UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA

MARIANA BITTAR

Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil

São Paulo
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA

MARIANA BITTAR

Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciência Política.

Área de Concentração: Ciência Política

Orientador:
Prof. Dr. Eduardo Cesar Leão Marques

São Paulo
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: BITTAR, Mariana
Título: Trajetórias Educacionais dos Jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Ciência Política

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr._____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr._____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr._____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr._____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr._____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Zola,

Paulo,

Pedro e Letícia

Agradecimentos

O ingresso no doutorado e a elaboração desta tese só foram possíveis pelos apoios recebidos ao longo do percurso. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador, Eduardo Marques. Sua ajuda foi essencial para a definição do objeto de pesquisa, o desenvolvimento do trabalho de campo e a elaboração da tese. Sua leitura atenta e seus comentários precisos foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

Brani, grande amigo, foi uma importante fonte de estímulo para que eu ingressasse no doutorado e escolhesse o tema de pesquisa – o acesso dos jovens residentes na periferia de São Paulo às políticas sociais existentes na cidade.

O curso oferecido pela professora Marta Arretche, antes do meu ingresso no doutorado, foi outro elemento decisivo para a minha tomada de decisão. As discussões ocorridas em sala de aula, durante as reuniões de monitoria e o grupo de pesquisa por ela coordenado foram muito instigantes!

Gabriel Feltran me apresentou a equipe do CEDECA, essencial para o desenvolvimento da pesquisa de campo, e me acompanhou nas buscas por uma escola de ensino médio que se dispusesse a sediar a pesquisa.

Não poderia esquecer os principais atores desse trabalho – os jovens entrevistados, que se dispuseram a falar sobre a sua estória de vida e as dificuldades enfrentadas para percorrer as trajetórias familiares, afetivas, escolares, de trabalho... Muito obrigada!

Agradeço a ajuda da equipe da escola – professores, coordenadores, diretores, bibliotecária, inspetoras, meninas da limpeza e pessoal da secretaria –, que cedeu parte do seu tempo para as entrevistas, conversas informais e até mesmo visitas às casas de alguns alunos.

Duas pessoas foram especialmente importantes – Dinéia e Rebeca. Elas são exemplos de profissionais dedicados ao trabalho e empenhados em melhorar a qualidade do ensino na rede estadual. Desde o início da pesquisa, dispuseram-se a me ajudar a compreender o cotidiano da escola pública de periferia e as dificuldades enfrentadas na execução do seu trabalho, além de me auxiliarem na seleção dos entrevistados.

Sou grata também à equipe do CEDECA e do Cantinho da Esperança. Ela me colocou em contato com o professor Djalma, que possibilitou o ingresso na escola estudada. As entrevistas, conversas informais e acompanhamento das rotinas dos programas sociais

sediados em seus espaços foram essenciais para uma melhor compreensão da história do distrito e das principais ações direcionadas para o público jovem ali residente.

Encá me apresentou o trabalho de Bertaux, a noção de trajetórias de vida e a técnica dos Relatos de Vida, além de ter me ajudado com os relatórios acadêmicos.

Os comentários de Marília Sposito e Gabriel Feltran na banca de qualificação foram fundamentais para a definição do tratamento dado ao material coletado em campo. Além disso, Marília me apresentou uma bibliografia que foi essencial para o desenvolvimento dessa tese.

Sem o apoio da equipe do DCP, especialmente de Rai, Vivian, Vasne, Márcia e Leo, não teria conseguido cumprir todas as exigências necessárias para chegar ao final deste longo trajeto que é o doutorado. Igualmente, esta tese não teria sido possível sem o apoio financeiro da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Vera Rodrigues se empenhou na busca de um revisor e, como sempre, foi uma importante fonte de incentivo na reta final deste trabalho.

Agradeço aos membros da banca pela disposição em ler este trabalho e em participar da defesa.

Rosângela foi uma fonte de apoio imprescindível - obrigada pelo carinho dispensado ao Pedro e a mim e pela ajuda nas tarefas de casa!

Sou imensamente grata à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, apoiando-me e me ajudando a enfrentar os obstáculos impostos pela vida. Agradeço também ao meu pai, que me ensinou o prazer do estudo e me estimulou a ingressar no “mundo das políticas públicas” e aos meus irmãos, Laura e Daniel, meus grandes amigos!

Ao Paulo, meu companheiro, amigo e grande amor, não tenho palavras para agradecer. Sem o seu apoio, nada disso teria sido possível. Sou eternamente grata pela paciência, estímulo, confiança e por toda a sua ajuda!

Já no primeiro ano de doutorado, nasceu Pedro, em plena sexta-feira de carnaval, anunciando que ele seria uma fonte inesgotável de alegrias e agitação! Ele me ensinou o verdadeiro sentido do amor incondicional. Durante os três anos e meio que se seguiram, Pedro aprendeu a sentar, a engatinhar, a andar, a falar, ingressou na escola e iniciou o seu processo de socialização além da família. Interrompendo o meu trabalho, exigindo a minha atenção, ajudou-me a lembrar que existe um mundo além do trabalho.

No final do doutorado, recebi um novo presente – Letícia. Bem de perto, a sua gestação acompanhou esta fase final de trabalho. Agradeço a vocês três que vivenciaram o dia a dia deste longo percurso!

Resumo

BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil.* Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Esta tese tem por objetivo explorar os mecanismos e dinâmicas que podem afetar as trajetórias educacionais dos jovens, provocando mudanças ou fortalecendo a sua direção inicial. Para caracterizar o tipo de trajetória, olhamos para os seguintes elementos: distorção idade-série, reprovações, expulsões e evasão escolar. Exploramos de que forma as esferas de sociabilidade em que os jovens estão inseridos - a família, a escola, a vizinhança, o trabalho, os programas sociais, a igreja e o lazer – se articulam e afetam as suas trajetórias escolares. Além disso, investigamos em que medida eventos que ocorrem ao longo da vida do jovem podem afetar a sua conduta, a sua relação com os elos estabelecidos nos diferentes espaços de sociabilidade e, consequentemente, os seus percursos educacionais. As análises feitas neste trabalho são de cunho qualitativo. Utilizamos os seguintes instrumentos: entrevistas em profundidade, guiadas por um roteiro prévio, conversas livres, observação participativa e observação passiva da interação. Apesar de termos nos limitado a uma escola, encontramos entre os entrevistados heterogeneidade em termos de atributos individuais e dimensões socioeconômicas e culturais, fatores que influenciam as trajetórias escolares. No entanto, identificamos jovens com atributos e condições socioeconômicas similares, mas trajetórias distintas. Nestes casos, as relações estabelecidas com os elos das esferas de sociabilidade e as formas como lidaram com as situações de crise explicam as diferenças encontradas.

Palavras-chave: Jovens. Trajetória Educacional. Escola. Vulnerabilidade Juvenil. Esferas de Sociabilidade.

Abstract

BITTAR, Mariana. *Educational trajectories of young residents of a district with high youth vulnerability*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This thesis aims to explore the mechanisms and dynamics that may affect, cause changes or strengthen the initial direction of the educacional trajectories of youngsters. In order to characterize the type of trajectory, we looked at the following factors: age-grade distortion, grade retention, expulsion and drop-out. We explored how the spheres of sociability of the youngsters - family, school, neighbourhood, work, social programs, church and leisure - are associated and affect their school trajectories. In addition, we investigated the extent to which events that occur throughout their life can affect their behaviour, their relationship with ties established in different spheres of sociability and, consequently, their educational trajectories. The analysis made in this study are qualitative. The following instruments were used: in-depth interviews, free conversations, participant observation and passive interaction observation. Although we limited ourselves to one school, we found heterogeneity among respondents in terms of individual attributes and socioeconomic and cultural dimensions, factors that influence school trajectories. However, we identified young people with similar socioeconomic characteristics and conditions but distinct paths. In these cases, the differences found can be explained by the relationship established with ties in spheres of sociability and the ways in which crisis situations were dealt with.

Keywords: Youth. Educational Trajectory. School. Youth Vulnerability. Spheres of Sociability.

Sumário

INTRODUÇÃO **14**

PARTE I – Caminhos teóricos e metodológicos e a pesquisa de campo **21**

CAPÍTULO I
Juventude e escola: alguns conceitos e estudos sobre desempenho escolar **22**

1. Conceitos **22**
Juventude **22**
Vulnerabilidade juvenil **24**
A escola **26**
O fracasso e sucesso escolar **28**

2. Estudos sobre desempenho escolar **31**
O desenvolvimento da pesquisa no Brasil **31**
Estudos quantitativos **34**
Estudos qualitativos **40**

CAPÍTULO II
A pesquisa: procedimentos metodológicos e operacionais **52**

1. Metodologia **56**
Os efeitos da sociabilidade **58**
A família **60**
A escola **62**
A vizinhança **65**
O trabalho **68**
A igreja **72**
Os programas sociais **74**
O lazer **77**

2. A pesquisa de campo **79**
Os instrumentos de pesquisa **79**
Relatos dos jovens **80**
Entrevistas com os pais e a equipe escolar **82**
Operacionalização da pesquisa **83**
Seleção dos jovens **85**
Interação com os entrevistados no campo **87**

3. Análise dos relatos **88**
As configurações **91**

CAPÍTULO III
O Campo: o distrito, os programas sociais e a escola **95**

1. O distrito **95**
Dados sobre o distrito **98**

2. Os programas sociais **99**
Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA – de Sapopemba **99**
O Cantinho da Esperança **101**
Centro da Juventude **102**
Fábricas de Cultura **105**

3. A Escola **107**
O nível médio de ensino **107**
A Escola Machado de Assis **110**
O espaço escolar **111**
Os atores escolares **113**
O público atendido: os jovens **113**
A equipe escolar **117**
Os professores **118**
Visão do corpo docente sobre os jovens **121**
O papel da escola **126**
As transgressões da ordem escolar **128**
A violência na escola **131**
Rendimento escolar **134**

PARTE II – As configurações **137**
Introdução **138**

CAPÍTULO IV
Configuração 1: Família como espaço privilegiado de definição da trajetória escolar **139**

A família **146**
A escola **151**
A igreja **158**
Outros espaços de sociabilidade **160**
Sumarizando a configuração **163**

CAPÍTULO V
Configuração 2: Escola como espaço primordial de definição da trajetória escolar **164**

A família **167**
A escola **170**
Outros espaços de sociabilidade **176**
Situações de crise **180**
Sumarizando a configuração **182**

CAPÍTULO VI
Configuração 3: Trabalho como espaço primordial de definição da trajetória escolar **184**

A família **187**
A escola **188**
O trabalho **191**
Outros espaços de sociabilidade **192**
Situações de crise **193**
Sumarizando a configuração **194**

CAPÍTULO VII
Configuração 4: Obrigações com a família e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares **195**

A família **198**
A escola **201**
Outros espaços de sociabilidade **204**
Situações de crise **205**
Sumarizando a configuração **206**

CAPÍTULO VIII
Configuração 5: Relação tensa com a escola e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares **208**

A família **213**
A escola **217**
O trabalho **224**
Os programas Sociais **227**
Outros espaços de sociabilidade **230**
Situações de crise **230**
Sumarizando a configuração **232**

CAPÍTULO IX
Configuração 6: "Mundo do crime" como espaço de ruptura da trajetória escolar **234**

A família **237**
A escola **239**
A vizinhança **245**
O lazer **249**
Outros espaços de sociabilidade **250**
Situações de crise **250**
Sumarizando a configuração **254**

CONCLUSÃO **256**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **262**

APÊNDICE **269**
Caracterização dos Jovens

Introdução

Esta tese trata da trajetória escolar de jovens de uma escola pública localizada no distrito de Sapopemba, em São Paulo. São analisadas a estória de vida e a inserção destes estudantes em diferentes esferas de sociabilidade.

As transformações sociais, econômicas e demográficas ocorridas ao longo da década de 90 – o aumento proporcional dos jovens no conjunto da população, a sua concentração em áreas urbanas e os problemas vivenciados por esse grupo – fizeram com que o tema da juventude ganhasse espaço no meio acadêmico, de comunicação e na política.

A partir da segunda metade da década de 90, proliferaram políticas públicas para a juventude. Foram desenvolvidas ações pelos três níveis de governo, direcionadas à redução de problemas sociais e à atenuação da vulnerabilidade juvenil. O agravamento de indicadores sociais, como o crescimento das mortes juvenis por homicídios e o reconhecimento de problemas enfrentados por esse grupo – como o desemprego, a evasão precoce da escola, os baixos índices de escolaridade e a gravidez não planejada – levaram à constituição de dois tipos de programas: de redução e prevenção da violência e de inclusão (SPOSITO ET AL., 2005).

A criação de organismos governamentais voltados exclusivamente à questão da juventude ocorreu na década seguinte. Exemplos desses organismos são a Coordenadoria da Juventude, implantada em 2001 pela Prefeitura de São Paulo, a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, implantados em 2005, pelo Governo Federal.[1]

Contudo, a execução das políticas para a juventude tem enfrentado dificuldades decorrentes do seu caráter recente. Como nos mostram Rodrigues e Costa (2005), as estruturas e os espaços destinados a elas nas esferas governamentais estão em fase de construção. Por outro lado, a restrição de recursos orçamentários e a forte pressão de atores e grupos de interesses pela manutenção de ações e programas já existentes limitam a possibilidade de inclusão de novas políticas entre as prioridades governamentais.

[1] Esses organismos têm as seguintes missões: integrar as políticas públicas de juventude desenvolvidas pelas secretarias municipais e pelos ministérios; funcionar como referência para a população jovem; promover o diálogo entre o poder público e os movimentos juvenis; estimular a prática de ouvir o jovem e incluí-lo na elaboração de soluções para os seus problemas; organizar e reunir informações e pesquisas sobre a juventude; organizar eventos para discutir as políticas públicas de juventude e implementar ações e desenvolver projetos sócio-culturais. (http:www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm e http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/participacao_parceria/coordenadorias/juventude).

A análise dos programas direcionados à juventude, coordenada por Sposito e Carrano, revela que as ações federais permanecem marcadas por elevada fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática:

> As ações desarticuladas e a superposição de projetos com objetivos, clientela e área geográfica de atuação comuns, exprimem a frágil institucionalidade das políticas federais de juventude. As diferenças de concepções, longe de significarem a pluralidade dos que dialogam, revelam a incomunicabilidade no interior da máquina administrativa (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 30)

As principais ações municipais, por sua vez, continuam apoiadas na ideia de superação dos problemas vividos pelos jovens, tendo como objetivo o combate ao desemprego, à violência e às drogas. Aparecem, no entanto, práticas que exprimem o reconhecimento de direitos como emprego, saúde, lazer, educação e cultura (SPOSITO e CARRANO, 2003).

Em nosso contato com funcionários da Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de São Paulo, em agosto de 2008, deparamo-nos com algumas das situações relatadas por esses autores. Após mapearmos as políticas de juventude implantadas pela Prefeitura, descobrimos que os dois principais programas estavam localizados na Secretaria Municipal de Assistência Social. Eram eles: o Pro Jovem, implantado em parceria com o Governo Federal, e o Centro da Juventude, implantado em parceria com organizações não governamentais. Agendamos uma conversa com técnicos da Secretaria. Descobrimos, então, que o Pro Jovem estava sendo desmontado e que o Centro da Juventude estava em fase de implementação – ele iria substituir o Agente Jovem, um programa que estava em vigor havia quatro anos.

Além da instabilidade e fragilidade das medidas implantadas, os programas são marcados pela ideia, como veremos, de superação dos problemas vividos pelos jovens "em situação de vulnerabilidade".

Membros das duas organizações responsáveis pela execução, em Sapopemba, das políticas de juventude municipais e estaduais – o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) e o Cantinho da Esperança – confirmam que a curta duração dos programas e a instabilidade das medidas impedem o desenvolvimento de um trabalho a longo prazo com os jovens por eles atendidos. Por dependerem de recursos públicos, as ações têm que passar por frequentes reformulações para se adequarem às novas diretrizes das instâncias de governo municipal e estadual.

Diante de tais dificuldades, decidimos olhar para aquela que, de acordo com François Dubet (2008), pode ser considerada a última instituição social presente (de forma continuada) nas periferias das grandes cidades – a escola.

De fato, a política que atinge o jovem de forma continuada é a educacional. Olhamos, portanto, para a relação do jovem com a escola e com a equipe escolar. Estamos interessados em investigar os elementos explicativos da heterogeneidade encontrada dentro de uma mesma escola de periferia. O objetivo é captar mecanismos e dinâmicas que estejam por trás das relações de causalidade identificadas nos estudos de maior escala.

As pesquisas quantitativas sobre desempenho educacional dos jovens indicam uma série de elementos. Além de variáveis individuais, como renda domiciliar, sexo, escolaridade da mãe e do pai, tempo de residência no município e cor, características da escola e do local de moradia são importantes fatores explicativos das desigualdades encontradas.

Os estudos qualitativos dão ênfase ao papel da escola e da família. Discutem questões como o distanciamento entre os programas de governo e o processo de implementação das ações e a distância cultural e social que separa os professores e os alunos. Abordam em que medida a percepção do professor sobre o processo de aprendizado e a sua atitude em sala de aula afetam o desempenho do aluno. Por outro lado, os estudos que exploram as causas do sucesso escolar entre jovens pobres atribuem grande importância ao papel da família e do próprio jovem na construção de trajetórias consideradas improváveis.

O balanço coordenado por Sposito da pesquisa sobre a juventude brasileira[2] revela, contudo, a carência de estudos que tratem de aspectos mais transversais da vida dos jovens e explorem a sua relação com as diferentes esferas de socialização (SPOSITO, 2009). De acordo com a autora, elementos não escolares penetram, conformam e são transformados no interior da escola, devendo, portanto, ser investigados:

> Se as relações entre as formas de socialização se estreitam, produzem nova sociabilidade, é preciso considerar que a pesquisa da vida escolar em seus elementos não escolares exige um conhecimento mais denso dos sujeitos – nesse caso adolescentes e jovens. (SPOSITO, 2003, p. 222)

A experiência escolar dos jovens e os sentidos atribuídos à escola são influenciados pelas vivências e relações estabelecidas com os elos das diferentes esferas de sociabilidade. De acordo com Sposito (2004), o período moderno instituiu formas de socialização além da família. Por algum tempo, coube à escola o papel exclusivo de socialização das novas gerações. Contudo, o surgimento de outros importantes espaços de trocas sociais retirou da escola essa posição exclusiva. Isso passou a exigir do pesquisador um conhecimento dos sujeitos que ultrapassasse os limites da sua vida na instituição.

[2] A equipe coordenada por Sposito mapeou a produção discente na pós-graduação sobre a juventude brasileira, realizada no período entre 1999 e 2006.

Este estudo pretende dar um passo nesta direção. Exploramos de que forma as diferentes esferas de sociabilidade em que os jovens estão inseridos se articulam e afetam as suas trajetórias escolares, provocando mudanças ou fortalecendo a sua direção inicial. Observamos as seguintes esferas: a família, a escola, a vizinhança, o trabalho, os programas sociais, a igreja e o lazer.

Além disso, investigamos em que medida eventos que ocorrem ao longo da vida do jovem – que denominamos como "momentos de crise" – podem afetar a sua conduta, a relação com os elos estabelecidos nos diferentes espaços de sociabilidade e, consequentemente, as suas trajetórias escolares.

