consulta a agências ou sindicato
- Resposta a anúncio
- Consulta a parente, amigo ou colega
- Tentativa para iniciar negócio próprio
- Outro. Qual? _____

23- Quando entrou no ProJovem você tinha algum trabalho remunerado?

- Sim. Trabalhava com carteira assinada
- Sim. Trabalhava sem carteira assinada
- Sim. Trabalhava por conta própria
- Sim. Trabalhava em “negócio da família”
- Não

24- Hoje como você procura trabalho? (Marque a alternativa que utilizava com maior frequência).

- Nenhuma. Não procuro
- Nenhuma, pois estou trabalhando
- Consulta a empregadores
- Inscrição em concurso
- Consulta a agências ou sindicato
- Resposta a anúncio
- Consulta a parente, amigo ou colega
- Tentativa para iniciar negócio próprio
- Outro. Qual? _____

25- Atualmente você está trabalhando? (Marque a alternativa que melhor descreve sua situação de trabalho)

- Sim. Trabalha com carteira assinada
- Sim. Trabalha sem carteira assinada
- Sim. Trabalha por conta própria
- Sim. Trabalha em “negócio da família”
- Não. Mas estou procurando
- Não

26- De qual área esse trabalho mais se aproximava ?

- Telemática (Atividades relacionadas à informática, celulares e tecnologia moderna)
- Construção civil, eletricidade, reformas ou transporte de carga ou de passageiros
- Turismo, esporte, lazer, arte, cultura ou alimentação (cozinheiro, garçom, guia de turismo, recepcionista)
- Administração ou gestão pública (Office boy, encarregado, caixa, auxiliar administrativo)
- Saúde ou educação (enfermagem, creche, consultórios, escolas, clínicas ou hospitais)
- Vestuário (Atividade relacionada ao fabrico ou venda de roupas, sapatos e moda)
- Serviços pessoais (cabeleireiro, manicure/pedicure)
- Serviços domésticos (babá, diarista, porteiro, jardineiro, faxineiro, empregada doméstica)
- Metalmeccânica, madeira e mobiliário (serralheiro, mecânico, carpinteiro, metalúrgico)
- Outros. Quais? _____
- Não estou trabalhando

27- De que maneira a sua participação no ProJovem influenciou para sua atual situação de trabalho? Justifique sua resposta?

A seguir serão feitas algumas perguntas sobre sua opinião em relação ao ProJovem e até que, e em quais pontos, sua participação neste programa trouxe mudanças para a sua vida e dos seus familiares. Não há respostas certas ou erradas. Marque sempre a alternativa que mais se aproxima de sua história pessoal.

28- O ProJovem atendeu suas expectativas?

- () Sim. Atendeu e até superou minhas expectativas
 () Sim. Atendeu as minhas expectativas
 () Não atendeu as minhas expectativas

29- Em sua opinião, entre as possíveis contribuições do ProJovem para a sua vida, qual a importância das que se seguem:

Possíveis contribuições:	Nenhuma	Pouca	Muita
Melhorar minha auto-estima			
Melhorar minha participação na comunidade			
Conseguir um trabalho/emprego			
Montar meu próprio negócio			
Continuar os meus estudos			
Melhorar minha fluência verbal/ escrita			
Ser mais solidário			
Percebi minha importância na sociedade			
Ter mais credibilidade entre amigos e familiares			
Ter mais confiança em mim mesmo			
Melhorar minha consciência social			
Ter consciência dos meus direitos			
Ter consciência dos meus deveres			
Ampliar meus contatos para conseguir emprego			
Ampliar minhas formas para procurar emprego			
Valorizar o patrimônio histórico-cultural			
Utilizar a informática			
Regularizar documentos pessoais			
Ajudar na inclusão bancária			
Concluir do ensino fundamental			
Aprender uma ocupação que gera renda			
Aprender a usar serviços da rede pública			
Assumir responsabilidades com a família			
Assumir responsabilidades com a comunidade			
Desenvolver auto-crítica			
Melhorar convivência com o grupo social			

30- Ter participado do ProJovem trouxe alguma mudança para a sua vida?