Entendemos como trajetórias os percursos percorridos pelos indivíduos ao longo da sua vida escolar. Para caracterizar o tipo de trajetória, olhamos para os seguintes elementos: distorção idade-série, reprovações, mudanças de escola, evasão (ou abandono) escolar. Inicialmente, pensamos nas trajetórias de forma dual. Dividimos os jovens em dois grupos:

1. Alunos com trajetória escolar contínua (fluxo contínuo, sem reprovações, evasões ou distorção idade-série);
2. Alunos com trajetória escolar descontínua (fluxo descontínuo e fragmentado, com reprovações, evasões ou distorção idade-série).

A análise das trajetórias escolares dos jovens aponta, contudo, para uma situação mais complexa do que a polaridade. As trajetórias são dinâmicas, alterando-se em função da experiência concreta dos indivíduos e da forma como eles a vivenciam.

Para explorar tal complexidade, optamos por fazer um estudo de caso. Observamos uma escola situada num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil e com nota muito baixa no SARESP[3] e sua equipe escolar, de um lado, e um grupo de alunos, com suas famílias, de outro.

Restringimo-nos ao ensino médio regular. Numa pesquisa sobre este nível de ensino, a organização não governamental Ação Educativa ressalta que a principal diferença do ensino médio com relação ao ensino fundamental decorre do fato de aquele nível de ensino representar um momento da escolarização fortemente relacionado à juventude. Essa característica demanda um tipo de organização escolar distinto do aplicado ao ensino fundamental (AÇÃO EDUCATIVA, 2008).

Apesar de termos nos limitado a uma escola, encontramos entre os entrevistados grande heterogeneidade em termos de atributos individuais e das dimensões socioeconômicas

[3] Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

e culturais. Os jovens apresentam diferenças quanto à idade, à cor, à renda familiar, às condições de moradia, ao tipo de família – monoparental ou biparental –, à escolaridade e à situação dos pais ou responsáveis no mercado de trabalho. Esses fatores certamente influenciam a sua trajetória escolar.

No entanto, identificamos jovens que apresentam atributos e condições socioeconômicas similares, mas trajetórias escolares distintas. Nestes casos, as relações estabelecidas com os elos das esferas de sociabilidade e as formas como lidaram com as situações de crise parecem explicar as diferenças encontradas.

Partimos então para um esforço de identificar configurações que exprimissem a variedade de situações encontradas em campo. Chegamos a seis configurações. Em cada uma delas uma ou mais esferas de sociabilidade se destacam na orientação ou reorientação das trajetórias escolares dos jovens ali incluídos.

Organização da tese

A tese foi dividida em duas partes. A primeira delas é dedicada à apresentação dos conceitos aqui utilizados e dos trabalhos empíricos sobre o tema da pesquisa; à discussão da metodologia adotada e à exposição da pesquisa de campo. Ela abrange os capítulos I, II e III.

No primeiro capítulo, apresentamos os conceitos que serão adotados ao longo da tese e analisamos trabalhos empíricos sobre desempenho escolar. Discutimos os seguintes conceitos: juventude; vulnerabilidade juvenil; escola; fracasso e sucesso escolar. Em seguida, são expostos os trabalhos empíricos – quantitativos e qualitativos – sobre desempenho escolar e trajetória escolar.

O segundo capítulo é dedicado à discussão da metodologia adotada e à exposição da pesquisa de campo. As análises feitas ao longo desta tese são de cunho qualitativo. O objetivo do trabalho é revelar possíveis tendências e mecanismos que possam ser generalizados. Os instrumentos de pesquisa foram construídos ao longo da atividade de campo. Utilizamos os seguintes instrumentos: entrevistas em profundidade, guiadas por um roteiro prévio, conversas livres, observação participativa e observação passiva da interação. Para captar as trajetórias de vida dos jovens, apoiamo-nos nos seus relatos (ou narrativas) e nas entrevistas realizadas com os pais e a equipe escolar.

No terceiro capítulo, reconstruímos, de forma breve, a história do distrito onde se localiza a escola e os principais equipamentos sociais e ações direcionados para jovens residentes nesta área. Além disso, apresentamos a escola onde a pesquisa foi realizada – a que

atribuímos o nome fictício de Machado de Assis – e discutimos as principais questões observadas durante a pesquisa de campo ou levantadas pela equipe escolar – diretor, coordenadores e professores.

Na segunda parte, analisamos as seis configurações identificadas em campo. Cada capítulo – do quarto ao nono – é dedicado a uma configuração. Em cada uma delas, uma ou mais esferas de sociabilidade se destacam na orientação ou reorientação das trajetórias escolares dos jovens ali incluídos. O fato de pertencerem à mesma configuração não significa, contudo, que as vivências e representações dos jovens sobre suas diversas esferas de sociabilidade sejam idênticas, mas sim que categorias comuns aparecem e dão pistas para a compreensão dos percursos escolares dos jovens. Além disso, a forma como os jovens vivenciam situações de crise, os apoios recebidos e as saídas encontradas podem afetar a sua relação com os elos das esferas de sociabilidade e, como consequência, a sua trajetória escolar.

Os jovens das três primeiras configurações apresentam trajetória escolar contínua ou mudança de percurso em sentido positivo. Já os das três últimas apresentam trajetória escolar descontínua ou mudança de percurso em sentido negativo ou ainda ausência de projetos escolares e profissionais – importante estímulo para a sua mobilização em relação à escola. Todos os nomes dos entrevistados e dos equipamentos escolares são fictícios.

Na conclusão, sumarizamos os principais achados da pesquisa. Como mencionamos, a heterogeneidade em termos de atributos individuais e das dimensões socioeconômicas e culturais não é suficiente para explicar as diferentes trajetórias escolares dos jovens. A análise das configurações confirma que as relações estabelecidas nas esferas de sociabilidade, a forma como os jovens vivenciam as situações de crise e os apoios (ou a ausência de apoios) recebidos pelos elos dessas esferas afetam os seus percursos escolares, fortalecendo a sua direção inicial ou provocando mudanças de orientação.

Três esferas de sociabilidade se destacam na orientação da trajetória escolar contínua ou mudança de percurso em sentido positivo: a família, a escola e o trabalho. Por outro lado, todos os casos de trajetória descontínua ou mudança de percurso em sentido negativo apresentaram uma relação negativa com os elos estabelecidos no espaço escolar.

Contudo, a escola não aparece em nenhuma das configurações como única esfera determinante do percurso dos jovens. A família, o trabalho e a vizinhança atuam de forma combinada com a escola resultando em trajetória descontínua.

Embora não apareçam como condições suficientes para reversão da trajetória escolar descontínua, os programas sociais, a igreja e a vizinhança reforçam o papel da família e da escola na determinação das trajetórias contínuas.

Parte I

Caminhos teóricos e metodológicos e a pesquisa de campo

Capítulo I

Juventude e escola: alguns conceitos e estudos sobre desempenho escolar

Este capítulo é dedicado à apresentação dos conceitos que serão utilizados ao longo da tese e à análise dos trabalhos empíricos sobre desempenho escolar. Na primeira parte, discutimos os seguintes conceitos: juventude, vulnerabilidade juvenil; escola; fracasso e sucesso escolar. Na segunda parte, serão expostos os trabalhos empíricos. Mapearemos as análises quantitativas e qualitativas.

1. Conceitos

Neste item, detalhamos, com base na discussão acadêmica corrente, os principais objetos de análise desta pesquisa.

Juventude

Ao abordarmos este tema, devemos ter em mente uma importante distinção entre juventude como fase da vida e jovens como sujeitos concretos, que precisam ser analisados em função das suas características biográficas – classe, gênero, etnia, formação e percurso profissional – e da sua interação com seu contexto social – o ambiente familiar, escolar, profissional, religioso e o grupo de pares (SPOSITO, 2003; TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2008).

A juventude é entendida como um período de construção de identidades e "de inserção em diversos planos da vida social", de formação, introdução ao mundo do trabalho, à vida afetiva/sexual, à produção cultural (ABRAMO, 2003).

A principal questão que emerge quando tratamos a juventude como uma fase da vida é a transição para a vida adulta. A juventude é um período em que o indivíduo saiu da infância e da adolescência, marcadas pela dependência econômica e afetiva dos pais ou responsáveis, e ainda não entrou na fase adulta, caracterizada pela independência financeira, pelo trabalho, pelo casamento e pela paternidade. Este processo envolve diversas trajetórias:

> [A transição] é compreendida não apenas como a passagem da escola para o trabalho, mas como um processo relacional entre trajetórias escolares e

> laborais, afetivas e familiares, as quais conformam o processo de fazer-se adulto e constituem a biografia de um indivíduo. (PIMENTA, 2007, p. 35)

Estes percursos estão interligados e se influenciam mutuamente. Por este motivo, uma pesquisa sobre a juventude deve abarcar os diferentes espaços em que os sujeitos estão inseridos.

Por outro lado, o momento, a forma e a duração deste período de passagem da infância para a vida adulta variam de acordo com o contexto histórico, as condições sociais, culturais, de gênero e de raça do indivíduo.

Bourdieu, já na década de 80, chamou a atenção para essa questão. De acordo com o autor, as diferenças entre as "juventudes" são determinadas pelas condições de vida, pelo mercado de trabalho, pelo fato de serem apenas estudantes ou terem que conciliar o trabalho com os estudos (BOURDIEU, 1983).

A vida contemporânea tornou mais complexo o processo de transição para a vida adulta e ampliou as incertezas que caracterizam este período:

> Uma particularidade de muitos jovens contemporâneos é, por conseguinte, a de viverem um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência. (PAIS, 2003, p. 11)

Neste novo contexto, as trajetórias de vida dos jovens são marcadas por flutuações, descontinuidades, reversibilidades. Pais compara estes movimentos ao de um "ioiô":

> [...] movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se veem sem ele [...] (PAIS, 2003, p. 58)

As sequências tradicionais de transição para a vida adulta – o término da escola, a obtenção do emprego, a saída da família de origem, o casamento – não são mais lineares e podem ser reversíveis. Os processos de transição se tornam heterogêneos e descontínuos. O caminho de passagem da infância para a vida adulta torna-se pouco claro, longo, sinuoso, incerto, repleto de escolhas.

Os relatos de vida dos jovens indicam, de fato, uma maior complexidade da vida contemporânea. Por um lado, há uma ampliação do período de permanência na escola. Por outro, as dificuldades financeiras enfrentadas pela família de origem e as necessidades de

consumo levaram a maioria dos jovens a ingressarem de forma precoce no mercado de trabalho ou no "mundo do crime".

No que tange à relação com a escola e aos projetos de futuro, notamos que indivíduos residentes numa mesma área da cidade, estudantes de uma mesma escola e com idades próximas apresentam importantes diferenças, relacionadas às suas características biográficas, às esferas de sociabilidade em que estão inseridos e à forma como interpretam as diferentes experiências a que são submetidos.

Vulnerabilidade Juvenil

Neste trabalho, estamos interessados em uma parcela dos jovens – aqueles que vivem em áreas com elevada incidência de "riscos sociais". Este grupo etário tem sido fortemente afetado pela intensificação das desigualdades e da segregação nas grandes cidades. O aumento da proporção de indivíduos com idade entre 15 e 24 anos no conjunto da população[4], a sua concentração em áreas urbanas[5], o agravamento das desigualdades sociais e o acesso diferenciado a bens, serviços e informações impuseram aos jovens excluídos dificuldades como evasão precoce da escola[6], desemprego[7], envolvimento com drogas, mortes violentas[8], doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência[9] (SPOSITO, 2003; FREITAS E PAPA, 2003).

Se, por um lado, as condições de vida da nova geração indicam um processo de mobilidade social ascendente em relação aos seus pais, especialmente no que diz respeito à formação educacional, os problemas enfrentados revelam novas formas de vulnerabilidades, associadas à ausência de caminhos por onde se movimentar. (PERLMAN, 2003 E FERREIRA, 2003).

[4] Em 2000, essa faixa etária representava 21% da população total (IBGE, 2000 In Sposito, 2003).
[5] De acordo com o IBGE, em 2000, 80% dos jovens entre 15 e 24 anos viviam em áreas urbanas. (Sposito, 2003).
[6] Dados do INEP mostram, para o estado de São Paulo, uma redução do número de matrículas por série ao longo dos anos: em 2000, havia 702 mil alunos matriculados na 1ª. série do ensino médio. Em 2001, havia 569 mil alunos matriculados na 2ª. série e, em 2002, o número de matriculados na 3ª. série caiu para 497 mil. Isso pode ser explicado pelas elevadas taxas de repetência e de evasão dos alunos. (http:www.inep.gov.br).
[7] A taxa de desemprego de jovens entre 14 e 23 anos aumentou de 14%, em 1990, para 21%, em 2000. Esse crescimento foi 2,5 vezes maior entre os jovens do que entre as faixas etárias de 24 a 29 anos e de 40 a 59 anos. (PED In Gomes e Amitrano, 2005)
[8] Entre 1992 e 1999, as mortes entre homens de 15 a 19 anos por causas externas (violência e acidentes) aumentaram de 63,1% para 67,9% (PNAD In Bittar, 2002).
[9] Em 1996, 18% das adolescentes de 15 a 19 anos já havia ficado grávida alguma vez, índice que varia de acordo com o local de residência e aumenta significativamente nos níveis de escolaridade mais baixos (Relatório da Secretaria de Estado de Assistência Social. In Bittar, 2002)

Diversos estudos mostram que as dificuldades relacionadas à fase da vida por que passam – a formação profissional, a obtenção do primeiro emprego, a maior exposição às drogas e à violência e o risco da gravidez precoce – são agravadas pelo fato de residirem em locais com baixa oferta de equipamentos sociais e de emprego, limitada presença de redes associativas, elevadas taxas de violência, dificuldade de mobilidade e acesso reduzido a informações. (ALMEIDA e D'ANDREA, 2005; GOMES e AMITRANO, 2005; TORRES, FERREIRA e GOMES, 2005).

Diante dessas questões e com o objetivo de apoiar o projeto Fábricas de Cultura, do governo do estado de São Paulo, a Fundação Seade elaborou em 2002 o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ). Este índice leva em consideração os seguintes fatores: crescimento populacional; concentração de jovens entre 15 e 19 anos; proporção de indivíduos entre 15 e 17 anos que não frequentam a escola e de 18 e 19 anos que não concluíram o ensino fundamental; taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos e de mães adolescentes de 14 a 17 anos. Este índice possibilitou a elaboração do mapa de vulnerabilidade juvenil, que apresenta os distritos de acordo com o seu grau de vulnerabilidade.[10]

Os resultados apresentados pela Fundação SEADE mostram que os distritos que apresentam maior grau de vulnerabilidade juvenil[11] estão localizados nos extremos do município. Esses distritos apresentam, em geral, elevada concentração de jovens entre 15 e 19 anos, alta proporção de indivíduos entre 18 e 19 anos que não frequentam a escola e/ou que não concluíram o ensino fundamental, elevada taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos e de mães adolescentes de 14 a 17 anos.

Já os que apresentam menor índice de vulnerabilidade juvenil[12] se situam na região central e no corredor sul-sudoeste[13] de São Paulo. A concentração da atividade econômica nessas áreas e a perda de atividade nos distritos localizados nos extremos norte, sul e leste do município provocaram o aumento do número de desempregados nas últimas regiões. Houve um agravamento dos índices de criminalidade, de alcoolismo e do uso de drogas, além da

[10] http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/tabela1.htm

[11] Cachoeirinha, Vila Curuçá, Guaianases, Sapopemba, Capão Redondo, Lajeado, Anhanguera, São Rafael, Jardim Helena, Cidade Ademar, Brasilândia, Itaim Paulista, Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac.

[12] Santo Amaro, Vila Mariana, Perdizes, Consolação, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Pinheiros, Moema e Jardim Paulista.

[13] O corredor é formado pelos seguintes distritos: Vila Mariana, Jardim Paulista, Itaim, Pinheiros, Moema e Brooklin.

tendência à dissolução das relações familiares e comunitárias. Os jovens são afetados de forma intensa por esses problemas (SANDRA E AMITRANO, 2005; TORRES, 2005A).

Entre 2000 e 2005, as áreas do município de São Paulo consideradas pobres apresentaram uma redução no IVJ mais intensa do que as áreas de classe média e rica, o que permitiu uma diminuição da diferença entre essas áreas. No entanto, o IVJ das áreas mais pobres ainda supera em duas vezes e meia o das localidades mais ricas (SEADE, 2007).

Por outro lado, os riscos sociais associados à juventude não se distribuem de forma homogênea ou com a mesma intensidade nas áreas segregadas. O mapa elaborado pela Fundação SEADE permite a identificação de distritos segregados com níveis de vulnerabilidade diversos, sendo que distritos com níveis semelhantes de vulnerabilidade apresentam diferenças com relação à intensidade dos riscos que compõem o IVJ.

A análise em escala geográfica mais detalhada, feita por Bichir, Torres e Ferreira (2004) confirma essa informação: a sobreposição de riscos como desemprego e baixa escolaridade não é verificada no caso das taxas de homicídio e gravidez na adolescência. De acordo com os autores, esses dados indicam que, além do mercado de trabalho, processos sociais ligados ao cotidiano das comunidades e à dinâmica das políticas públicas também exercem um importante papel na reprodução das desigualdades urbanas.

Nesta tese, investigaremos esta questão. Ou seja, exploraremos de que forma os processos sociais ligados ao cotidiano das comunidades e à dinâmica das políticas públicas podem nos ajudar a entender as diferenças entre as trajetórias escolares de jovens estudantes de uma mesma escola localizada num distrito com elevado índice de vulnerabilidade juvenil.

A escola

De acordo com Bourdieu (1983), a escola não é apenas um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, mas uma instituição que concede títulos e direitos. Nos últimos anos, essa segunda função vem ocupando espaço cada vez mais amplo.

As últimas décadas foram marcadas pela expansão da escolarização para grande parcela dos jovens brasileiros, especialmente os oriundos das camadas populares. Há, de acordo com Sposito (2003), a constituição de uma "sociedade escolarizada", ou seja, a educação escolar passou a ser uma ferramenta indispensável para a sobrevivência no mundo moderno. No entanto, a escassa capacidade de absorção pelo mercado de trabalho dessa população escolarizada gerou uma crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola.

Por outro lado, esse processo, acompanhado pela evasão da classe média da escola pública, fez com que esta se circunscrevesse cada vez mais às parcelas mais pobres da população. De acordo com Algebaile, houve, desde o final da ditadura militar, uma fragilização da dimensão "escolar" da escola e o fortalecimento da dimensão assistencial:

> [...] a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, nas suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa "economia de presença" em outros âmbitos da vida social. (ALGEBAILE, 2004, p. 14)

A autora destaca que, embora a permeabilidade da escola a funções não escolares seja desejável, a forma como ela ocorreu no Brasil a transformou num problema. A ampliação do papel da escola ocorreu em detrimento do seu "sentido formativo".

Tampouco o processo de circunscrição da escola pública às camadas mais pobres da população eliminou as desigualdades entre os alunos. Segundo Peregrino (2006), dois mecanismos permanecem na instituição: a seleção dos melhores segundo a avaliação da equipe escolar e a separação dos alunos em turmas e turnos, de acordo com suas condições socioeconômicas e culturais. Isso faz com que as desigualdades sociais sejam transformadas em desigualdades escolares ou desigualdades de trajetórias escolares.

A equipe da escola aqui analisada negou a existência de mecanismos de separação de alunos por turmas e turnos, embora um relatório elaborado pela coordenação revele expressivas diferenças entre as turmas no que diz respeito ao desempenho escolar. Notamos, ainda, a adoção de tratamento diferenciado pelos professores conforme a classificação do aluno – bom ou mau aluno.

A equipe escolar possui uma concepção pré-determinada sobre o "bom aluno", geralmente associada ao "bom comportamento" e dirige o seu esforço para aqueles que correspondem a essas expectativas. O aluno considerado obediente, interessado, "esforçado", integra o grupo de "bons alunos" e recebe a atenção do corpo docente. Já aquele que contraria as expectativas da equipe – avaliado como "indisciplinado" ou "apático" – compõe o grupo dos "maus alunos" e ocupa a periferia da sala de aula. Discutiremos essa questão adiante.

O fracasso e o sucesso escolar

A análise dos relatos dos jovens revelou que as trajetórias escolares são dinâmicas, alterando-se em função da experiência dos indivíduos nas diferentes esferas de sociabilidade e da forma como eles a vivenciam. Por este motivo, concordamos com Charlot (1996, 2000) quando o autor questiona a noção de fracasso escolar[14] e se propõe a estudar as "situações de fracasso escolar".

Ao longo das décadas de 60 e 70, os estudos sobre fracasso/sucesso escolar associaram esses fenômenos às condições sociais dos alunos. Embora haja uma forte correlação entre essas variáveis, pesquisas dessa natureza não permitem ao pesquisador explorar os mecanismos que estão por trás dessas correlações, ou melhor, a experiência escolar de crianças e jovens em situação de fracasso ou de sucesso escolar. Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que esse fracasso é mais frequente entre famílias pobres? Como explicar o fato de alguns alunos pobres alcançarem sucesso em seus estudos?

No final da década de 80, Bernard Charlot e outros pesquisadores criaram uma equipe de pesquisa voltada à investigação das relações com o saber e com a escola de jovens que frequentam escolas localizadas em subúrbios. A equipe buscou compreender os processos escolares e as histórias dos jovens. Segundo Charlot, uma questão essencial na análise do desempenho do aluno é o sentido que este atribui à escola:

> A questão é que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar? Não que a questão das competências não seja importante [...] Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. (CHARLOT, 1996, p. 49)

Foram identificados dois importantes processos na conformação das histórias escolares dos jovens: a mobilização na escola e a mobilização em relação à escola. O primeiro diz respeito ao investimento que o aluno faz no trabalho escolar. O segundo está relacionado ao sentido que o aluno atribui ao fato de ir à escola e aprender coisas. Estes dois processos estão relacionados: é necessário que o aluno atribua um sentido positivo à escola para que ele se mobilize na escola. No entanto, ressalta Charlot, o sentido da escola não se constrói apenas externamente – individualmente e no seio da família. O ambiente escolar também

[14]De acordo com Charlot (1996, 2000), o termo fracasso escolar tem sido utilizado de forma ambígua, polissêmica e mesmo indevida. Por remeter a fenômenos, processos e situações diversos, a noção se torna vaga e confusa.

desempenha um papel essencial neste processo. A experiência escolar pode ajudar na construção de um sentido positivo para a escola, assim como desconstruir uma visão positiva em relação à escola.

Os resultados apontam para a seguinte questão: embora as condições sociais de existência do indivíduo estruturem a sua relação com o saber e com a escola, elas não a determinam. Ao longo da pesquisa de campo, foram identificados jovens que, apesar de viverem em condições sociais similares, apresentavam diferentes relações com o saber.

De fato, como veremos, a análise dos relatos dos jovens confirma a importância da relação com o saber, do sentido atribuído à escola e da consequente mobilização do aluno na definição dos seus percursos escolares.

Assim como Charlot, Lahire e Dubet trazem importantes contribuições para a nossa pesquisa. Lahire (2008) destaca a importância das relações familiares na definição dos percursos escolares das crianças:

> A personalidade da criança, seus 'raciocínios' e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar. (LAHIRE, 2008, p. 17)

O autor associa o fracasso escolar à "dissonância" entre as configurações familiares e o universo escolar:

> De certo modo, podemos dizer que os casos de 'fracassos' escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 2008, p. 19)

O sucesso escolar, por sua vez, é explicado pela ação combinada de múltiplos elementos. Sem minimizar a importância do capital cultural familiar, o autor aponta as condições e as modalidades concretas de "transmissão" deste capital como essenciais para o sucesso escolar dos alunos. A disponibilidade de tempo dos membros familiares e a interação com as crianças, a valorização da escola e o interesse pelos conhecimentos adquiridos naquele espaço, o acompanhamento das atividades dos filhos e o fato de terem vivenciado a experiência escolar de forma positiva são alguns elementos associados ao sucesso escolar de algumas crianças. As identidades sexuais são outro fator identificado pelo autor. Isso explicaria parte da diferença encontrada entre homens e mulheres. As últimas, por se

identificarem com as mães, que costumam estar mais presentes no processo de socialização escolar, saem-se melhor do que os meninos. Por fim, o autor chama a atenção para as modificações nas relações de interdependência familiares – como o nascimento ou a morte de um irmão, o desemprego ou o início do trabalho da mãe, entre outros fatores –, que podem se traduzir em dificuldades ao longo do percurso escolar.

A principal contribuição do autor é destacar a importância das relações estabelecidas no interior da família e da forma como seus membros interpretam os diferentes acontecimentos. Segundo Lahire, os alunos que apresentam melhor desempenho escolar não são necessariamente oriundos de famílias que acumulam os fatores considerados mais favoráveis, como elevado capital cultural, estabilidade profissional e financeira, família pouco numerosa. O autor também encontra alunos provenientes de famílias com baixo capital cultural e situação profissional e financeira ruim com desempenho escolar positivo. Isso pode ser explicado por fatores como a valorização e o interesse pelo conhecimento adquirido pelo filho.

No entanto, a análise de Lahire está fortemente centrada na família. O autor atribui pouco peso às relações desenvolvidas no espaço escolar. Como veremos, a equipe escolar exerce uma função relevante não só na definição das trajetórias de fracasso, mas também nas de sucesso.

A contribuição de Dubet (2003) reside neste ponto – em seu trabalho, ele destaca o papel das relações estabelecidas no interior da escola para a "produção" do fracasso escolar. Segundo o autor, um mecanismo de exclusão escolar é a construção de percursos escolares em função do desempenho dos alunos. Um exemplo é a concentração de alunos menos favorecidos e com baixo desempenho em determinados estabelecimentos e turmas. (p. 36)

Por outro lado, o autor destaca os efeitos perversos do fracasso sobre os alunos. A responsabilização dos alunos pelo seu desempenho provoca neles um sentimento de incapacidade ou nulidade. Uma primeira reação pode ser a do retraimento. O fato de não obterem sucesso apesar de seus esforços faz com que eles decidam não participar mais do jogo, preservando, de certa forma, a sua autoestima:

> Eles perderam a partida, mas, a honra está salva uma vez que eles nada fizeram para ganhar, instruídos por uma longa história de fracassos. (DUBET, 2003, p. 41-42)

Uma segunda resposta, embora não consciente, é a do conflito, manifesto pela entrada na escola da violência, das desordens, agressões físicas e verbais aos professores, roubo e destruição de materiais:

> A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola. (Ibid., p. 42)

As duas respostas – o retraimento e a violência – antecipam a exclusão dos alunos, embora, argumente Dubet, sejam decorrências das próprias tensões escolares (DUBET, 2003).

Como veremos, estes são importantes mecanismos de produção das trajetórias escolares descontínuas. A análise dos relatos dos jovens aqui reunidos confirma o papel das esferas familiar e escolar na definição das trajetórias escolares dos jovens. No entanto, observamos que as relações estabelecidas em outros espaços sociais – como a vizinhança, o trabalho, os programas sociais e a igreja – podem reforçar ou alterar o processo de construção de um sentido para a escola, fortalecendo ou enfraquecendo a mobilização do jovem na (e em relação à) escola e, consequentemente, afetar a situação de fracasso ou sucesso escolar.

2. Estudos sobre desempenho escolar

Neste item analisaremos trabalhos sobre desempenho escolar. Iniciaremos com um breve apanhado sobre o desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Em seguida, apresentaremos a produção recente. Dividimos as pesquisas em dois grupos: estudos quantitativos e qualitativos.

O desenvolvimento da pesquisa no Brasil

Os estudos sobre fracasso escolar entre crianças oriundas de classes populares têm sido bem mais frequentes do que as pesquisas sobre sucesso escolar. Isso pode ser justificado pelo fato de o sucesso ser considerado um fenômeno pouco provável entre essas classes. Por outro lado, acredita-se que o mapeamento das características e origens do fracasso escolar pode gerar subsídios para a elaboração de políticas voltadas para a construção do sucesso.

Em seu livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*, Patto (1999) traça a evolução da pesquisa brasileira sobre as causas do fracasso escolar. De acordo com a autora, o forte nexo entre o pensamento educacional e as teorias médicas no

início do século XX deu origem a um "enfoque orgânico" a respeito dos problemas de aprendizagem. A criança que não conseguia aprender era taxada de "anormal" e o seu fracasso era atribuído a alguma anomalia "anatomo-fisiológica".

Esta concepção, no entanto, logo foi substituída pelo conceito de criança problema. O elemento explicativo se deslocou da questão da hereditariedade para o ambiente familiar. Surge então a ideia de pais problemas e a visão estereotipada das relações familiares nas classes pobres – marcadas por meios desajustados, conflitos domésticos, subnutrição e trabalho infantil.

Essas duas teorias a respeito das dificuldades de aprendizagem das crianças pobres têm em comum o fato de elencarem, como fatores explicativos, distúrbios contraídos fora da escola. A década de 50 é marcada pela introdução de elementos de natureza pedagógica[15], que passam a coexistir com os fatores externos à escola. No entanto, as principais dificuldades da escola pública permanecem associadas às características do aluno e do seu ambiente familiar e cultural.

No início dos anos 70, surge a "teoria da carência cultural", ou seja, as dificuldades escolares passam a ser explicadas pelo ambiente cultural das crianças. A leitura de Bourdieu e Passeron, naquele período, provocou, de acordo com Patto, mudanças no pensamento educacional no país. Em primeiro lugar, trouxe para a pesquisa a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, destacando a relação professor-aluno. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino. Por fim, possibilitou que a educação escolar fosse pensada a partir dos seus condicionantes sociais.

A década de 80 consolidou a pesquisa dos mecanismos intraescolares de seletividade social da escola. Contudo, a tendência a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar não foi superada. Foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças.

O artigo de Penin (1992) revela a inflexão que ocorreu na década de 90 na concepção da academia sobre os problemas de aprendizagem das crianças pobres. A autora atribui o fracasso escolar a fatores intraescolares. Por um lado, a autora destaca a insuficiência e a ineficiência na administração dos recursos, o baixo salário e a elevada rotatividade dos professores e a excessiva centralização e burocratização das atividades pedagógicas e financeiras. Por outro, são apontados as crenças e valores estabelecidos nas representações da

[15] A corrente denominada Escola Nova introduz a discussão a respeito da inadequação do ensino no Brasil e da sua incapacidade de motivar os alunos. Ou seja, somente um ensino de boa qualidade, com professores motivados, capacitados e que adapte o conteúdo do ensino às especificidades do alunado pode garantir a eficiência da escola (Patto, 1999).

equipe escolar sobre o processo educativo. Essas representações orientam as ações dos sujeitos no interior da escola.

O estudo realizado pela autora confirma que as principais causas apontadas pelas professoras para o fracasso escolar dos alunos pobres são as extraescolares. Já para os diretores e pais de alunos, as razões são intraescolares:

> A causa extraescolar mais indicada pelas professoras foi a família do aluno, em especial suas características culturais atribuídas à situação de pobreza e suas consequências (desorganização, não incentivo ao estudo do filho etc). A causa intraescolar mais aventada pelos diretores e pais de alunos foi a professora. (PENIN, 1992, p. 9)

Embora associem o fracasso escolar às características culturais das famílias, os professores enxergam o apoio dos pais como condição indispensável para a obtenção do sucesso escolar dos alunos. Cobram dos pais, conclui a autora, o que, em seu entendimento, não podem oferecer. Este conflito só pode ser solucionado se houver uma alteração da visão das professoras sobre o processo de aprendizagem.

Como poderemos notar no capítulo III, esta forma de conceber o processo educativo, ou seja, a associação do fracasso/sucesso dos alunos a fatores extraescolares permanece na fala dos professores da escola aqui analisada, embora um grupo reduzido aponte razões intraescolares.

Arroyo (1992) também destaca o papel dos fatores intraescolares para a explicação do desempenho escolar dos alunos:

> [...] a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o fracasso ou sucesso escolar. (ARROYO, 1992, p. 48)

De acordo com o autor, a expansão da escola para as classes populares não foi acompanhada por uma mudança na sua estrutura, que permanece seletiva e excludente. Os preconceitos com relação ao público pobre reforçam o fracasso escolar. A concepção desse público como incapaz, inferior, menos dotado para o domínio das habilidades exigidas pelo processo de ensino aprendizagem ou com relação ao seu papel social são interiorizados pelos alunos.

A reversão deste processo depende de uma nova ênfase quanto ao papel da escola – ela deve funcionar como um espaço sociocultural, voltado à formação das crianças e dos jovens. O autor critica o critério então vigente para a aprovação dos alunos[16]:

> [...] o tradicional critério para a aprovação-reprovação, avanço-retenção [...] perde qualquer sentido próprio e não passa de uma pedagógica maquiagem da cultura da exclusão. O direito maior a uma vivência sociocultural adequada a cada idade-ciclo de formação se impõe como critério mais justo igualitário. (ARROYO, 1992, p. 52)

Como podemos notar, embora tenha havido um deslocamento dos fatores extra-escolares para os intraescolares na explicação do desempenho dos alunos, os estudos permanecem associando o fracasso escolar às condições sociais dos alunos e à incapacidade da equipe escolar de lidar com o público pobre.

Se, inicialmente, o desempenho escolar era um tema abordado prioritariamente pela área da educação e, mais especificamente, pela sociologia da educação, a partir da década de 90 ele ganhou espaço em áreas diversas, como a economia, a ciência política e a sociologia. Apresentaremos, a seguir, os principais estudos quantitativos e qualitativos realizados recentemente sobre o tema.

Estudos quantitativos

Diversos estudos analisam os fatores determinantes do desempenho educacional. Esses elementos podem ser classificados em dois grandes grupos – características individuais e familiares e características contextuais (da escola e dos locais de residência).

Barros et al (2001) destacam a importância da escolaridade dos pais na determinação do desempenho educacional dos jovens. O estudo realizado visa explicar o fraco desempenho educacional de alunos com idade entre 11 e 25 anos, residentes em áreas urbanas localizadas no Nordeste e no Sudeste do país. Os autores elaboram um modelo de regressão tendo como variável dependente o número de séries completadas e como variáveis explicativas indicadores da qualidade e da disponibilidade dos serviços educacionais existentes, do custo de oportunidade do tempo (a atratividade do mercado de trabalho), da disponibilidade de

[16] O sistema de progressão continuada no ensino fundamental só foi instituído em São Paulo em 1997, pelo Conselho Estadual de Educação. As escolas adotam o sistema de dois ciclos. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem ocorre ao longo do ciclo, devendo ser garantida recuperação contínua e paralela aos alunos. Em 1998, a Secretaria Estadual de Educação adotou o sistema de progressão parcial para o ensino médio, o qual permite que os alunos que não tiverem sido promovidos em até três disciplinas sejam classificados na série subsequente. (http://www.educacao.sp.gov.br/arquivos/PAULISTINHA2010.pdf).

recursos familiares (financeiros e não financeiros) e do volume de recursos disponíveis para a comunidade. Os dados utilizados são extraídos de duas pesquisas: a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 1996 e a Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV) de 1996/97.

O modelo indica como variável mais importante para determinar o desempenho educacional dos jovens a escolaridade dos pais, sendo que o desempenho da mulher é significativamente mais afetado pela escolaridade da mãe e o do homem, pela do pai. O impacto da disponibilidade e qualidade da infraestrutura escolar[17] é tão ou mais importante que a escolaridade dos professores. As comunidades em que as oportunidades no mercado de trabalho são mais atraentes tendem a apresentar pior desempenho nos indicadores educacionais, sendo que as mulheres estão menos propensas a estudar menos para aproveitar oportunidades de trabalho do que os homens.

Menezes Filho e Ribeiro (2009), por sua vez, ressaltam a importância das características da turma e da escola para a melhora do desempenho escolar. O modelo investiga a correlação entre as notas dos alunos no SARESP[18] com as características da sua família, da escola e da turma.[19]

Os resultados mostram que as características da turma e da escola explicam cerca de 20% da variação observada entre as notas dos alunos, ou seja, intervenções na escola ou na sala de aula determinam aproximadamente um quinto do desempenho do aluno no curto prazo. Já as características individuais e familiares explicam 21% das notas.

A vantagem das variáveis escolares em relação às individuais, destacam os autores, é que as primeiras são mais facilmente alteradas por meio de políticas públicas. Os resultados confirmam a importância das seguintes variáveis para o aprendizado do aluno: a formação, a idade e a experiência do diretor, bem como o aprendizado em outras áreas que não a educacional[20]; o percentual de professores concursados (efetivos)[21]; a estabilidade do corpo docente e o reduzido número de faltas[22]; e as condições da infraestrutura escolar.[23]

[17] A distância entre a escola e a residência do aluno, horário de funcionamento da escola, tempo em que os alunos permanecem na escola e equipamentos disponíveis.
[18] Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
[19] Informações obtidas nos questionários socioeconômicos respondidos pelos alunos.
[20] A proficiência dos alunos aumenta quando o diretor não fez graduação na área de pedagogia e nem pós-graduação na área de educação, mas quando tem mestrado em outras áreas do conhecimento, bem como quando os diretores têm mais de 50 anos e mais de 20 anos de experiência nessa função.
[21] O desempenho dos alunos é significativamente maior quando o percentual de professores efetivos é superior a 75%.
[22] A proficiência dos alunos foi menor quando houve troca recente do professor coordenador e quando o diretor avalia que os professores têm faltado recentemente.

Quanto às variáveis individuais, a análise estatística revela que não há no sistema público paulista uma forte concentração de crianças com o mesmo perfil em determinadas escolas e turmas. Os autores destacam que as crianças que estão na idade correta têm um desempenho muito superior àquelas com defasagem idade-série; os alunos brancos, pardos, amarelos e indígenas têm proficiência significativamente maior que os negros; o rendimento dos alunos é superior quando os pais apresentam escolaridade elevada, participam das atividades escolares, preocupam-se com o estudo e quando há um ambiente em casa destinado ao estudo calmo e com computador. O fato de o aluno fazer a lição de casa, de o professor corrigi-la e de o aluno ter frequentado a pré-escola também afetam o desempenho dos alunos.

César e Soares (2001) também analisam o papel da turma sobre o desempenho escolar. No entanto, seu foco são as condições socioeconômicas dos pares. Como variável dependente, os autores utilizam os resultados do teste de matemática da 8ª série do SAEB-99. A análise dos dados foi feita utilizando-se modelos de regressão hierárquica. De acordo com os autores, a homogeneidade socioeconômica das escolas acarreta um "triplo prejuízo" para os alunos pobres:

> O aluno perde porque seu nível socioeconômico é baixo, por não conviver com colegas de nível mais elevado e pela interação entre seu baixo nível socioeconômico e o do meio em que ele convive. (CÉSAR e SOARES, 2001, p. 107)

Os autores concluem que, apesar de o aluno rico na escola pobre sofrer o efeito deletério do ambiente, o aluno pobre na escola rica é beneficiado pelo meio:

> A única solução para não prejudicar todos os alunos é fazer com que as diferentes escolas tenham, aproximadamente, o mesmo nível médio socioeconômico e pequena variabilidade. (CÉSAR e SOARES, 2001, p. 108)

Já Albernaz (2002) se preocupa em identificar os fatores que influenciam significativamente a eficácia[24] e a equidade[25] nas escolas do país. Para isso, a autora constrói uma "função de produção educacional brasileira" que relaciona os rendimentos escolares dos alunos às suas características e àquelas dos seus professores e da sua escola. A base de dados utilizada foi o SAEB de 1999, ou, mais exatamente, a amostra da 8ª série do Ensino

[23] O desempenho dos alunos aumenta quando o espaço para recreação e os banheiros apresentam condições excelentes.
[24] Fatores que melhoram o desempenho médio dos alunos da escola.
[25] Fatores que reduzem a influência do nível socioeconômico do aluno no seu rendimento escolar.