- () Não
 () Sim. Quais?

31- Caso tenha respondido NÃO ou SIM na questão anterior, explique sua resposta. Por que sim? Por que não?

Muito obrigada pela sua colaboração!!!!

- *Anexo 2: Questionário utilizado para a coleta de dados da 1ª etapa da pesquisa com egressos do ProJovem Urbano desenvolvida pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação*

PROJOVEM URBANO

Prezado jovem,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo principal buscar a opinião de ex-participantes do ProJovem Urbano sobre a influência desse Programa em sua vida, para isto serão feitas algumas perguntas simples sobre você, sua família e sua opinião sobre o ProJovem Urbano. Desta forma sua colaboração é de fundamental importância nesse estudo, pois permite saber se, de fato, o Programa cumpriu com os seus objetivos. Nos comprometemos a manter sigilo sobre sua identidade e agradecemos sua colaboração nesse estudo, que espera contribuir na ampliação de discussões e reflexões sobre elaboração de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira e melhorar a qualidade das já existentes.

Agradecemos sua valorosa contribuição,

Grupo de Trabalho de Avaliação do Programa
Sistema de Monitoramento e Avaliação do PJU

A SER PREENCHIDO ANTES DA ENTREVISTA

Nome _____ Inscrição _____

Aplicador _____

INFORMAÇÕES SOBRE O JOVEM

1. Sexo

- Feminino
 Masculino

2. Data de nascimento

____/____/____

3. Você se considera?

- Branco (a)
 Pardo (a)
 Negro (a)
 Amarelo (a)
 Indígena

4. Atualmente você é:

- Solteiro (a)
 Casado (a), mora junto
 Separado (a), divorciado (a)
 Viúvo (a)

5. Você tem filhos?

- Sim. Quantos? _____
 Não

6. Você tem religião?

- Sim. Qual? _____
 Não

7. Com que frequência você costuma ir à missa ou outro culto religioso?

- Pelo menos uma vez por semana
 Pelo menos uma vez no mês
 Menos de uma vez por mês
 Nunca

8. Você já trabalhou como voluntário em alguma instituição?

- Sim, antes da minha participação no PJU
 Sim, após minha participação no PJU
 Não, nunca trabalhei como voluntário.

9. Você participa de alguma das organizações listadas abaixo? (Marque as opções que julgar adequadas)

- Grupos de jovens
 Associação comunitária
 ONG
 Grupo Cultural (música, teatro, dança, folclore, etc)
 Grupo religioso
 Torcida organizada
 Partidos políticos
 Sindicatos
 Não participa
 Outras organizações. Qual? _____

10. Em sua opinião, de que forma a participação no ProJovem Urbano influenciou em sua relação com a sua comunidade (bairro)? Justifique sua resposta.

Com quantos anos você entrou na escola?

- 6 anos ou menos
 7 anos
 8 anos
 9 anos
 10 anos
 11 anos ou mais

Quantas vezes você começou a estudar e parou antes do final do ano?

- Nenhuma vez
 Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes
 Quatro vezes
 Cinco ou mais vezes

Caso tenha parado de estudar algum momento, qual o PRINCIPAL motivo o levou a isto?

- Dificuldades de aprender
 Desinteresse pelos conteúdos
 Problemas de relacionamento na escola
 Incompatibilidade com trabalho ou ocupação
 Necessidade de tomar conta de filho ou parentes
 Gravidez
 Mudança de endereço, de bairro ou cidade
 Outros Quais? _____

Quantas vezes você foi reprovado?

- Nenhuma vez
 Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes
 Quatro vezes
 Cinco vezes ou mais

Antes do ProJovem Urbano, qual a última série que você havia cursado?

Atualmente você está estudando?

- Sim. Estou cursando o ensino médio regular
 Sim. Estou cursando o ensino médio –supletivo
 Sim. Estou cursando ensino médio – curso técnico
 Sim. Estou cursando ensino médio – Proeja
 Não. Não pretendo dar continuidade aos estudos. (Vá para a questão 22)
 Não. (Vá para a questão 22)

Este curso que você está fazendo é em que tipo de instituição?