Fundamental. O “produto” ou a variável dependente da função é o desempenho do aluno. O modelo utilizado é o Modelo Hierárquico Linear.

A autora identificou elementos explicativos semelhantes aos apontados por Menezes Filho e Ribeiro. São eles: quanto maior o atraso escolar do aluno, medido pelo número de reprovações, pior o seu desempenho; os alunos negros apresentam um desempenho inferior ao dos alunos brancos; alunos que apresentam nível socioeconômico mais alto e escolas cuja clientela tem um nível socioeconômico médio mais elevado, melhor infraestrutura física e maior disponibilidade de recursos financeiros mostraram melhores desempenhos.

A novidade introduzida pelo trabalho da autora é o destaque dado aos elementos que afetam a equidade e a eficácia: quanto maior o nível socioeconômico da escola, mais equânime é a escola; incrementos no nível de escolaridade e no nível salarial dos professores, embora resultem num aumento da eficácia, reduzem a equidade.

A principal contribuição do estudo de Torres, Ferreira e Gomes (2005) é o destaque dado às variáveis residenciais. Eles estimam a probabilidade de um jovem residente na cidade de São Paulo completar o ensino médio. Elaboram uma regressão logística que tem como variável dependente a conclusão ou não do ensino médio entre jovens de 18 e 19 anos e as seguintes variáveis explicativas: sexo, cor, tempo de residência no município, renda domiciliar, anos de estudo do pai e da mãe, porcentagem de pessoas com mais de três anos de residência no município moradoras na área de ponderação[26], taxa de homicídio de homens de 15 a 29 anos, porcentagem de mães com idade entre 10 a 19 anos, porcentagem de negros, taxa de crescimento entre 1991 e 2000, número médio de alunos por professor e funcionário que trabalham nas escolas de ensino fundamental da área de ponderação, número de alunos por computador nas escolas de ensino fundamental da área, tipo de área de ponderação (periferia, classe média e elite). Os dados utilizados são da amostra do Censo Demográfico de 2000.

O modelo indica que, embora variáveis individuais como renda domiciliar, sexo, escolaridade da mãe e do pai, tempo de residência no município e cor contribuam de forma significativa para a explicação do desempenho escolar, variáveis ecológicas, como o tipo de área de ponderação (periferia, de classe média ou de elite) e a proporção de migrantes recentes na área de residência, também são importantes para explicar a probabilidade de conclusão do ensino médio (TORRES, FERREIRA e GOMES, 2005).

[26] Unidade espacial utilizada no Censo Demográfico.

Contudo, os autores ressaltam que o efeito da segregação socioespacial sobre a performance escolar pode estar relacionado à presença de escolas com elevada concentração de pobres e de pessoas com baixo desempenho escolar. É difícil separar analiticamente as características do local de moradia (relações de vizinhança e pertencimento a uma dada comunidade ou grupo) das características das escolas situadas nesses locais, pois ambas fazem parte de uma mesma dinâmica de segregação residencial. Exploraremos esta questão em nossa análise.

Interessados também em investigar os fatores que influem no desempenho dos alunos ou os mecanismos e processos que geram e perpetuam a desigualdade educacional, pesquisadores da UNESCO realizaram, entre 1995 e 2000, um estudo comparativo em 14 países da América Latina[27] (CASASSUS, 2002).

Os pesquisadores investigam em que medida as relações intra e extraescolares influenciam o desempenho escolar. Foram aplicadas duas provas – uma de matemática e outra de linguagem[28] – a estudantes de 3ª e 4ª série do ensino fundamental e questionários a estudantes, pais ou responsáveis, professores e diretores.

O conjunto de variáveis explica, para a região, mais de dois terços das diferenças entre as escolas. No caso brasileiro, o poder explicativo é ainda maior: explica até 76% das diferenças entre as escolas, embora explique apenas 12% das diferenças dentro das escolas.

O aporte fundamental do estudo é mostrar que a escola na América Latina, apesar de refletir as desigualdades produzidas fora dela, pode reduzi-las. O que acontece dentro das escolas tem uma influência maior nos resultados dos alunos do que o que ocorre fora delas.

A escola que favorece as aprendizagens é, de acordo com Casassus (2002), aquela que conta com prédios adequados; que dispõe de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca disponíveis para o uso dos alunos; em que há autonomia na gestão; em que os docentes têm formação inicial pós-médio; em que há poucos alunos por professor na sala; em que os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos (o que ocorre em sala de aula é visto como produto de suas próprias práticas e das habilidades dos alunos); onde se faz avaliação de forma sistemática; onde não são feitos agrupamentos de estudantes sob nenhum critério de segregação; em que os pais se envolvem com as atividades da comunidade escolar; onde o ambiente emocional é favorável à aprendizagem.

[27] Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela

[28] Comprovou-se que existe na América Latina um currículo comum.

Por fim, Torres et al (2006) mesclam técnicas qualitativas e quantitativas para analisar os efeitos dos mecanismos institucionais e das atitudes dos profissionais de educação sobre os diferenciais de desempenho escolar entre estudantes que frequentam escolas públicas localizadas em áreas centrais e em áreas periféricas da cidade de São Paulo. Foram usados dados de um *survey* sobre o grau de acesso da população mais pobre a diferentes serviços públicos e a análise de percepções e discursos realizada a partir de entrevistas e grupos focais com profissionais dos sistemas estadual e municipal de educação.

Com relação ao acesso a serviços e a equipamentos educacionais, os dados indicam que a variável mais importante para distinguir as condições de acesso à educação é o tipo de rede – municipal ou estadual. Enquanto a escola municipal privilegia o acesso a uma série de serviços e equipamentos associados à escola, a escola estadual privilegia o tempo de permanência das crianças nas escolas, com média de permanência de cinco horas, contra quatro horas nas escolas municipais. Por outro lado, o tempo de permanência na escola, sobretudo em escolas municipais, é menor em unidades de periferia do que naquelas localizadas em áreas centrais, embora aqueles alunos tenham mais acesso aos serviços e equipamentos associados à escola.

Contudo, a novidade do estudo foi a avaliação do impacto das variáveis institucionais sobre o rendimento dos alunos. Para tanto, os autores realizaram uma série de entrevistas em profundidade e grupos focais com profissionais da educação e professores de escolas estaduais e municipais de 1ª a 4ª série, selecionados segundo o tipo de localização da escola.[29]

Um importante elemento extraído da pesquisa diz respeito à lógica de alocação de profissionais nas diferentes escolas da cidade. Como os critérios de alocação de profissionais são a classificação em concurso público e o tempo de trabalho na rede, os profissionais melhor qualificados e mais experientes optam pelas "melhores escolas" – as melhor localizadas, geralmente nas regiões centrais, e com padrão de ensino mais elevado. As escolas mais distantes, situadas em áreas com elevado grau de vulnerabilidade social e desorganizadas, têm, por sua vez, dificuldade para manter os professores efetivos, mais qualificados e experientes, e os diretores, o que prejudica a implementação de ações permanentes ou regulares.

A "lógica da universalização" e a "cultura da isonomia" dificultam a produção de um sistema de incentivos que retenha bons profissionais e diretores em escolas que atendam a

[29] Foram selecionadas escolas localizadas em dois tipos de áreas, classificadas pelos autores como: regiões onde a população do entorno apresentava baixa escolaridade e regiões onde a população do entorno apresentava alta escolaridade.

população mais pobre da cidade. Embora existam incentivos nos sistemas estadual e municipal para o exercício de funções em áreas de difícil acesso, os mecanismos são defasados, não cobrem todas as escolas de periferia e não produzem o resultado esperado de estimular os profissionais a trabalharem em áreas de periferia. A administração pública tem dificuldade de estimular uma presença ativa do professor em sala de aula.

A escola aqui analisada enfrenta as dificuldades relatadas pelos autores. Além da alta concentração de professores temporários, há uma elevada rotatividade de professores e, especialmente, de coordenadores e diretores. Por outro lado, permanecem as licenças médicas e as faltas não justificadas.

Em suma, os estudos aqui reunidos indicam uma série de elementos explicativos do desempenho escolar dos alunos. Além de variáveis individuais, como escolaridade dos pais, renda domiciliar, sexo e cor, características da escola e do local de moradia ajudam a explicar as desigualdades encontradas.

Estudos qualitativos

Há inúmeros estudos qualitativos sobre os fatores explicativos da diferença de desempenho escolar dos alunos, sobretudo no campo da sociologia da educação. Em um artigo em que analisa pesquisas dessa natureza, Dubet (2003)[30] ressalta que o problema das escolas e dos alunos "difíceis" se impôs como ponto de convergência dos problemas sociais – periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar:

> A violência e as desordens escolares introduzem uma reflexão sobre a função cívica da escola nos contextos em que ela se confronta com a exclusão, com a presença maciça de crianças originárias da imigração, com o declínio da crença na utilidade dos estudos. (DUBET, 2003, p. 37)

Segundo o autor, esses estudos se diferenciam da "longa tradição de estudo das desigualdades escolares" por se apoiarem em abordagens etnográficas, centradas na descrição e na análise das práticas e relações entre os atores escolares. O tema central é a socialização escolar ou a "capacidade (da escola) de integrar os indivíduos num quadro institucional e cultural" (DUBET, 2003, p. 38).

O balanço realizado por Dayrell et al (2009) da produção discente na pós-graduação brasileira sobre o tema Juventude e Escola no período entre 1999 e 2006 levantou 188 trabalhos, sendo 164 dissertações e 24 teses. Estes trabalhos foram agrupados em sete

[30] 2003 foi o ano de publicação da tradução do artigo na revista *Cadernos de Pesquisa*.

subtemas[31]. De modo geral, os autores constatam, com relação ao período anterior[32], uma ampliação nos temas pesquisados e avanços significativos na compreensão dos jovens que chegam à escola.

Trataremos neste capítulo dos trabalhos que têm, como eixo temático, a análise das situações de sucesso e de fracasso escolar. As pesquisas foram, de acordo com os autores, estimuladas pela persistência das desigualdades educacionais no Brasil. Se até a década de 80 o problema se concentrava na desigualdade de acesso, a partir deste período a gradativa universalização do acesso foi acompanhada por fenômenos como a evasão e a repetência, a defasagem idade/série e a falta de domínio de aprendizagens fundamentais, o que remete à baixa qualidade do ensino, principalmente no sistema público (DAYRELL ET AL, 2009).

A maioria dos estudos foi realizada na rede pública de ensino e focalizou jovens das camadas populares, residentes em áreas urbanas. A noção de fracasso apareceu associada à reprovação, à evasão e à defasagem escolar – semelhante ao recorte inicial feito em nosso trabalho para definir as trajetórias escolares descontínuas. Já as pesquisas que tratam do sucesso escolar o caracterizam como a aprovação de alunos em cursos técnicos concorridos ou mesmo na universidade. Esses trabalhos destacam a importância das estratégias pessoais, coletivas e familiares – diante das situações adversas – para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

Além das pesquisas indicadas no levantamento realizado por Dayrell, incluímos outros trabalhos relevantes para a nossa investigação.

A pesquisa realizada por Patto representa uma ruptura com a visão predominante entre os pesquisadores brasileiros a respeito das causas do fracasso escolar. Segundo a autora, o objetivo do seu trabalho é "contribuir para a compreensão do fracasso escolar como parte integrante da vida na escola". Para isso, ela frequentou durante dois anos uma escola pública de primeiro grau, situada num bairro periférico de São Paulo. Além de observar a rotina escolar, a pesquisadora manteve contatos com professores, administradores, técnicos, alunos e pais de alunos.[33] As questões investigadas foram construídas durante a pesquisa de campo (PATTO, 1999).

A autora destaca quatro conclusões:

[31] Os subtemas foram: indisciplina e violência da/na escola e juventude; significados atribuídos à escola e seus processos; programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos; as relações sociais no cotidiano escolar; sucesso e fracassos escolares; identidades/subjetividades juvenis e escola; culturas juvenis e escola.
[32] A produção realizada entre 1980 e 1998.
[33] Foram selecionadas quatro famílias de quatro crianças multirrepetentes.

1. A inadequação da escola aos alunos decorre principalmente da má qualidade do ensino oferecido. O preconceito com relação ao público atendido[34] afeta não só as decisões referentes à política educacional, mas também a relação diária da professora com seus alunos;

2. O sistema educacional gera obstáculos à realização dos seus objetivos. As relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico criam condições institucionais para a prática por parte dos educadores de ações motivadas por interesses particulares e sem responsabilidade social. O compromisso das educadoras é com o cumprimento de metas e não com cada uma das crianças; juízos provisórios e generalizações cristalizadas em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos da escola.

3. A visão preconceituosa das famílias pobres como portadoras de defeitos morais e psíquicos, elevada à "categoria de saber" pelo discurso científico, orienta a ação das educadoras e oferece uma justificativa para a ineficácia da ação pedagógica e a arbitrariedade e violência que marcam suas práticas e decisões relativas à clientela:

> [...] aparentemente, tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado (...) características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa (PATTO, 1999, p. 416).

4. A escola é um lugar permeado de contradições que podem funcionar como a matéria-prima da transformação do estado de coisas vigentes. Para isso, os cursos de treinamento precisam ser repensados:

> Nestes cursos, profissionais que geralmente não dominam os conteúdos que querem transmitir dirigem-se a "massas" de professores que se comportam como tal. Via de regra obrigados a frequentá-los, fazem-no a contragosto, por motivos burocráticos, e desacreditam de antemão dos resultados. (PATTO, 1999, p. 418)

Ao invés de oferecer aos professores "cursos prontos", seria mais eficiente, segundo a autora, oferecer-lhes espaço e tempo para que eles reflitam coletivamente sobre sua experiência cotidiana. Devem ser criadas condições para que a insatisfação existente seja compreendida de forma a redimensionar as relações de força aí existentes.

[34] A suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que, muitas vezes, possuem, e a expectativa de que eles não tenham condições de aprender.

Como veremos no capítulo III, apesar da distância de uma década que separa os dois estudos, características muito próximas às descritas por Patto foram identificadas na escola e entre os professores por nós investigados.

Román (2003), por seu turno, analisa os fatores relacionados ao universo simbólico dos docentes que afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, a prática pedagógica dos docentes de escolas vulneráveis está fortemente associada aos modelos e às imagens que eles constroem e reproduzem sobre as potencialidades de seus alunos, gerando-se formas estáveis e ineficazes no processo de ensino-aprendizagem, refletido principalmente na dinâmica que se estabelece em sala de aula.

Ao analisar o caso chileno, onde, assim como no Brasil, a forte expansão da oferta de ensino não foi acompanhada pela redução das desigualdades de rendimento entre escolas situadas em áreas pobres e em outras áreas da cidade, a autora conclui que, nas escolas mais pobres do país, há um corpo docente que sente e acredita que não é possível obter qualidade educacional com as crianças que aí se educam. Os obstáculos à aprendizagem, acreditam eles, estão relacionados às crianças, às famílias e ao seu entorno. As interações sociais e pedagógicas que se estabelecem são pobres e destinadas a uma socialização mínima de caráter regulativo.

Torres et al (2006) analisam esses elementos para as escolas de ensino fundamental do município de São Paulo. De acordo com os autores, a percepção dos professores com relação aos alunos e à periferia e suas atitudes podem predeterminar a performance desses alunos:

> [...] esse aluno já parece fadado a um baixo desempenho ao entrar no sistema escolar, condenado a priori por um sistema que é a mais importante porta de saída da condição da pobreza: a educação. (TORRES ET AL, 2006, p. 19)

Parcela significativa dos profissionais da educação acredita que dificilmente o trabalho na sala de aula possa incidir de modo positivo nas limitações apresentadas pelos alunos. De acordo com esses profissionais, a principal responsável pela educação dos alunos é a família, sendo também afetada pelas condições do entorno da escola e do local de moradia da criança. Famílias consideradas “desestruturadas” e ausentes explicam o desempenho negativo de determinados alunos. (TORRES ET AL).

Burgos (2009) explora esta questão a partir de uma pesquisa realizada com professores e diretores de escolas da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro que atendem a crianças e adolescentes moradores de favelas. De acordo com o autor, a polarização favela x bairro leva os professores a reduzirem a “pluralidade da favela à tônica da pobreza e da

carência material". Para a equipe escolar, a "cultura da violência" que permeia as relações familiares e sociais dos moradores desses espaços deixa marcas na formação da subjetividade dos alunos – afetando a sua autoconfiança e projetos de futuro. Ela explicaria o comportamento hostil ao projeto escolar e à promessa de mobilidade social. (p.68)

Paiva e Burgos (2009) denominam este processo como "efeito favela":

> [...] encarada como o local do arbítrio e da violência, a favela produziria um efeito degenerador sobre o comportamento dos alunos, que, na visão dos professores, tende a sufocar o espaço institucional da escola, tanto no seu trabalho de instrução, quanto no de socialização. (PAIVA E BURGOS, 2009, p.11)

Este efeito é agravado pelo desinteresse dos pais com relação aos assuntos escolares. Diante deste quadro, resta ao professor um sentimento de impotência.

A imagem homogeneizante do morador de favela é contestada pelos educadores dos projetos sociais. A maior proximidade desses agentes com a realidade local lhes permite enxergar a diversidade e a multiplicidade de possibilidades existentes nesses espaços. (BURGOS, 2009)

Os resultados de nossa pesquisa apontam na mesma direção: a visão por parte do corpo docente dos alunos como um grupo homogêneo não é confirmada pelos dados coletados: mesmo entre jovens residentes na mesma favela encontramos diferenças significativas no que diz respeito às suas expectativas e à mobilização com relação à escola.

No entanto, destacam Paiva e Burgos (2009), a visão dominante dos professores sobre o público atendido afeta as relações estabelecidas no interior da escola e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos:

> Daí que um problema central para a democratização do acesso a uma escola pública de qualidade seja o da transformação das representações sociais dominantes entre os professores que lidam com alunos moradores de territórios segregados da cidade. (PAIVA E BURGOS, 2009, p.13)

As pesquisas realizadas por Sá Earp e Mantovanini aprofundam a investigação sobre o impacto das representações docentes no desempenho escolar dos alunos. Sá Earp (2006) estudou o fenômeno da repetência em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. A tese levantada nesse estudo é a de que os alunos são reprovados pelos professores porque há uma lógica que os faz reprovar. Essa lógica está encarnada na estrutura da sala de aula e nas representações docentes:

> Nos modos de agir, pensar e sentir da escola brasileira o aluno que não aprendeu deve ser castigado com a reprovação, que se naturalizou como principal recurso pedagógico dos professores. (SÁ EARP, 2006, p. 13)

Os principais instrumentos de pesquisa adotados foram a observação da rotina das salas de aula, dos conselhos de classe, das aulas de reforço escolar e a realização de entrevistas com professores, diretores e alunos.