- Pública.
 Particular.

AS QUESTÕES 18, 19, 20, 21 DEVEM SER RESPONDI-DAS APENAS POR QUEM RESPONDEU SIM NA QUESTÃO 16**8. Você tem conseguido acompanhar as aulas do curso que está fazendo?**

- Sim. Acompanho as aulas com muita facilidade
 Sim. Acompanho as aulas com facilidade
 Sim. Acompanho as aulas com alguma dificuldade
 Sim. Acompanho as aulas com muita dificuldade
 Não consigo acompanhar as aulas

9. Você tem conseguido fazer as atividades solicitadas pelos professores?

- Sim. Resolvo as atividades com muita facilidade
 Sim. Resolvo as atividades com facilidade
 Sim. Resolvo as atividades, mas com alguma dificuldade
 Sim. Resolvo as atividades, mas com muita dificuldade
 Não resolvo as atividades

10. A que você atribui as FACILIDADES encontradas para acompanhar as aulas e/ou resolver as atividades propostas pelos professores?

11. A que você atribui as DIFICULDADES encontradas para acompanhar as aulas e/ou resolver as atividades propostas pelos professores?

TODOS OS JOVENS RESPONDEM**12. Em sua opinião, de que forma a participação no ProJovem Urbano influenciou para sua atual situação de escolarização? Justifique sua resposta.**

13. Que nota, de 0 a 10, você daria para o PJU e para a última escola regular em que estudou em cada um dos seguintes aspectos:

Aspecto	PJU	Escola regular
Qualidade do ensino		
Sala de aula		
Instalações da escola/núcleo		
Professores		
Organização		
Localização da escola/núcleo		
Segurança da escola/núcleo		
Limpeza da escola/núcleo		
Livros/materiais didáticos		

1. Com que idade você teve o seu primeiro trabalho remunerado?

- Nunca tive trabalho remunerado
 Com 10 anos ou menos
 Entre 10 e 12 anos
 Entre 13 e 15 anos
 Entre 16 e 18 anos
 Entre 19 e 21 anos
 Aos 22 anos ou mais

2. Anteriormente a sua entrada no ProJovem Urbano, quanto tempo aproximadamente você permanecia com trabalho remunerado por ano?

- Nunca tive trabalho remunerado
 Menos de um mês
 Entre um e três meses
 Entre quatro e seis meses
 Entre sete e nove meses
 Entre dez e doze meses

3. De qual (is) área (s) esse (s) trabalho (s) mais se aproximava (m)? Se for o caso, marque mais de uma alternativa.

- Telemática (Atividades relacionadas à informática, celulares e tecnologia moderna)
 Construção civil, eletricidade, reformas ou transporte de carga ou de passageiros
 Turismo, esporte, lazer, arte, cultura ou alimentação (cozinheiro, garçom, guia de turismo, recepcionista)
 Administração ou gestão pública (office boy, encarregado, caixa, auxiliar administrativo)
 Saúde ou educação (enfermagem, creche, consultórios, escolas, clínicas ou hospitais)
 Vestuário (Atividade relacionada ao fabrico ou venda de roupas, sapatos e moda)
 Serviços pessoais (cabeleireiro, manicure/pedicure)
 Serviços domésticos (babá, diarista, porteiro, jardineiro, faxineiro, empregada doméstica)
 Metalmecânica, madeireira e mobiliário (serralheiro, mecânico, carpinteiro, metalúrgico)
 Outros. Quais? _____
 Não tinha trabalho remunerado

4. Nesta época (anterior a sua entrada no PJU) como você procurava trabalho? (Marque a alternativa que utilizava com maior frequência).

- Nenhuma
 Nenhuma, pois estava trabalhando
 Consulta a empregadores
 Inscrição em concurso
 Consulta a agências ou sindicato
 Resposta a anúncio
 Consulta a parente, amigo ou colega
 Tentativa para iniciar negócio próprio
 Outro. Qual? _____

6. Quando entrou no ProJovem Urbano você tinha algum trabalho remunerado?

- Sim. Trabalhava com carteira assinada
 Sim. Trabalhava sem carteira assinada
 Sim. Trabalhava por conta própria
 Sim. Trabalhava em “negócio da família”
 Não

5. Hoje como você procura trabalho? (Marque a alternativa que utilizava com maior frequência).

- Nenhuma. Não procuro
 Nenhuma, pois estou trabalhando
 Consulta a empregadores
 Inscrição em concurso
 Consulta a agências ou sindicato
 Resposta a anúncio
 Consulta a parente, amigo ou colega
 Tentativa para iniciar negócio próprio
 Outro. Qual? _____

7. Atualmente você está trabalhando? (Marque a alternativa que melhor descreve sua situação de trabalho)

- Sim. Trabalha com carteira assinada
 Sim. Trabalha sem carteira assinada
 Sim. Trabalha por conta própria
 Sim. Trabalha em “negócio da família”
 Não. Mas estou procurando
 Não

1. De qual área esse trabalho mais se aproxima?

- () Telemática (Atividades relacionadas à informática, celulares e tecnologia moderna)
 () Construção civil, eletricidade, reformas ou transporte de carga ou de passageiros
 () Turismo, esporte, lazer, arte, cultura ou alimentação (cozinheiro, garçom, guia de turismo, recepcionista)
 () Administração ou gestão pública (Office boy, encarregado, caixa, auxiliar administrativo)
 () Saúde ou educação (enfermagem, creche, consultórios, escolas, clínicas ou hospitais)
 () Vestuário (Atividade relacionada ao fabrico ou venda de roupas, sapatos e moda)
 () Serviços pessoais (cabeleireiro, manicure/pedicure)
 () Serviços domésticos (babá, diarista, porteiro, jardineiro, faxineiro, empregada doméstica)
 () Metalmecânica, madeira e mobiliário (serralheiro, mecânico, carpinteiro, metalúrgico)
 () Outros. Quais? _____
 () Não estou trabalhando

2. De que maneira a sua participação no ProJovem Urbano influenciou para sua atual situação de trabalho? Justifique sua resposta?

3. O ProJovem Urbano atendeu suas expectativas?

- () Sim. Atendeu e até superou minhas expectativas
 () Sim. Atendeu as minhas expectativas
 () Não atendeu as minhas expectativas

4. Em sua opinião, entre as possíveis contribuições do ProJovem Urbano para a sua vida, qual a importância das que se seguem:

Possíveis contribuições:	Nenhuma	Pouca	Muita
Melhorar minha auto-estima			
Melhorar minha participação na comunidade			
Conseguir um trabalho/emprego			
Montar meu próprio negócio			
Continuar os meus estudos			
Melhorar minha fluência verbal/ escrita			
Ser mais solidário			
Percebi minha importância na sociedade			
Ter mais credibilidade entre amigos e familiares			
Ter mais confiança em mim mesmo			
Melhorar minha consciência social			
Ter consciência dos meus direitos			
Ter consciência dos meus deveres			
Ampliar meus contatos para conseguir emprego			
Ampliar minhas formas para procurar emprego			
Valorizar o patrimônio histórico-cultural			
Utilizar a informática			
Regularizar documentos pessoais			
Ajudar na inclusão bancária			
Concluir do ensino fundamental			
Aprender uma ocupação que gera renda			
Aprender a usar serviços da rede pública			
Assumir responsabilidades com a família			
Assumir responsabilidades com a comunidade			
Desenvolver auto-crítica			
Melhorar convivência com o grupo social			

5. Ter participado do ProJovem Urbano trouxe alguma mudança para a sua vida?

APÊNDICES

■ *Apêndice 1: Roteiro de grupo focal utilizado na coleta de dados do presente estudo*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

E agora José? Estudo sobre continuidade e progressão da escolaridade com egresso do ProJovem/ProJovem Urbano

Roteiro do Grupo Focal

INTRODUÇÃO

Bom dia/Boa Tarde! Meu nome é _____. Esse trabalho é uma pesquisa realizada pela Universidade Estamos aqui para ouvir as opiniões de vocês, sobre suas experiências no ProJovem/ProJovem Urbano, depois de sua participação nesse programa. Gostaríamos de saber o que vocês pensam sobre o Programa e sobre a influência que ele pode ter tido na vida de vocês. A contribuição de vocês é importante para quando pensarmos em programas para jovens no Brasil. Por isso, muito obrigado pela participação de todos, esperamos que essa conversa seja informativa e estimulante.