Segundo a autora, os professores elegem uma parcela dos alunos que serão incluídos na relação de ensino. Os outros são excluídos. Ela se apoia na metáfora "centro e periferia" para descrever onde ficam os alunos que recebem atenção dos professores ("centro") e onde ficam os outros ("periferia"). No início do percurso escolar, há muito mais alunos no "centro" do que na "periferia". No final do percurso, há muito mais alunos na periferia do que no centro. A seleção que constrói os "bons alunos" é produzida na escola e na sala de aula. O filtro é a reprovação. As representações docentes justificam essa escolha.

A autora identifica dois tipos de alunos no "centro". Os primeiros confirmam a teoria da reprodução de Bourdieu. Suas condições sociais contribuem para seu lugar privilegiado na sala de aula. Os segundos são alunos com condições sociais, econômicas e culturais menos privilegiadas. Estes alunos foram escolhidos para serem ensinados pelo professor.

Apoiada em Forquim[35], a autora denomina como "efeito Pigmalião" o processo de "produção" na sala de aula de bons alunos. A autora constata que a predição realizada pelo professor sobre o desempenho do aluno influencia não só a avaliação sobre o aluno, mas também, de forma paradoxal, o seu próprio desempenho.

O trabalho de Mantovanini (2001) também enfatiza a relação professor-aluno. A autora analisa a visão do professor a respeito do que denomina como dificuldade de aprendizagem e aluno problema, buscando entender como esta visão pode interferir no malogro escolar no primeiro ciclo do ensino fundamental.

O estudo é realizado numa escola pública da cidade de São Paulo. Os professores de quatro turmas de 3ª série selecionaram alunos com problemas de aprendizagem ("alunos problema") e sem problemas de aprendizagem. Os diagnósticos psicopedagógicos realizados não apontam diferenças significativas quanto ao desenvolvimento cognitivo dessas crianças. No entanto, a autora constata uma diferença marcante entre os dois grupos quanto à maneira de as crianças se comportarem perante os desafios propostos ao longo do diagnóstico. "Alunos problema" não se adaptam às regras da educação formal, assumem o julgamento de

[35] FORQUIN, J. C. *Sociologia da Educação*: 10 anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

seus professores a respeito do desempenho em classe, desacreditam em sua capacidade de pensar:

> [...] não ousam, não tentam, desistem. Rendem-se à condição de aluno problema [...] são arrastados, perversamente, a uma sucessão de fracassos que os distanciam cada vez mais do desejo de saber, do conhecimento. (MANTOVANINI, 2001, p. 158)

A autora passa então à investigação dos critérios adotados pelos professores para a avaliação destes alunos. O nível de produção escolar é o critério menos importante, o que, segundo a autora, pode ser explicado pela ausência de referenciais mais sólidos que abalizem as avaliações. O critério mais relevante diz respeito às atitudes dos alunos em sala de aula. O bom aluno deve ser interessado, independente e disciplinado. Já os alunos problema apresentam comportamento que desagrada o professor – é apático ou agitado, dependente do apoio do professor ou desinteressado, atitudes que foram desencadeadas pelo fato de assumirem que são um problema:

> Há um imenso desencontro de expectativas entre professores e alunos problema ou um encontro perfeito entre a profecia e a realização. (MANTOVANINI, 2001, p. 159)

Os professores acreditam que essas atitudes inadequadas dos alunos problema são decorrência de problemas emocionais gerados em ambientes familiares desajustados ou de doenças, o que remete para outros profissionais a tarefa de auxiliar seus alunos, não sobrando espaço para a atuação dos professores:

> Resta um sentimento de impotência, gerado neste embate entre as idealizações elaboradas pelo professor a respeito de quais seriam as condições necessárias para que seus objetivos educacionais se efetuassem e o mundo concreto e real, com o qual é obrigado a conviver diariamente em classe. (MANTOVANINI, 2001, p. 160)

Assim, conclui a autora, o que o trabalho indica é que o fracasso escolar está fortemente relacionado a duas variáveis do processo pedagógico: o julgamento elaborado pelo professor sobre o rendimento escolar dos seus alunos, em que se encontra implícita a decisão de quem vai ser aprovado e reprovado; e a avaliação da aprendizagem, utilizada pelo professor para justificar a sua decisão anterior. Como veremos, estes são importantes elementos definidores das trajetórias escolares dos jovens.

O estudo de Silva (2006) destaca o progressivo distanciamento entre "os saberes pessoais dos jovens" e os "saberes propiciados pela instituição escolar". A autora analisa um grupo de alunos matriculados numa escola pública de ensino médio considerada "boa", localizada na cidade de São Paulo. São adotados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário aplicado aos jovens, debates com grupos de alunos, observações em sala de aula, produção por parte dos alunos de "inventários do saber[36]" e entrevistas semiestruturadas.

A autora identifica entre os jovens entrevistados uma gradativa perda de "adesão à escola", expressa por manifestações de insatisfação quanto à instituição. Este processo pode ser explicado pela dificuldade de envolvimento dos jovens com o trabalho de apropriação dos saberes escolares e pelos tipos de práticas educativas desenvolvidas pela equipe escolar. Inicialmente, os jovens tinham uma relação positiva com a escola, o que poderia ter propiciado o seu envolvimento com as atividades escolares. No entanto, uma parcela dos entrevistados relata dificuldades no desenvolvimento do trabalho necessário à apropriação dos saberes. Eles reclamam da ausência de espaços para discutir aspectos relacionados à continuidade dos estudos e a oportunidades de trabalho.

Para que os saberes escolares sejam alvo de um investimento do jovem, conclui a autora, é necessário que encontrem relação entre estes saberes e os saberes não escolares. Para que este diálogo seja possível, é necessária a mobilização da equipe escolar. A escola é, para eles, um espaço importante de experimentação da fase da vida e de ampliação dos seus saberes e referências culturais.

Silva (2005), por sua vez, analisou um dos elementos do fracasso escolar – a evasão escolar. O autor realizou entrevistas semiestruturadas com jovens evadidos da 1ª série do ensino médio noturno e com a equipe de uma escola pública em Itaituba, no estado do Pará. O roteiro aplicado à equipe escolar foi organizado a partir dos seguintes eixos: principais impedimentos aos estudos; a escola e as expectativas dos jovens; participação dos alunos em reuniões e relação professor/aluno. Já o destinado aos alunos buscou levantar as suas dificuldades para permanecer nos estudos, com base nas seguintes categorias: trabalho, serviço militar, gravidez, relação professor-aluno, ensino noturno, disciplinas, normas da escola, escola e expectativas dos alunos. Os resultados mostram que múltiplos fatores concorrem para a evasão escolar de ambos os sexos. O trabalho aparece como o principal impedimento à continuidade dos estudos, seguido pela gravidez, no caso das mulheres, e pelo serviço militar, no caso dos homens. Por outro lado, a dificuldade de obtenção de trabalho no

[36] Metodologia adotada por Bernard Charlot. Consiste na produção de textos pelos alunos sobre o que o aluno aprendeu ao longo da vida e sobre a importância desse aprendizado.

município parece desestimular os jovens a continuarem a estudar. A precariedade na infraestrutura física da escola e problemas de natureza pedagógica – aulas não atrativas, ausência de atividades de apoio aos alunos, distanciamento entre professor e aluno, inexistência de organismos colegiados e de projetos voltados à capacitação dos professores – também contribuem para as elevadas taxas de evasão escolar.

Batista (2002) analisou outro elemento do fracasso – a distorção idade-série. O autor entrevistou jovens que apresentam distorção de pelo menos três anos, matriculados na 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública situada na zona sul de São Paulo. Além das entrevistas com alunos, equipe escolar, mães e membros da comunidade, a autora observou a dinâmica escolar, do bairro e dos agrupamentos juvenis.

Embora apresentem características comuns – residem no mesmo bairro, são migrantes ou filhos de migrantes –, a autora, assim como em nosso estudo, identifica uma enorme pluralidade entre os entrevistados, especialmente no que diz respeito à relação com a família, ao grupo de idade, à escola e ao mercado de trabalho, às visões de mundo, aos projetos de vida, à proximidade ou ao distanciamento do universo criminoso e às formas de vivenciar a juventude. Alguns elementos ajudam a compreender como surgem essas diferenciações. São eles: o gênero, o percurso escolar anterior, a relação entre trajetória escolar e trajetória profissional-familiar e as visões sobre a escola e o trabalho construídas pelos jovens.

Os próximos trabalhos analisam situações de sucesso escolar em meios populares. Embora enfatizem a importância da família e do esforço individual, em alguns estudos podemos notar a indicação de elos oriundos de outras esferas de sociabilidade.

Pereira (2005) investiga as condições que propiciaram o ingresso de seis alunos de origem popular no colégio técnico da Universidade Federal de Minas Gerais – COLTEC –, cujo processo de seleção é bastante concorrido. A autora investiga como os estudantes e as famílias de meios populares contribuem para construir histórias de sucesso escolar:

> Voltamos, assim, nossa atenção para o envolvimento e relevância que o próprio sujeito/aluno desenvolve em relação ao seu sucesso escolar e para a família, como formadora de habitus e de atitudes que influenciam positivamente ou negativamente a trajetória escolar dos alunos. (PEREIRA, 2005, p. 16)

A pesquisa utilizou como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados os alunos e suas famílias. A maioria dos entrevistados destina uma boa parte do seu dia aos estudos. Eles se esforçam para manter sua posição de destaque acadêmico. Acreditam que as condições familiares os privaram de uma formação

cultural e escolar de qualidade e tentam compensar esta carência. A impossibilidade de encontrar em casa pessoas que tenham um bom acúmulo de capital cultural e escolar induziu esses alunos a buscar referências em outras instâncias, como na escola ou na igreja.

Por outro lado, a autora identifica uma importante participação dos pais na vida escolar dos filhos. Há uma forte valorização do conhecimento escolar, associado à melhoria das condições de vida para seus filhos. No entanto, as famílias adotam estratégias variadas para viabilizar o sucesso. Por fim, a autora constata a importância do cotidiano familiar e da "moral doméstica" nos percursos escolares dos jovens.

Lacerda (2006) também enfatiza o papel da mobilização individual e dos familiares na construção de trajetórias escolares pouco prováveis. A autora analisa as histórias escolares e familiares de seis engenheiros oriundos de famílias com reduzido capital cultural e escolar egressos do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), instituição de ensino superior de grande prestígio nacional.

Os dados da pesquisa foram coletados em entrevistas semidiretivas, com perguntas abertas organizadas em um roteiro. Tendo como base teórica autores como Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, a autora analisa, nas práticas dos entrevistados, “o passado incorporado e valorizado e o sentido que os sujeitos atribuem àquilo que fazem” (LACERDA, 2006, p. 1).

A autora constata que esses percursos escolares pouco prováveis e de excelência são resultado das práticas de duas gerações; do modo como pais e filhos se relacionaram com as histórias escolares intergeracionais; dos sentidos atribuídos a essas histórias e das disposições a pensar, sentir e agir dos iteanos em relação à escola, constituindo, essas últimas, o resultado singular das influências socializadoras; da subjetividade dos iteanos e das situações vivenciadas por eles ao longo de suas trajetórias escolares.

O estudo realizado por Silva (2003) é o que mais se aproxima da nossa pesquisa. A metodologia adotada pelo autor é semelhante à seguida neste trabalho. A investigação de como as diversas esferas de sociabilidade podem afetar a trajetória escolar dos jovens está presente nos dois estudos. No entanto, o foco de Silva é o sucesso escolar. Ele apresenta e analisa as trajetórias de vida de moradores de uma favela[37] do Rio de Janeiro com ensino superior completo. As questões que nortearam a pesquisa foram: quais fatores explicam a obtenção de diploma de nível superior por diversas pessoas dos setores populares, enquanto outras, com características sociais, econômicas e culturais aparentemente análogas, têm uma

[37] Complexo da Maré.

trajetória bem mais curta? Como estes universitários foram produzidos socialmente? Como foram construídas e desenvolvidas as suas estratégias escolares?

O autor recupera momentos significativos da trajetória de vida dos sujeitos, como, por exemplo, o engajamento destes na associação de moradores e na igreja e a situação de estudante-trabalhador. O principal instrumento de pesquisa foi o Relato de Vida. Além dele, foram distribuídos questionários para jovens que haviam completado o ensino superior ou estavam prestes a concluí-lo.

Segundo Silva, a permanência na escola decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do sujeito e as redes sociais nas quais ele se insere. A posição ocupada pelo agente nos campos escolar e familiar é um elemento de suma importância para a compreensão do fenômeno.

A conquista de uma posição privilegiada no campo escolar depende da compreensão, pelo aluno, das regras do jogo escolar. O grau de identificação existente entre o aluno e o espaço escolar é uma variável fundamental para a permanência escolar.

Outro elemento importante é a família – o juízo estabelecido pala família sobre a capacidade escolar dos filhos, o valor atribuído ao diploma escolar como instrumento de ascensão social e os investimentos realizados no campo escolar ajudam a explicar a permanência escolar.

No entanto, assim como em nossa pesquisa, o autor encontrou importantes elos de apoio em outras esferas de sociabilidade. A identificação com amigos e/ou professores que circulam em outros espaços sociais, como a igreja e as entidades do bairro, exerce uma forte influência nas estratégias dos agentes dos setores populares.

Por fim, analisamos a pesquisa de Resende (2005). De modo distinto dos outros trabalhos sobre o sucesso escolar, a autora está interessada em compreender as especificidades de três escolas da rede pública estadual do interior de Minas Gerais que se destacaram num estudo sobre as notas dos candidatos na primeira etapa do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa busca compreender por que escolas com condições de trabalho semelhantes produzem resultados muito diferentes, por que existem tantas diferenças entre turmas da mesma escola e o que acontece na sala de aula ou na escola que produz melhorias no desempenho do aluno.

O objetivo do trabalho foi identificar as características gerais de cada uma das três escolas e algumas práticas de sala de aula, compará-las àquelas já identificadas e relacionadas

na literatura como características das escolas eficazes[38], verificar se essas escolas têm um efeito diferenciado no desempenho de seus alunos e se podem ser chamadas de eficazes. Os instrumentos de pesquisa adotados foram: entrevistas com membros da equipe escolar e alunos do 3º ano do ensino médio; observação da dinâmica de funcionamento da escola e da sua reputação nas comunidades em que estão inseridas.

A autora constata que as três escolas estudadas não podem ser consideradas eficazes, porque não apresentam três princípios-chave: equidade; valor agregado (seus alunos progridem mais que o esperado); desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, Resende aponta algumas características dessas escolas que podem ser responsáveis pelo resultado positivo. São elas: o quadro de pessoal é estável, com professores experientes e longo tempo de serviço na própria escola, graduados na área em que atuam e a maior parte com pós-graduação e comprometidos com a formação dos alunos; o ambiente é favorável ao ensino/aprendizagem; por estarem situadas em cidades do interior, de pequeno porte, o salário dos professores tem maior poder de compra e há maior mistura social.

As escolas, no entanto, são melhores para alguns alunos do que para outros. A equidade é um caminho a ser trilhado:

> Desenvolver práticas e políticas intraescolares que possam modificar a realidade do aluno e amenizar a diferença nas oportunidades de aprendizagem oferecidas entre turmas, especialmente entre os turnos diurno e noturno, é um desafio que se apresenta a todas as escolas visitadas. (Resende, 2005, p. 107)

Em suma, os estudos aqui reunidos apontam importantes elementos para a compreensão das trajetórias escolares dos jovens. Em nossa pesquisa, a ênfase, contudo, recai no papel das diferentes esferas de sociabilidade e dos eventos que ocorrem nestes espaços na definição, fortalecimento ou redirecionamento das trajetórias escolares dos jovens.

[38] "A escola eficaz é aquela que tem controle sobre os fatores internos que contribuem para sua excelência, na forma de suas políticas administrativas e práticas pedagógicas, aquela cujos alunos, individual e coletivamente, têm um desempenho acima do esperado, que agregam mais valor à educação do aluno pelo seu trabalho" (Ibid., p. 6).

Capítulo II

A pesquisa: procedimentos metodológicos e operacionais

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia adotada na tese e a pesquisa de campo. Como foi mencionado na parte introdutória, o objetivo deste trabalho é explorar os mecanismos e dinâmicas que podem afetar as trajetórias escolares dos jovens, provocar mudanças ou fortalecer a sua direção inicial.

Entendemos como trajetórias escolares os percursos percorridos pelos indivíduos ao longo da sua vida escolar. Para caracterizar o tipo de trajetória, olhamos para os seguintes elementos: distorção idade-série, repetências, expulsões e evasão escolar. Inicialmente, pensamos nas trajetórias de forma dual. Por esta classificação, os jovens ficariam distribuídos em dois grupos antagônicos:

1. Alunos com trajetória escolar contínua (fluxo contínuo, sem reprovações, evasões ou elevada distorção idade-série);
2. Alunos com trajetória escolar descontínua (fluxo descontínuo e fragmentado, com reprovações, evasões ou elevada distorção idade-série).

As situações encontradas em campo apontam, contudo, para uma situação mais complexa do que a dualidade. As trajetórias são dinâmicas, se alteram em função da experiência concreta dos indivíduos e da forma como eles a vivenciam. Trataremos desta questão ao longo deste capítulo.

Neste trabalho, olhamos para um grupo específico de jovens – estudantes, evadidos ou que completaram o ensino médio numa mesma escola situada em um dos distritos com elevado índice de vulnerabilidade juvenil de São Paulo.[39]

Discutindo as questões metodológicas envolvidas na pesquisa sobre escolarização das classes populares, Patto (1999) alerta para o fato de que a análise do social centrada na vida cotidiana deve evitar abstrações como a “escola pública elementar de periferia”, a “criança carente” ou o “professor primário”:

> Seus denominadores comuns decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à sua

[39] Há duas exceções – dois jovens que, como veremos na configuração 5, nunca frequentaram a escola objeto deste estudo e que, atualmente, não estudam e frequentam o programa social Centro da Juventude.

> compreensão, podem não dar conta, como instrumentos únicos de análise, de sua especificidade. (PATTO, 1999, p. 187)

Por este motivo, optamos por analisar este grupo específico de jovens. Partimos do pressuposto de Norbert Elias de que o indivíduo e a sociedade não podem ser tratados como objetos separados. Esses conceitos se referem a dois níveis diferentes, mas inseparáveis do mundo humano. Segundo Elias, a sociedade é formada por grupos de indivíduos interdependentes, por configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras:

> [As] concepções tradicionais serão substituídas por uma visão mais realista das pessoas que, através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas às outras das mais diversas maneiras. Estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, cidades, estratos sociais ou estados. (ELIAS, 2008, p. 15)

Em seu livro *Introdução à Sociologia (2008)*, o autor faz uma crítica ao que considera a forma tradicional de tratar conceitos como "sociedade", "família", "escola", entre outros. As concepções tradicionais, segundo o autor, abordam estes conceitos de modo "reificante", tratam-nos como objetos independentes dos (ou exteriores aos) indivíduos.

> Demasiadas vezes falamos e pensamos como se não só as montanhas, nuvens e tempestades, mas também as aldeias e estados, a economia e a política, os fatores de produção e o avanço técnico, as ciências e a indústria, entre inúmeras outras estruturas sociais, fossem entidades extra-humanas, com as suas leis próprias e, por conseguinte, totalmente independentes da ação ou da inação humanas. (ELIAS, 2008, p. 20)

Segundo o autor, a "reificação de conceitos" obscurece e distorce a compreensão da vida em sociedade:

> Neste tipo de pensamento, parece evidente que o 'eu' ou 'os indivíduos particulares' estão de um lado, havendo do outro lado a estrutura social, o 'meio ambiente' que me rodeia, a mim e aos outros 'eus'. (ELIAS, 2008, p. 16).