Para que possamos aproveitar ao máximo essa conversa vou explicar algumas regras. Em primeiro lugar, sintam-se à vontade para falar o que quiserem. Só peço que fale uma pessoa de cada vez, pois, gravaremos esta atividade. Em segundo lugar, sei que cada um aqui tem experiências diferentes que gostaríamos de conhecer. Portanto deixem de lado a timidez e contem-nos o que vocês realmente pensam. Sintam-se à vontade para discordar e dar suas próprias opiniões, mas respeitando as opiniões dos outros participantes. Não existe certo ou errado. Vou apresentar alguns temas, mas pode ser que outros assuntos apareçam durante a conversa

Temos a presença de (XXX)----- e (YYY)..... (caso haja uma terceira pessoa na equipe) que estão aqui para ajudar. XXX.....acompanhará nossa conversar e, no final, fará um resumo e apresentará para nós. A atividade será filmada e as imagens, de quem permitir, serão utilizadas para a realização de um documentário com objetivo apenas de pesquisa e produção de conhecimento. Os que não permitirem o uso de sua imagem podem ficar despreocupados, que estas não serão utilizadas.

O uso das falas não é associado aos seus nomes. Pela mesma razão pedimos que vocês não comentem depois, lá fora, falas dos que estão aqui participando. Assim ninguém precisa ficar inibido. Antes que iniciemos, gostaria de saber se está tudo claro e se alguém gostaria de algum esclarecimento.

QUEBRA - GELO

Para começar, gostaríamos de pedir que cada um de vocês se apresentasse dizendo seu nome e, se tivesse que dar uma nota para o Programa de 0 a 10, qual nota daria? E por quê?

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

- 1) Gostaríamos de saber como foi, para cada um de vocês, a entrada no Programa?
 - a. Como ficaram sabendo do Programa?
 - b. Foi fácil ou difícil se matricular no programa? Se houve dificuldades, quais?
 - c. Por que vocês resolveram se matricular no PJU?

- 2) Baseando-se nas experiências que vocês tiveram, de uma maneira geral, como vocês avaliam o Programa?
 - a. Quais as coisas que vocês mais e menos gostaram no Programa?
 - b. Quais as dificuldades que você encontraram para ir às aulas? E nas aulas (Acesso ao núcleo, instalações, ruído, horário, trabalho...)
 - c. O ProJovem atendeu ao que vocês pensavam ou pretendiam quando se matricularam?

- 3) Que coisas foram mais importantes para vocês chegarem até ao final do Programa? O que dentro do programa cada um considera a coisa mais importante para ter seguido até o fim? E de fora do Programa?

- 4) Todos vocês que estão aqui, de alguma forma deram continuidade ao que foi trabalhado no Programa em pelo menos um dos focos. Que relação vocês veem entre o que fazem hoje e o Programa? A que atribuem tal aproveitamento?
 - a. Redes de apoio?
 - b. Força de vontade? Persistência?
 - c. Valores familiares?

- 5) O que vocês consideram como mais importante na experiência com o Programa? Por quê? De que forma isto afetou sua vida?

- 6) O que consideram importante para continuar com os estudos? Isso é importante para o trabalho? De que forma?

Apresentação do relatório feito pelo relator (máximo 05 minutos) e pedido ao grupo que avalie a síntese feita pelo mesmo.