Cabe destacar, contudo, alguns dos limites da concepção de Norbert Elias. Em "Pour une conception dialogique de l'individu" (2005), Dubet destaca que, apesar do desejo de se afastar de perspectivas mais clássicas da teoria sociológica, Elias permanece fortemente atrelado a elas.

Neste artigo, o autor apresenta o que considera ter sido a solução clássica para o dilema entre indivíduo e sociedade – o "modelo de enquadramento". Apoiado na teoria sociológica clássica, o modelo tem em Durkheim o seu autor mais emblemático. Os autores filiados a esta corrente, afirma Dubet, ressaltam que o processo de socialização leva à internalização (ou interiorização), pelos indivíduos, das regras e normas sociais. Os sujeitos passam a desejá-las e a percebê-las como suas e não como impostas pela sociedade. O sentimento de autonomia do indivíduo resulta, portanto, da força deste processo de socialização e da universalidade dos valores modernos. As ações individuais são resultado de forças sociais:

> O indivíduo moderno não emerge contra o sistema, mas, ao contrário, ele resulta de transformações do controle social que se individualiza e se subjetiviza progressivamente através da disseminação dos costumes da corte (Elias, 1991). É na medida em que cada um percebe as obrigações e os códigos sociais como coações íntimas, pessoais e livremente aceitas que o ator social se vê como um indivíduo, como o autor de sua própria ação e que, paralelamente, ele é levado a perceber o mundo social como uma paisagem exterior a ele mesmo e sobre o qual ele projeta seus próprios sentimentos. (DUBET, 2005, p. 4. Tradução nossa)

Além da concepção clássica – de "indivíduo social", Dubet analisa duas concepções mais recentes – a de indivíduo racional e de indivíduo ético[40]. Segundo o autor, estas concepções são insuficientes para explicar, de forma isolada, a figura do indivíduo na contemporaneidade. Por este motivo, propõe uma nova concepção de indivíduo, que denomina como dialógica, por articular essas diferentes lógicas:

> [...] não há nada para escolher entre elas, se se considera que cada indivíduo real vive sob estes três registros de ação, sob estas três esferas, e que é a articulação dos três que se coloca como problema de trabalho [...]:
> - porque a sociedade é um sistema de integração, o indivíduo participa como indivíduo social.
> - porque a sociedade é um conjunto de mercados e quase-mercados, o indivíduo é um indivíduo racional.
> - porque a sociedade moderna também tende a um individualismo moral, o indivíduo é também um sujeito ético.
>
> Neste caso, o indivíduo é definido por um problema, o de sua auto-constituição a partir da articulação e da combinação dessas diversas

[40] "Estas três grandes famílias de concepção do indivíduo são sensivelmente diferentes, a despeito do fato de que pareçam sempre falar da mesma coisa. [...] Nos três casos, as relações entre o indivíduo e o sistema não são definidas da mesma maneira. O indivíduo social está no sistema, ele é uma cristalização singular do sistema. O indivíduo racional é um átomo autônomo de um sistema, um jogador em um jogo. Enfim, o indivíduo ético está diante de um sistema e só se constitui como sujeito separando-se dele." (Ibid., p. 10)

> dimensões que são, se não totalmente contraditórias, ao menos muito heterogêneas. (DUBET, 2005, p. 11. Tradução nossa)

Na análise das experiências escolares dos jovens, devemos, portanto, observar como essas dimensões se articulam. De acordo com Dubet (2005), os alunos devem ser considerados "indivíduos singulares definidos pela cristalização de heranças e capitais". No entanto, ao serem "lançados no mercado escolar", eles agem em função dos seus recursos, projetos e interesses. Por outro lado, seu trabalho intelectual deve ser entendido com uma forma de subjetivação, de apropriação pessoal de uma cultura. (p. 12. Tradução nossa)

A maior ou menor facilidade de combinar essas lógicas está associada às condições sociais em que os alunos estão inseridos:

> Os estudantes terão mais ou menos facilidade para construir sua experiência em função de seus diversos capitais, de sua socialização, de suas performances, dos recursos que dispõem. (DUBET, 2005, p. 12. Tradução nossa)

Nosso objeto de pesquisa se situa, portanto, na convergência entre os constrangimentos sociais e as percepções e condutas individuais. Thompson (1980) chama a atenção para esta questão ao analisar a natureza da mudança social:

> [...] cada vez que se tenta descrever as causas da mudança social se faz em termos [...] de pressões coletivas e institucionais, antes que pessoais, e em termos dos efeitos das ideologias abstratas que operam através da economia ou das forças políticas [...] todas essas forças são agentes de mudança importantes [...]. Todavia isso não explica tudo. Falta um terceiro elemento: é o efeito cumulativo das pressões individuais sobre a mudança. (THOMPSON, 1980, p. 260, Tradução nossa)

Charlot, por sua vez, destaca que uma sociedade são estruturas, instituições, mas também representações, valores e ações:

> [...] Mesmo que se pense que a sociedade inculca nos indivíduos suas representações e seus valores e rege de maneira mais ou menos secreta suas ações, nem por isso deixa de ser necessário admitir-se a existência de um psiquismo, suporte das representações, dos valores e dos móveis da ação. (CHARLOT, 2000, p. 34)

Buscamos compreender as diferenças encontradas entre as trajetórias escolares de jovens que pertencem a categorias sociais similares ou os processos que estruturam a realidade social e escolar desses jovens. Isso só se torna possível se levarmos em conta a

singularidade das histórias destes jovens. Como afirma Charlot, "embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence. Assim como ele não é o simples resultado das influências do ambiente." (CHARLOT, 1996, p. 49)

Sem reduzir a importância da sociedade na conformação das ações e dos comportamentos, acreditamos que há um espaço de possibilidades dentro do qual o indivíduo opera. Embora pertença a determinado grupo social, o sujeito não pode ser reduzido à posição que esse grupo ocupa num espaço social:

> Ele interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, atua neste, depara-se nele com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber [...]. (CHARLOT, 2000, p. 38)

Os constrangimentos estruturais – ou seja, a situação socioeconômica e cultural da família, o local de moradia e a escola que frequenta – são elementos essenciais na definição das trajetórias escolares dos jovens. No entanto, a experiência concreta dos jovens nos diferentes espaços de sociabilidade em que transitam[41] e, principalmente, a forma como a vivenciam e a interpretam guiarão suas escolhas e estratégias. Um indivíduo, evento ou ação só irá influenciar outro indivíduo se fizer sentido para ele. Por outro lado, uma situação ou acontecimento particular pode ter impactos diferenciados sobre os indivíduos, dependendo da interpretação que estes dão ao fenômeno.

Em suma, as condutas dos jovens são influenciadas pelo contexto social em que vivem, mas também por suas biografias individuais, ou seja, pela forma de interpretar e vivenciar as suas experiências. Devemos, assim, observar como esses dois eixos operam.

Como veremos, as trajetórias escolares são afetadas pelos eventos que ocorrem ao longo da vida e pela forma como os jovens os interpretam e reorganizam as suas condutas.

1. Metodologia

Os defensores do trabalho qualitativo destacam que a sua principal função é desvendar como e por que determinados resultados ocorrem, ou como as causas interagem num determinado contexto para produzir um resultado (SMALL, 2004; BENNETT e ELMAN, 2006).

[41] Como afirma Charlot (2000), uma sociologia do sujeito só é possível porque "cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos". (p. 47)

A metodologia adotada nesta pesquisa se enquadra no que foi denominado por Bertaux como “perspectiva etnossociológica”. Segundo o autor, esta abordagem se apoia em técnicas de pesquisa etnográficas com a finalidade de compreender um “fragmento particular da realidade social-histórica, um objeto social”. Seu objetivo é compreender o modo de funcionamento do objeto em estudo e elaborar, com base nas observações feitas em campo, hipóteses sobre a configuração das relações, dos mecanismos sociais e dos processos recorrentes. (BERTAUX, 2005, p. 10)

Nosso modelo explicativo foi sendo construído ao longo da pesquisa de campo. Pesquisadores que se apoiam em técnicas de pesquisa etnográficas destacam o caráter contínuo do processo de construção do modelo. Inicialmente, ele é composto por representações de sentido comum, algumas questões e as primeiras hipóteses especulativas. O trabalho de campo e a análise permitem a verificação e a reformulação das hipóteses iniciais. A descoberta de mecanismos, lógicas e processos vai enriquecendo o modelo e permitindo a compreensão por parte do investigador de determinados aspectos do funcionamento do seu objeto. (THOMPSON, 1980; BERTAUX 2005; KOFES, 1994)

As hipóteses iniciais foram formuladas com base nos estudos sobre a relação dos jovens com a escola. Olhamos para a escola como um importante, embora não único, espaço de socialização (adaptação à realidade social) e de educação (transmissão de valores) dos jovens.

Diversos autores destacam que a compreensão dos processos educacionais exige a observação não só do que ocorre dentro da escola, mas de fatores como o desenvolvimento cultural, econômico e social. (CASASSUS, 2002; DAYRELL, 1996; SPOSITO, 2003)

Num artigo em que reflete sobre o processo de socialização e de construção das identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo, Maria da Graça Setton define este processo como “um espaço plural de múltiplas relações sociais [...] um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis [...] um fenômeno histórico complexo e temporalmente determinado.” (SETTON, 2002, p. 109)

Setton se apoia no conceito de interdependência entre indivíduos e esferas de desenvolvimento de Norbert Elias. Segundo Elias, a análise da evolução social não deve se ater a apenas uma esfera do desenvolvimento, mas às transformações interligadas das relações humanas. Devemos entender as diversas esferas como conexões entre pessoas:

> Se as esferas políticas, econômicas e todas as outras forem encaradas como relações funcionais de pessoas interdependentes, em breve se verá que a divisão é meramente conceitual. (ELIAS, 2008, p. 69)

Neste trabalho, compartilhamos as ideias propostas por Norbert Elias e, mais recentemente, por Maria da Graça Setton. Acreditamos que o processo de socialização e de educação é afetado por diferentes instâncias. Além da escola, também observamos outras esferas de sociabilidade dos jovens, como a família, a vizinhança, o trabalho, os programas sociais e a igreja.

A relação dos jovens com os agentes destas instâncias é dinâmica, podendo ser afetada por eventos que ocorrem ao longo da vida e pela percepção dos jovens sobre estes acontecimentos.

Os efeitos da sociabilidade

Diversos trabalhos analisam a relação entre as redes sociais – ou esferas de sociabilidade – e a mobilidade social. De acordo com Briggs (2001), os elos sociais podem desempenhar três funções distintas:

1. Funcionar como **pontes** que permitem a mobilidade social. Geralmente essas redes ligam membros de diferentes grupos sociais;
2. Funcionar como **fonte de apoio social**, garantindo a sobrevivência dos indivíduos. Essas redes, no entanto, permanecem com limitadas oportunidades de mobilidade social. Elas se baseiam, em regra, em vínculos familiares e de vizinhança;
3. Ter **efeitos negativos** sobre resultados individuais e familiares, em termos de educação e empregos. Essas redes são, geralmente, baseadas em vizinhança.

Dominguez (2004) parte do trabalho de Briggs para analisar as redes sociais de mulheres imigrantes latino-americanas de baixa renda residentes em dois bairros com concentração de conjuntos habitacionais na cidade de Boston. O estudo mostra que as mesmas condições sociais e econômicas podem dar origem a redes com composições diversas e diferentes experiências de mobilidade social. A oportunidade de mobilidade social depende da natureza e da estrutura das relações sociais das mulheres estudadas, das formas como elas administram essas relações e da vontade dos nós de estabelecerem uma ponte.

Apesar de o fator mais importante para a mobilidade social ser a heterogeneidade das redes sociais, os resultados sugerem que os laços que permitem a ascensão social têm maior capacidade de criar oportunidades quando atuam como pontes que conectam as mulheres a

redes compostas por indivíduos pertencentes a grupos sociais mais elevados e quando estas mulheres dispõem de apoio para o progresso pessoal em seus laços fortes. As redes de apoio social – que, por sua vez, são limitadas, homogêneas e não recíprocas – não estimulam e podem impedir que as mulheres aproveitem as oportunidades disponíveis, reforçando as condições de manutenção da pobreza. (DOMINGUEZ, 2004)

Como veremos, os laços sociais construídos pelos jovens parecem desempenhar um importante papel na definição da sua trajetória escolar e no processo de formulação de seus projetos para o futuro.

Marques (2010) analisa as principais características das redes pessoais de indivíduos pobres, os seus condicionantes mais importantes, os tipos de redes e de sociabilidade existentes e as consequências das redes para estes indivíduos. As redes dos pobres são menores, menos coesas e apresentam sociabilidade[42] menos diversificada e mais apoiada na vizinhança do que as redes de classe média. Contudo, o autor encontra grandes diferenças no que diz respeito às características das redes dos indivíduos pobres (tamanho e coesão) e à variabilidade da sociabilidade (grau de localismo e número e tipos de esferas de sociabilidade).

O cruzamento dos tipos de redes com os padrões de sociabilidade revela que, embora haja redes grandes e coesas e redes pequenas com características semelhantes – padrão muito local e sociabilidade pouco variada e baseada em vínculos primários (família e vizinhos) –, também são encontradas redes de tamanho médio, com baixo localismo, sociabilidade bem variada (trabalho, associações, igreja) e baseadas em ambientes institucionais e organizacionais.

Indivíduos mais escolarizados tendem a ter redes mais ricas e menos locais em termos de vínculos, o que, segundo o autor, parece confirmar o papel da escola como local de criação de vínculos diversificados, mesmo em contextos de razoável homogeneidade social. Os jovens, por sua vez, têm redes maiores, centradas na amizade e nos estudos, mas apresentam sociabilidade mais local e homofílica.

As redes dos jovens aqui entrevistados, embora variem em termos de esfera de sociabilidade[43] predominantes, tendem a ser locais, com algumas poucas exceções. Marques

[42] O autor define a esfera de sociabilidade como uma "região da sociabilidade em geral organizada a partir de algum processo de especialização (funcional, de práticas, cultural e de ideias etc)". Essas esferas são formadas por indivíduos e organizações, as relações que se estabelecem entre eles, suas identidades e linguagens. (Marques, 2010)

[43] Há redes centradas nos programas sociais, na igreja e no trabalho e não apenas na escola e na vizinhança (amizades).

identifica que determinados tipos de rede e de sociabilidade influenciam as condições de vida e de pobreza dos indivíduos. De acordo com o autor, o emprego, o emprego protegido e a precariedade social[44] são influenciados especialmente por dimensões relacionais ligadas à variabilidade da sociabilidade (medida pelo número de esferas) e à sociabilidade em ambientes institucionais. Quanto mais variada for a sua sociabilidade e mais apoiada em ambientes institucionais, maior a probabilidade de o indivíduo apresentar baixa vulnerabilidade, estar empregado e esse emprego ser do tipo "protegido". A presença de sociabilidade local e primária tem, por sua vez, efeito negativo sobre a probabilidade de se alcançar empregos protegidos e está mais associada a situações de precariedade.

Neste trabalho, exploramos em que medida as diferentes formas de sociabilidade dos jovens podem afetar suas trajetórias educacionais. Em seguida, apresentamos as discussões encontradas na literatura sobre cada uma das esferas de sociabilidade aqui investigadas, associando-as, sempre que possível, aos nossos casos.

A família

O tema da família foi abordado por diversos autores. Em seu estudo sobre as classes trabalhadoras, Telles (2001) fala do papel da família como espaço que viabiliza a sobrevivência cotidiana dos seus membros, onde são construídos sinais de respeitabilidade e dignidade que neutralizam o estigma da pobreza.

Dominguez (2004), por sua vez, ressalta a importância dos laços fortes, entendidos como as relações familiares e de vizinhança, para o estímulo ou a limitação das possibilidades de mobilidade social dos indivíduos, especialmente das mulheres. Os laços fortes podem, por um lado, estimular o estudo e a ascensão profissional. Por outro lado, obrigações familiares podem limitar as suas relações. Além disso, determinadas dinâmicas patriarcais (homens autoritários, que maltratam as mulheres) podem provocar o estancamento da mulher na situação de pobreza. O progresso profissional e educacional das mulheres analisadas em seu estudo depende, de acordo com a autora, da capacidade de estabelecerem limites em seus laços fortes e do apoio que recebem desses laços.

[44] O autor considerou quatro situações de precariedade social: familiar (família monoparental com crianças), habitacional (barraco de madeira ou quarto sem banheiro), de trabalho (desemprego, viver de bicos ou emprego sem carteira assinada) e de renda (rendimento médio familiar per capita igual ou inferior a R$120). A precariedade social – que indica extrema vulnerabilidade social – ocorre quando o indivíduo apresenta duas ou mais das quatro condições de precariedade social.

Os elos familiares exercem impacto predominante sobre as trajetórias escolares de dois grupos de jovens aqui entrevistados. Na configuração “Família como espaço privilegiado de definição da trajetória escolar”, a família, como o próprio nome indica, é o principal espaço de elaboração dos projetos escolares e profissionais. Os laços fortes funcionam como importante fonte de apoio. Já para as jovens mulheres incluídas na configuração “Obrigações com a família e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares”, a família desempenha um papel negativo. As obrigações familiares, assumidas de forma precoce, parecem limitar as suas oportunidades de mobilidade.

Setton (2002) destaca a importância da família na definição dos destinos pessoais e sociais, mas alerta para a heterogeneidade de configurações familiares existentes:

> Considerando a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos, é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras. (SETTON, 2002, p. 112)

De acordo com Bertaux (2005), as famílias apresentam diferenças consideráveis em termos de recursos materiais e culturais, coações externas, contextos residenciais, aspirações e projetos. Essas características exercem um impacto significativo sobre os itinerários de vida de seus membros. Seu campo de possibilidades, suas oportunidades dependem em grande medida da situação econômica e social e da orientação cultural de sua família de origem. Os projetos e decisões sobre as trajetórias educacionais, de trabalho e de moradia são elaborados frequentemente de forma coletiva, dentro do grupo familiar.

Por fim, ao pesquisar jovens residentes numa favela de São Paulo, Ferreira (2003) observa que as pressões impostas pela necessidade de garantir a sobrevivência familiar influenciam o momento em que os jovens ingressam no mercado de trabalho e o tipo de trabalho obtido, a frequência escolar e a participação ou não do orçamento doméstico.

Já nas primeiras entrevistas com os jovens, observamos que a família ocupa um lugar central em suas vidas. Além de pressões econômicas e sociais, as expectativas e o grau de mobilização das famílias com relação ao jovem, à escola e ao seu futuro profissional exercem importante impacto sobre as suas trajetórias escolares. No entanto, como poderemos notar, esta não é a única esfera de elaboração de projetos educacionais e profissionais.

A escola

Diversos estudos mostram a importância da equipe escolar sobre o desempenho dos alunos. Num trabalho de 1980, Lipsky chama a atenção para o papel dos "burocratas de nível de rua[45]" na formulação das políticas públicas. O elevado grau de discricionariedade e a relativa autonomia quanto à autoridade organizacional na concessão de benefícios e imposição de sanções permitem que os burocratas de nível de rua alterem a política no momento da implementação. A complexidade das tarefas e a necessidade de intervenção humana na execução do serviço tornam difícil a redução da discricionariedade. (LIPSKY, 1980)

Geralmente, eles estão submetidos às seguintes condições de trabalho: os recursos são cronicamente insuficientes para realização das tarefas previstas; a demanda por serviços tende a aumentar com o tempo; as expectativas quanto aos objetivos das agências tendem a ser ambíguas, vagas ou conflituosas; a mensuração da performance no cumprimento de um objetivo é difícil; os clientes são tipicamente não voluntários (os serviços oferecidos são essenciais e não podem ser obtidos de outra forma). Esses fatores reforçam o papel dos burocratas de nível de rua como formuladores de políticas públicas, intensificando a distância entre o desenho proposto para a política e a política implementada. (LIPSKY, 1980)

A equipe escolar é um dos exemplos citados pelo autor de "burocracia de nível de rua". De fato, nossa pesquisa aponta condições de trabalho na escola muito semelhantes às listadas por Lipsky. Além disso, as atitudes e procedimentos adotados pelos professores, coordenadores e diretor revelam, como veremos adiante, elevado grau de discricionariedade.

Román (2003), por sua vez, discute os fatores relacionados ao universo simbólico dos docentes que afetam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem que os professores conduzem em sala de aula. Segundo a autora, a prática pedagógica dos docentes de escolas vulneráveis está fortemente associada aos modelos e imagens que eles constroem e reproduzem sobre as potencialidades de seus alunos, gerando-se formas estáveis e ineficazes no processo de ensino-aprendizagem, refletidas principalmente na dinâmica que se estabelece em sala de aula. Um dos principais fatores explicativos da baixa qualidade de ensino é a ineficiência da prática pedagógica em escolas vulneráveis, resultado da interação social e pedagógica entre professor e aluno.

Os processos formativos se dão, de acordo com a autora, por meio da interação de dois componentes: a ação desenvolvida pelo docente voltada à apropriação de conhecimentos

[45] O autor define como burocratas de nível de rua os agentes contratados pelo Estado que interagem diretamente com os cidadãos e que possuem elevada discricionariedade no exercício de sua função. Os professores, diretores e outros funcionários das escolas se enquadram nesse perfil.

pelos alunos e a ação que conduz o aluno a assimilar e a apropriar-se de conhecimentos significativos para ele. Essa interação envolve aspectos cognitivos, valorativos e sócio-afetivos dos que ensinam e dos que aprendem.

Ao analisar o caso chileno, onde, assim como no Brasil, a forte expansão da oferta de ensino não foi acompanhada pela redução das desigualdades de rendimento entre escolas situadas em áreas pobres e em outras áreas da cidade, a autora conclui que nas escolas mais pobres do país há um corpo docente que sente e acredita que não é possível obter qualidade educacional com as crianças que aí se educam. Os obstáculos à aprendizagem, acreditam eles, estão relacionados às crianças, às famílias e ao seu entorno. As interações sociais e pedagógicas que se estabelecem são pobres e destinadas a uma socialização mínima de caráter regulativo. (Ibid.)

Torres, Pavez, Gomes e Bichir (2006) analisam esses elementos para as escolas de ensino fundamental do município de São Paulo. De acordo com os autores, tanto a percepção dos professores com relação aos alunos e à periferia como suas atitudes podem predeterminar a performance desses alunos. Parcela significativa dos profissionais da educação acredita que o trabalho na sala de aula dificilmente possa incidir positivamente nas restrições que os alunos apresentam. Acreditam que a principal responsável pela educação dos alunos é a família, sendo também afetada pelas condições do entorno da escola e do local de moradia da criança. Famílias consideradas “desestruturadas” e ausentes explicam o desempenho negativo de determinados alunos.

O perfil dos professores da escola aqui analisada é muito heterogêneo. Há um grupo de professores com forte vínculo com a comunidade e dedicação ao trabalho. Esses professores acreditam que o processo de aprendizagem é resultado de condições particulares dos alunos e das famílias e do contexto em que vivem, mas também da capacidade dos docentes de influenciar este processo. A grande maioria, contudo, está desmotivada. Atribuem as dificuldades escolares a fatores não escolares, como características familiares, desinteresse dos pais ou a própria índole do aluno. Acreditam que o professor não tem condições de influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Este núcleo de professores desestimulados parece eleger um grupo de alunos “interessados”, para o qual dirigem o seu esforço. O outro grupo de alunos, como disse Denise, coordenadora do ensino médio, recebe o “laudo” de “desinteressado, malandro, vagabundo”, estando “fadado ao fracasso”. A metáfora “centro-periferia”, utilizada no estudo de Sá Earp sobre as escolas fluminenses, parece adequada para descrever o fenômeno que ocorre nas salas de aula por nós investigadas. Ao assumirem uma

turma, os professores já definiram previamente quais alunos devem receber a sua atenção e quais deles serão "descartados", não recebendo atenção. É o efeito Pigmalião ou a Profecia autorrealizável.[46]

O fato de a avaliação ser muito aberta (avaliação de cadernos, trabalhos em grupos, comportamento em sala de aula...) não permite que se tenha uma noção mais precisa do nível dos alunos e mesmo dos professores. A autonomia do professor acaba sendo, neste sentido, muito elevada:

> "A mesma sala que alguns professores falam o diabo dela, outros dizem que conseguem ter controle, motivar os alunos. Os alunos procuram esses professores, ficam tristes quando eles faltam (...) O professor que é respeitado é aquele que dialoga com os alunos, negocia constantemente, ouve os alunos, está aberto para os alunos, para a interação com eles, rompe a barreira com os alunos, passa a ser respeitado." (Denise, coordenadora do noturno)

Como veremos, esses professores desempenham um importante papel na definição da trajetória escolar dos jovens. Para dois grupos de jovens, a escola desempenha um papel decisivo na definição da sua trajetória escolar. Os jovens da configuração "Escola como espaço primordial de definição da trajetória escolar" foram selecionados para ocuparem o centro da sala de aula e da escola. Estes alunos são escolhidos para serem ensinados e receberem a atenção e o apoio do corpo docente. Já os jovens da configuração "Relação tensa com a escola e ausência de espaços de construção de projetos escolares" foram destinados à periferia da sala de aula e da escola. O corpo docente acredita que não vale a pena dispensar atenção para este grupo. Ambos os grupos parecem confirmar o efeito da profecia autorrealizável.

Por outro lado, o compromisso dos alunos com a escola exige que ela faça algum sentido para eles. O investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas dependem da forma como cada um elabora o seu "estatuto como aluno" e da capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado. (DAYRELL, 2007; CHARLOT, 1996 e 2000)

Embora a maioria dos entrevistados tenha associado o certificado de conclusão do ensino médio ao acesso ao mercado de trabalho e à possibilidade de um futuro melhor que o de seus pais, a falta de sentido nas atividades escolares cotidianas parece ser um empecilho à mobilização escolar dos jovens que apresentam trajetória escolar precária.

[46] Vide Sá Earp (2006) e Mantovanini (2001).

Por fim, o processo de constituição da "sociedade escolarizada" ocorrido nas últimas décadas – a transformação da educação como ferramenta essencial para a sobrevivência do indivíduo moderno no mundo – gerou uma "crise das possibilidades de mobilidade social ascendente via escola", pela baixa capacidade de absorção no mundo do trabalho da população escolarizada. (SPOSITO, 2004, p. 79)

A elevação da escolaridade da população não foi acompanhada pela geração de postos de trabalho mais qualificados, cujos conteúdos das tarefas demandassem os ensinamentos adquiridos na escola. Certificados escolares não garantem mais a inserção no mercado de trabalho. São necessárias experiência ou referências que inibam a falta de confiança associada ao desconhecido, à sua aparência etc.

Alguns autores associam a este fenômeno o desinteresse entre os alunos e seus pais ou uma desconfiança dos possíveis benefícios da educação escolar. (FERREIRA, 2003; PERLMAN, 2003).

Os jovens entrevistados não demonstraram essa desconfiança com relação aos benefícios futuros da escola. No entanto, os jovens desenvolvem relações diferenciadas com a escola e a equipe escolar e a forma como eles as vivenciam e as interpretam exerce um importante impacto sobre a sua trajetória escolar.

A escola e a família continuam exercendo importante impacto sobre as trajetórias escolares dos jovens. No entanto, como veremos, as outras esferas de sociabilidade, como a vizinhança (ou, mais especificamente, o mundo do crime), o trabalho, os programas sociais e a igreja também contribuem, direta ou indiretamente, para a construção desses percursos. Setton (2002) fala sobre a perda da centralidade da escola como espaço de socialização de crianças e jovens:

> A escola não mais se apresenta como eixo organizador de experiências [...] não consegue conciliar as suas antigas funções de educar (transmitir valores), selecionar (qualificando distintamente o público) e socializar (adaptá-los a uma realidade social). [...] Sujeita a uma variedade de público e pouco preparada para enfrentar os desafios que cada um deles lhe propõe, a escola se enfraquece enquanto agência da socialização, responde e serve de forma fragmentada às expectativas diferenciadas de seu público. (SETTON, 2002, p. 112)

A vizinhança

Outra esfera de sociabilidade explorada é a "vizinhança", aqui entendida não apenas como o local de moradia, mas como o espaço em que ocorrem as atividades cotidianas dos

jovens. Os indivíduos interagem com outras pessoas nos bairros onde moram e estabelecem redes de relações nestes espaços.

No entanto, como ressalta Blokland (2003), a importância atribuída ao local de moradia depende da extensão à qual os papéis dos indivíduos estão confinados nos limites do bairro. Apoiada em Manuel Castells, a autora afirma que a vizinhança não produz de forma automática uma comunidade:

> Identidades baseadas localmente interagem com outras fontes de significado e reconhecimento social, num padrão altamente diversificado [...] (CASTELLS, 1997, p. 60 apud BLOKLAND, 2003)

Os locais de moradia não podem, portanto, ser concebidos como indutores de um padrão específico de comportamento ou de identidade. Ao analisar o significado da "vizinhança" para moradores de um distrito operário holandês, Blokland (2003) identifica quatro padrões distintos:

1. Pessoas que não atribuem sentido ao local de moradia: este grupo é composto por indivíduos que não utilizam o bairro, nem atribuem significado simbólico a este espaço. Residem no distrito por falta de opção;
2. Pessoas que atribuem sentido prático e simbólico ao local de moradia: o bairro é o cenário onde ocorrem as principais atividades cotidianas desse grupo, suas relações sociais são construídas neste espaço, além de atribuírem um valor simbólico a este espaço recheado de recordações passadas. A vizinhança é concebida como plataforma para expressar o seu pertencimento a grupos e para perpetuar suas redes de relações;
3. Pessoas que atribuem sentido simbólico à vizinhança. Estes indivíduos usam a vizinhança como expressão de status ou para reter sua reputação. Embora não façam uso prático tão intenso do local de moradia, buscam diferenciar a rua onde moram do restante do bairro;
4. Pessoas que associam a localização residencial a um estilo de vida. Embora não usem o bairro de forma prática nem associem a sua rua como símbolo de status, o bairro é uma das formas de classificação do seu estilo de vida. Eles sentem um distanciamento social com relação aos seus vizinhos, mas gostam do bairro.

Apesar de as atividades dos jovens aqui entrevistados estarem muito concentradas na "vizinhança" – as amizades, as experiências de trabalho, escolares, religiosas e de lazer ocorrem predominantemente nestes espaços –, apenas os jovens da sexta configuração – "Mundo do Crime como espaço de ruptura da trajetória escolar" – atribuíram sentido

simbólico a esta esfera. A vizinhança é concebida por estes indivíduos como um espaço organizador da sua rede pessoal ou, como afirma Blokland, de estabelecimento de vínculos e manutenção das suas "comunidades".

Este foi o único grupo de jovens em que identificamos o que foi denominado por Durlauff (2001) como efeito do local de moradia (ou vizinhança) na transmissão da pobreza e da desigualdade entre gerações:

> Cada local de moradia influencia as crianças através de alguma combinação de '*peer groups*', '*role models*' e da determinação dos gastos com educação [...] (DURLAUFF, 2001, p. 397)

De acordo com o autor, há cinco fatores explicativos dos efeitos de vizinhança:

1. Papel das finanças públicas: quase metade das receitas gastas com educação fundamental e média é gerada por fontes locais. Esta é uma característica do modelo americano de financiamento da educação pública. No Brasil, os gastos com educação pública são de responsabilidade das três esferas de governo (município, estado e União);
2. *Peer Groups*: o impacto das escolhas de alguns membros do grupo sobre as preferências dos outros, ao avaliar escolhas similares. O autor cita dois exemplos em que este mecanismo parece operar – a criminalidade entre jovens (o apelo para participar de um crime pode ser mais elevado quando os amigos estão envolvidos) e o ato de fumar cigarros (o apelo ao cigarro parece ser maior quando os amigos fumam). Observamos este efeito no processo de elaboração dos projetos educacionais e profissionais dos jovens da sexta configuração;
3. *Role Models*: a influência das características dos membros mais velhos sobre as preferências dos mais novos. Um exemplo mencionado pelo autor é a valorização do ensino superior por um estudante que vive em uma comunidade com elevada taxa de adultos com este nível de ensino. Embora apareça em alguns relatos, este efeito não é tão presente quanto o segundo e parece operar no interior de outras esferas – como a família, para os jovens da primeira configuração, e o trabalho, entre os da terceira configuração – e não pelo local de moradia;
4. Redes sociais podem ser importantes na competição no mercado de trabalho: comunidades pobres são menos capazes de gerar informações sobre oportunidades de trabalho. Observamos diferenças quanto ao número e aos tipos de esferas que compõem as redes dos jovens aqui entrevistados. A obtenção de trabalho ocorre, no

entanto, majoritariamente por meio de vínculos locais – familiares e vizinhos. Para a maioria dos jovens que estavam inseridos no mercado formal de trabalho, este era seu primeiro vínculo de trabalho. Os jovens que iniciaram a vida profissional de forma precoce relataram experiências apenas no mercado informal de trabalho, com uma exceção – Lúcio, que obteve o vínculo formal após a conclusão do ensino médio.

5. Normas sociais: os locais de moradia podem concentrar indivíduos que estimulem (ou desincentivem) as aspirações de sucesso econômico e as responsabilidades familiares, com importantes implicações para a perpetuação da pobreza. Este argumento não se aplica ao caso aqui analisado. Como poderemos notar, embora residam num mesmo local (uma pequena área do distrito de Sapopemba), encontramos heterogeneidade entre os jovens entrevistados no que diz respeito às condições socioeconômicas da família e ao papel desempenhado pelos membros desta esfera no processo de elaboração dos seus projetos educacionais e profissionais.

Como mencionamos, os jovens da sexta configuração tiveram a sua trajetória escolar afetada por um grupo específico da vizinhança. Neste caso, o mecanismo de *Peer Groups* parece ter operado. O envolvimento de diversos colegas em atividades criminosas parece ter funcionado como um estímulo ao seu envolvimento. Estes vínculos foram estabelecidos nos espaços de lazer, predominantemente locais. Dayrell (2007) comenta sobre a centralidade dos grupos de pares para a juventude:

> A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, 'trocam ideias', buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto [...] (DAYRELL, 2007, p. 1111).

O ingresso no mundo do crime, como veremos, provoca importantes rupturas nas trajetórias escolares dos jovens aqui entrevistados.

O trabalho

Num estudo de 2003, Hasenbalg destaca duas peculiaridades do processo brasileiro de transição à vida adulta: o acesso precoce ao trabalho e a conciliação entre escola e trabalho, apontando a superposição de fenômenos que antes eram entendidos como contíguos. Com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, o autor verifica não só a tendência à universalização do acesso à escola nas faixas etárias mais jovens (de 10 a 14 anos), mas também que, ao longo da década de 90, os maiores aumentos na proporção dos que

estudam ocorreram na faixa etária de 15 a 19 anos, indicando melhorias no fluxo escolar e na capacidade de retenção do sistema de ensino. Este é o grupo que concentra a maior proporção dos que trabalham. Ou seja, este período registra um crescimento proporcional dos jovens de 15 a 19 anos que só estudam ou que conciliam trabalho e estudo, em detrimento daqueles que só trabalham ou não estudam nem trabalham. O autor ressalta, contudo, que os jovens que conciliam trabalho e estudo completam menos anos de estudo e apresentam maior atraso escolar do que aqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos.

A maioria dos nossos entrevistados faz parte do grupo de jovens que conciliam trabalho e estudo.

Por outro lado, ao longo da década de 90, as taxas de desemprego entre os jovens de 15 a 19 anos triplicaram e a inserção no mercado de trabalho se deteriorou. Esta situação parece ter se mantido – entre os jovens aqui entrevistados, notamos uma elevada rotatividade entre atividades profissionais, baixos salários, condições precárias de trabalho e reduzida presença de vínculos empregatícios.

Diversos estudos apontam que as dificuldades provenientes das novas condições de inserção no mercado de trabalho não retiram, contudo, a centralidade desta esfera de socialização para a juventude brasileira. (FERREIRA, 2003; GUIMARÃES, 2005; DAYRELL, 2007; TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2008)

Com base na pesquisa "Perfil da juventude brasileira", Guimarães (2005) destaca que a centralidade do trabalho para os jovens[47] está mais associada a "uma demanda a satisfazer" do que ao seu significado ético – "de um valor a cultivar":

> Diria que é sobretudo como fator de risco, desestabilizador das formas de inserção social e padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, necessidade, no centro da agenda de parcela significativa da juventude brasileira. (GUIMARÃES, 2005, p. 159)

Os resultados da pesquisa indicam a existência de uma consciência entre os jovens a respeito da insegurança e do risco que atinge a todos – o desemprego é identificado como o problema de maior magnitude entre os jovens entrevistados. O sentido de impotência diante do desemprego é mais evidente entre os jovens de baixa renda e com pouca escolaridade, que

[47] A pesquisa "Perfil da juventude brasileira", realizada entre 22 de novembro e 8 de dezembro de 2003, aplicada a uma amostra de 3.501 jovens, com idades entre 15 e 24 anos, revela que apenas um quarto dos pesquisados está fora da População Economicamente Ativa – PEA. A taxa de ocupação é de 36% e o percentual de entrevistados que afirmou estar desempregado depois de ter tido uma experiência de trabalho foi de 32%. Apenas 8% estavam em busca de um primeiro trabalho. Por outro lado, parcela expressiva dos jovens entrevistados ingressou no trabalho com idade inferior a 16 anos (46%).

se classificam como negros ou pretos e que estão em faixa de idade mais elevada. (Guimarães, 2005)

Segundo Novaes (2007), jovens de diferentes classes e situações sociais expressam insegurança e angústias ao falar das expectativas em relação ao trabalho no presente e no futuro:

> [...] ainda que os jovens mais pobres sejam os mais atingidos pelo processo de desestruturação/flexibilização/precarização das relações de trabalho, jovens de diferentes classes sociais partilham o 'medo de sobrar'. (NOVAES, 2007, p. 9)

Pais (2003) associa a instabilidade quanto às representações sobre o trabalho aos percursos laborais atuais – marcados por turbulência, flexibilidade e instabilidade.

Entre os jovens de camadas populares, o trabalho parece ocupar um papel ainda mais central. Ao estudar uma favela situada num distrito de elite da capital paulista, Ferreira (2003) mostra que a inserção profissional destes jovens é bastante precária, marcada por intensa exploração da força de trabalho por um preço baixo. No entanto, a pesquisa aponta que a maioria dos entrevistados expressava a positividade do trabalho, a preferência pelo trabalho em lugar da intensa sociabilidade, a importância das responsabilidades associadas ao trabalho para a construção de uma identidade positiva.