■ *Apêndice 2: Roteiro de entrevista semi estruturada utilizado na coleta de dados do presente estudo*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*E agora José? Estudo sobre continuidade e progressão da escolaridade com egresso do
 ProJovem/ProJovem Urbano*

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ série em curso: _____

Escola: _____

Programa que cursou: ProJovem () ProJovem Urbano () Ano conclusão: _____

- 1) A família nuclear e as expectativas em relação à escola. Estimular o jovem a falar livremente sobre família e o a representação da escola para ela, caso não haja resposta satisfatória usar os probes abaixo:
 - ✓ Como era sua família (pai, mãe, irmãos, etc.)?
 - ✓ Em sua família houve incentivo para que você e seus irmãos estudassem? Por quê?
 - ✓ Seus pais estudaram até que série? O que eles pensam sobre a escola?
 - ✓ Qual sua opinião sobre as expectativas de seus pais (ou similar) para você? O que eles achavam que seria quando crescesse?

- 2) Trajetória escolar do jovem. Estimular o jovem a falar sobre sua vida escolar livremente, caso não haja resposta satisfatória usar os probes abaixo:
 - ✓ Como era sua relação com a escola?
 - ✓ Gosta de estudar? Sempre gostou?
 - ✓ Parou de estudar, qual o motivo?
 - ✓ Retornou à escola, por quê? Quem influenciou (colegas, educadores, família, etc.)?

- 3) Redes sociais. Estimular o jovem a falar sobre suas amizades ao longo da vida. Estimular o jovem a falar livremente sobre sua vida social atualmente e no passado, caso não haja resposta satisfatória usar os probes abaixo:

- ✓ O que gosta de fazer com o tempo livre, como se diverte?
 - ✓ Se tem amigos e onde os encontra?
 - ✓ Esses amigos são do bairro e/ou da escola?
 - ✓ Como era sua vida social na infância e adolescência?
- 4) A participação no Programa. Estimular o jovem a falar sobre sua participação no Programa e possíveis influências em relação a progressão escolar. Probes:
- ✓ Como foi sua participação no ProJovem?
 - ✓ Você considera que influenciou na continuidade de seus estudos? De que forma?
 - ✓ Quem mais influenciou? Colegas, educadores, coordenação, o núcleo?
- 5) O que você considera importante para que não desista de estudar? Estimular o jovem a falar sobre as motivações e estratégias utilizadas para se manter na escola. Probes:
- ✓ Tem algum tipo de apoio da família, amigos ou vizinhos?
 - ✓ Que estratégias usa para não perder as aulas?
 - ✓ Como consegue conciliar a vida de adulto com as obrigações escolares?
- 6) Você considera que ter mais estudo influencia nas chances de trabalho? De que forma? Por que acha isso?
- 7) O que espera para o seu futuro?

- *Apêndice 3: Modelo de Termo de Declaração de permissão uso autoral oral utilizado no presente estudo*

DECLARAÇÃO DE PERMISSÃO PARA USO AUTORAL DE DEPOIMENTO ORAL

Eu, _____, portador do documento de identificação nº _____, emitido por _____ declaro estar participando de livre e espontânea vontade da entrevista e/ou Grupo Focal realizado para a pesquisa em nível de doutoramento: *O jardim dos caminhos bifurcados? Um estudo sobre permanência e progressão de jovens egressos do ProJovem/ProJovem Urbano na educação formal.* Também estou ciente de que esta sessão será gravada e fui devidamente informado sobre o uso dessas gravações: destinadas à pesquisa referida acima.

Salvador, _____ de _____ de 2012.

Assinatura

■ *Apêndice 4: Modelo de Termo de Declaração de permissão uso de imagem utilizado no presente estudo*

DECLARAÇÃO DE PERMISSÃO PARA USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO ORAL

Eu, _____, portador do documento de identificação nº _____, emitido por _____ declaro estar participando de livre e espontânea vontade da entrevista e/ou Grupo Focal realizados para a pesquisa em nível de doutoramento: *O jardim dos caminhos bifurcados? Um estudo sobre permanência e progressão de jovens egressos do ProJovem/ProJovem Urbano na educação formal.* Também estou ciente de que esta sessão será filmada e fui devidamente informado sobre o uso dessas gravações: destinadas a documentário (não comercial) que complementa os produtos da referida pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2012.

Assinatura

- ***Apêndice 5: Vídeo documentário com participantes da pesquisa***
Caminhos que se Bifurcam: histórias de permanência na escola