De acordo com Bourdieu (1983), uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo é o desejo de atingir o mais rapidamente possível o estatuto de adulto e as capacidades econômicas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas e às meninas, para ser reconhecido e se reconhecer como um homem.

Embora Bourdieu trate do universo masculino, o trabalho é concebido pela maioria dos nossos entrevistados, independente do sexo, como essencial para a vivência da condição juvenil, garantindo o lazer e, principalmente, o consumo. Quase todos os entrevistados exercem ou já exerceram algum tipo de trabalho remunerado e, mais do que isso, o trabalho aparece como preocupação central. O certificado de conclusão do ensino médio é visto como meio de obtenção de melhores condições de trabalho e redução das instabilidades a que estão atualmente submetidos.

Os jovens que participaram da pesquisa "Perfil da juventude brasileira" associaram cinco significados à ideia de trabalho: necessidade, independência, crescimento, autorrealização e exploração. A idade e a escolaridade são importantes determinantes da

forma de inserção dos jovens no mercado de trabalho e das expectativas quanto ao trabalho. (GUIMARÃES, 2005)

Ferreira (2003) apresenta uma classificação dos jovens por idade e forma de inserção no mercado de trabalho que nos parece útil para a compreensão da relação dos jovens com o mercado de trabalho. De acordo com a autora, os jovens com idade inferior a 16 anos não trabalham ou exercem ocupações ilegais. Já os jovens com idade entre 16 e 17 anos se submetem às suas primeiras experiências com o mercado formal de trabalho enfrentando, de modo geral, grandes obstáculos para a inserção profissional. Os jovens com idade entre 18 e 20 enfrentam menos dificuldades, tendo em vista sua experiência prévia e uma imagem não tão negativa do mercado de trabalho.

Para os jovens aqui entrevistados, não só a idade, mas a conclusão do ensino médio representam a entrada definitiva na vida adulta, reforçando a importância do trabalho. As condições econômicas das famílias e o valor atribuído à formação e ao trabalho também afetam a forma de inserção profissional do jovem.

Em geral, estes jovens utilizaram as suas redes primárias, ou seja, os vínculos familiares, de vizinhança e amizades, para a obtenção do posto de trabalho. Isso pode ser explicado pela idade dos jovens, pelo tipo de vínculo estabelecido (mercado informal de trabalho) ou pela reduzida experiência profissional. Como mencionamos anteriormente, para a maioria dos jovens que estavam inseridos no mercado formal de trabalho, este era seu primeiro vínculo de trabalho.

Observamos, ainda, que a relação com o mercado de trabalho pode ser um fator de estímulo ou de limitação ao progresso escolar. O tipo de inserção profissional pode ampliar a sua rede de relações e estimular a continuidade dos estudos, bem como prejudicar a sua trajetória educacional.

Encontramos no campo três situações distintas. De um lado estão jovens com um vínculo precário de trabalho, desempenhando funções que não exigem muito esforço, e que costumam alternar entre a inatividade e o emprego. Por esses motivos, conciliam o trabalho e a escola sem maiores problemas. Este é o caso dos jovens das configurações “Família como espaço privilegiado de definição da trajetória escolar” e “Escola como espaço primordial de definição da trajetória escolar”. De outro lado, deparamo-nos com jovens com longa experiência de trabalho, caracterizada, no entanto, por vínculo precário de trabalho, intensa exploração da mão de obra e elevada rotatividade entre as atividades profissionais e o desemprego, o que resulta em faltas constantes, dificuldade de concentração e cansaço,

prejudicando o seu rendimento escolar. Este é o caso dos jovens reunidos na configuração "Relação tensa com a escola e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares". Para estes dois grupos, a relação entre escolaridade e progresso profissional não é clara. O terceiro grupo é composto por jovens com vínculo formal de trabalho que, embora cansados, sentem-se motivados a dar continuidade aos estudos para progredir na carreira profissional. O vínculo empregatício funciona, neste caso, como forte estímulo ao progresso educacional. Os jovens da configuração "Trabalho como espaço primordial de definição da trajetória escolar" são aqueles para os quais a esfera do trabalho exerce um papel decisivo na formulação dos projetos e decisões escolares e profissionais.

As situações que encontramos em campo são muito semelhantes às identificadas por Nadya Guimarães, a partir de pesquisa realizada sobre as trajetórias ocupacionais de jovens e adultos na Região Metropolitana de São Paulo, no período entre 1997 e 2001:

> A diferença nos padrões de trajetória de "jovens" e "adultos" logo se destaca. Entre os primeiros predomina, e em ampla proporção (46% dos casos), um tipo de trajetória errática que se poderia considerar "tentativa", em que o ingresso duradouro no mercado ainda não se consolidou, fazendo com que os indivíduos adentrem e saiam, circulando com frequência entre o desemprego e a inatividade.
>
> Entretanto, ainda entre esses "jovens", destaca-se um outro grupo, quase tão importante quanto o primeiro (com 37% dos casos), duradouramente integrado ao mercado: alguns (18% deles) passam o período 1997-2001 em posição estável, como assalariados com carteira ou funcionários públicos; outros (19%, parcela quase igual à anterior), vivem-no sob o signo de tão intensa circulação entre situações que não há como identificar um tipo dominante de trajeto no qual o dominante é o trânsito recorrente entre posições no mercado de trabalho, ou seja, a insegurança é a norma. (GUIMARÃES, 2006, p. 191-192)

A igreja

A relação entre juventude, participação religiosa e educação tem sido um tema pouco abordado nos circuitos acadêmicos. Num artigo recente, Setton (2008) propõe o estudo desta esfera de sociabilidade, uma vez que a religião funciona como um importante espaço produtor de valores morais e identitários, orientador de condutas e, especialmente, de cultura:

> É também admitir que a cultura das religiões, as formas simbólicas, os bens de cultura produzidos pelas crenças religiosas, nas suas mais variadas formas, contribuem, juntamente com valores produzidos e valorizados pela família, pela escola e pelo trabalho, a constituir os seres humanos enquanto sujeitos, indivíduos, cidadãos, com personalidade, vontade e subjetividade distintas. (SETTON, 2008, p. 16)

A religião opera como um espaço de socialização:

> [...] a família, a religião, a escola seriam, então, instâncias ou subespaços sociais capazes de projetar entendimentos sobre a realidade dos indivíduos, ajudando-os a construir o convívio, a ordem e a transformação social (SETTON, 2008, p.17)

Gomes (2010) investigou o processo de socialização entre jovens frequentadores da igreja evangélica "Sara Nossa Terra". Segundo o autor, a igreja investigada busca atrair os jovens por meio de festas e cultos festivos. As estratégias socializadoras da instituição buscam, de acordo com Gomes, "construir uma forma de controle dócil":

> Enquanto se afirma que os jovens são livres para fazer suas escolhas, 'decidir destinos', informa-se que o sagrado 'não se agrada' da dissidência e que se deve orientar seus destinos por Ele. (GOMES, 2010, p. 164)

Ao analisar a relação entre a participação religiosa e as experiências afetivo-sexuais juvenis, o autor comenta que o processo de socialização nesta esfera de sociabilidade é marcada pela adesão e resistência ao que é proposto pela igreja. Este processo, por sua vez, se articula com processos de adesão e resistência aos propósitos das demais instâncias socializadoras:

> Nesse sentido, torna-se possível pensar que os jovens pesquisados ora aderem aos princípios da igreja, ora constroem combinações híbridas entre o que é proposto por ela e por outras instâncias, articulando princípios tradicionais da igreja com experiências sociais dissidentes. (GOMES, 2010, p. 169)

Como veremos, o impacto da religião sobre a trajetória escolar dos jovens varia de acordo com a intensidade com que estes jovens participam das atividades religiosas e a importância atribuída a esta esfera de sociabilidade. Como Gomes (2010) destacou em sua dissertação, é possível observar, entre os evangélicos, práticas que até pouco tempo eram comuns apenas entre os católicos – a dissidência no interior da igreja sem a ocorrência de rupturas totais com a instituição. Como afirma o autor, "está mais fácil ser evangélico no Brasil de hoje do que há duas ou três décadas atrás, ao menos para alguns segmentos". (GOMES, 2010, p. 173)

Começam a surgir os “evangélicos não praticantes”. De fato, em nossa pesquisa, identificamos dois tipos de evangélicos: os “praticantes”, que buscam seguir os princípios de fé e conduta formulados pela igreja; e os “não praticantes”, que se dizem evangélicos, mas não seguem os princípios de fé e conduta. Para o primeiro grupo de jovens, a igreja funciona como uma importante esfera de sociabilidade e fonte de apoio. Para o segundo grupo, a igreja é um espaço de lazer e “escape” dos problemas enfrentados cotidianamente, embora não apareça como uma importante esfera de sociabilidade.

Duas jovens entrevistadas se declararam católicas, sendo que apenas uma delas mencionou a igreja como um importante espaço de sociabilidade. Contudo, os elos da igreja não foram apontados como fontes de apoio.

Os programas sociais

As políticas públicas para a juventude se difundiram no país na segunda metade da década de 90. Foram desenvolvidas diversas ações pelos três níveis de governo, direcionadas à redução de problemas sociais e à atenuação da vulnerabilidade juvenil. O agravamento de indicadores sociais, como o crescimento das mortes juvenis por homicídios e o reconhecimento dos problemas enfrentados por esse grupo – como o desemprego, a evasão precoce da escola, os baixos índices de escolaridade e a gravidez não planejada – levaram à constituição de dois tipos de programas: de redução e prevenção da violência e de inclusão. (SPOSITO ET AL., 2005)

Os autores que se dedicam à análise das políticas públicas de juventude implantadas em países latino-americanos ressaltam o caráter fragmentado, descontínuo e insuficiente das ações. (RODRÍGUEZ, 2005; FILGUEIRAS, 2008)

No Brasil, os programas federais direcionados à juventude e à adolescência ganharam fôlego no período compreendido entre 1999 e 2002. No entanto, estas ações permaneceram marcadas pela fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática, o que poderia ser, em parte, explicado pelo caráter recente das ações:

> As ações desarticuladas e a superposição de projetos com objetivos, clientela e área geográfica de atuação comuns, exprimem a frágil institucionalidade das políticas federais de juventude. As diferenças de concepções, longe de significarem a pluralidade dos que dialogam, revelam a incomunicabilidade no interior da máquina administrativa. (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 30)

Neste mesmo período surgem iniciativas locais voltadas para a juventude. O ano de 2001 representa uma inflexão importante no processo de constituição de políticas locais destinadas aos jovens. Diversas prefeituras e governos estaduais implantam organismos voltados para a juventude, com formatos e funções distintos. A formulação das ações permanece fortemente apoiada na ideia de superação dos problemas vividos pelos jovens, tendo como objetivo o combate a problemas como desemprego, violência, drogas, entre outros. Aparecem, contudo, práticas que exprimem o reconhecimento de direitos como emprego, saúde, lazer, educação e cultura. (SPOSITO E CARRANO, 2003)

Em nosso contato com técnicos da Prefeitura de São Paulo, em agosto de 2008, deparamo-nos com algumas das questões colocadas por estes autores. Em primeiro lugar, as principais ações – municipais ou em parceria com o governo federal – direcionadas aos jovens estavam concentradas na Secretaria Municipal de Assistência Social, o que indica a permanência da concepção do jovem como problema social e o foco em ações voltadas à superação destes problemas. Eram elas: o Pro Jovem, implantado em parceria com o Governo Federal, e o Centro da Juventude, implantado em parceria com organizações não governamentais. Em segundo lugar, os responsáveis pela coordenação destes programas relataram grande dificuldade de articulação com outras Secretarias. Especialmente no caso do Pro Jovem, o envolvimento da Secretaria de Educação era imprescindível. Em terceiro lugar, permanecia a questão da instabilidade das ações. Os técnicos da Secretaria de Assistência Social afirmaram que o Pro Jovem estava sendo desmontado e que o Centro da Juventude estava em fase de implementação – ele iria substituir o Agente Jovem, um programa que estava em vigor há quatro anos.

Como podemos notar, uma década de ações voltadas para a juventude não foi o bastante para superar o seu caráter fragmentado, descontínuo e insuficiente. Permanece a visão do jovem como problema social, e não como um sujeito de direitos.

As duas organizações não governamentais responsáveis pela execução das políticas de juventude em Sapopempa – o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Sapopemba e o Cantinho da Esperança – mencionaram que a maior dificuldade enfrentada tem sido exatamente a instabilidade das medidas, devido à dependência de convênios e de recursos públicos.

Os programas sociais implantados por organizações não governamentais padecem da incerteza quanto à sua permanência. Por dependerem de recursos públicos, têm que passar por

frequentes reformulações para se adequarem aos novos projetos da Prefeitura e do Governo Estadual.

Além disso, os técnicos das organizações sociais relatam a ausência de diálogo com a equipe escolar. Há uma disputa no bairro entre as organizações sociais – que exigem o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – e as instituições escolares – que se sentem incapazes de lidar com o público dessas instituições. As instituições sociais do bairro reivindicam a inclusão do público por elas atendido na escola. Estes jovens, na maioria das vezes, foram "convidados a se retirar da escola" ou evadiram. Eles são vistos pela equipe escolar como alunos "fadados ao fracasso" e geradores de problemas. Muitas vezes, o conflito tem que ser solucionado pelo Conselho Tutelar.

No entanto, como veremos nos próximos capítulos, apesar das dificuldades enfrentadas, estas organizações são importantes referências para a comunidade estudada. Acompanhamos as atividades de dois programas em vigência no período da pesquisa – o Centro da Juventude e o Fábricas de Cultura.

Esta esfera de sociabilidade parece funcionar como importante fonte de apoio para os jovens, especialmente para aqueles da configuração "Relação tensa com a escola e ausência de espaços alternativos de construção de projeto escolares". A participação em programas sociais voltados para jovens em situação de vulnerabilidade apresentou impacto diferenciado na trajetória escolar dos jovens. Para dois jovens, os elos estabelecidos nesta esfera parecem impedir o abandono (ou expulsão) da escola. Para os jovens que já haviam abandonado a escola, os elos estabelecidos no programa não foram suficientes para permitir o seu reingresso.

Por fim, encontramos em outras esferas jovens que afirmaram participar de programas sociais. Estes jovens relataram uma mudança de comportamento – as ações desenvolvidas no programa e os elos estabelecidos os ajudaram a recuperar a autoestima e a confiança na sua capacidade intelectual. Como vimos nos trabalhos de Mantovanini e Sá Earp, este pode ser um importante elemento de alteração positiva do desempenho escolar dos jovens e, consequentemente, de alteração dos seus projetos escolares.

Na pesquisa coordenada por Paiva, Burgos e Telles, foi identificado um caso de permeabilidade da escola aos programas sociais. Na escola em questão, a diretora estabeleceu uma importante parceria com uma organização não governamental atuante na favela

atendida[48]. Professores e a diretora da escola relatam impacto positivo sobre o trabalho realizado. (BURGOS, 2009)

No entanto, ressalta Burgos, essas experiências se limitam a iniciativas isoladas de alguns diretores que decidem assumir os riscos de bancar essas parcerias e inovações. Este não foi o caso da escola por nós investigada.

O lazer

O domínio do lazer e da cultura é um espaço privilegiado para demarcação das identidades juvenis. (DAYREL, 2007; PAIS, 1990; E PEREIRA, 2010). Pais (1990) destaca a importância desta esfera de sociabilidade para este grupo etário:

> [...] pode-se mesmo dizer que quem não quiser falar de lazer deve calar-se se sobre juventude quiser falar (Ibid., p. 591)

O autor investiga práticas juvenis em três comunidades distintas (uma comunidade de classes sociais elevadas, uma de tradições operárias e uma de classe média) para explorar a seguinte questão: as culturas juvenis são meras reproduções do universo de normas e valores das gerações mais velhas ou há um "protagonismo ativo", expresso em modos de vida especificamente juvenis?

Nos três contextos, o autor identifica elementos de conformidade e transgressão (ou de integração e tensão) com relação aos valores e normas do meio em que os jovens estão inseridos. Ao mesmo tempo que há uma afirmação da identidade juvenil, há a reprodução dos valores das outras gerações. Contudo, o autor encontra uma diversidade de situações sociais:

> E o que descobri? Que os jovens não participam no mesmo tipo de práticas sociais e culturais; que as vivem de forma diferente; que diferentes práticas de lazer estão na base de diferentes culturas juvenis e vice-versa; que os fundamentos de constituição, instituição e legitimação sociais dessas práticas variam de contexto para contexto social; que essas práticas sociais e culturais – embora consagrando e legitimando diferenciações intergeracionais – também consagram e legitimam diferenciações intrageracionais; enfim, que a socialização dos jovens, no domínio do lazer, origina diferentes culturas juvenis. (PAIS, 1990, p. 640)

[48] Foram realizados fóruns de encontros de professores com trabalhadores sociais da favela, voltados a uma maior aproximação entre a equipe escolar e a comunidade. Além disso, foi adotado um trabalho de orientação pedagógica para o corpo docente – capacitação de professores em um método novo de alfabetização.

Nas três comunidades estudadas, comenta o autor, os jovens produzem as suas próprias sociabilidades, procurando se afirmar como jovens. A divergência reside na forma como ocorre esta sociabilidade – no que tange ao tipo de espaço ocupado e ao grau de transgressão com relação às normas e valores aceitos pelos adultos. Embora se manifestem em todas as situações analisadas, as transgressões são de natureza diferente, variando segundo o grupo social e os sujeitos.

Neste estudo, observamos que mesmos jovens pertencentes a uma mesma comunidade inserem-se em diferentes redes de sociabilidade. Embora de certa forma todos procurem afirmar a sua identidade juvenil, isso faz com que as formas e os graus de transgressão e conformidade aos valores e normas aceitos pela geração adulta variem de forma expressiva.

Em sua tese de doutorado, Pereira (2010) analisa as diferentes vivências juvenis no interior da escola, em *lan houses* e em festas *funks*. De acordo com o autor, as tecnologias e as relações lúdicas e jocosas empreendidas pelos jovens são aspectos centrais das experiências juvenis e escolares. As práticas lúdicas são resumidas pela ideia de "zoeira":

> Remete ao aspecto lúdico já destacado (praticas lúdicas e jocosas empreendidas pelos alunos, muitas vezes, com o auxílio do celular) [...] pode remeter também às jocosidades, aos risos, às bagunças, às competições, aos jogos e às festas informais [...] refere-se também a fazer barulho, a 'causar', como diziam, principalmente em sala de aula, quando desestabilizavam a rotina escolar [...] pode ser sinônimo de zombar de alguém [...] Contudo, o que parece resumir estes múltiplos significados é a maneira como, por meio dessa ideia de zoeira, desenvolvem-se formas de ocupar ludicamente o tempo livre, ou no caso do contexto escolar, de impor o tempo livre, não controlado, como superior ao tempo rígido e controlado das obrigações escolares. (PEREIRA, 2010, p. 248).

Outro aspecto importante levantado pelo autor é a questão do cômico, que não necessariamente coincide com o primeiro:

> Do mesmo modo, os jovens utilizavam-se do cômico de forma a não respeitar a seriedade da escola, não necessariamente dirigindo uma crítica direta à instituição, mas desestabilizando a sua ordem ao zombar dela e de seus principais representantes. (PEREIRA, 2010, p. 249)

Para melhor compreensão destes conceitos, ressalta Pereira, é importante desvinculá-los do domínio da moral, ou seja, a análise das relações lúdicas deve considerar os seus aspectos positivos, de integração e confraternização, assim como os seus aspectos de

resistência e contraposição à ordem. Esses conceitos nos ajudarão a compreender a experiência escolar de alguns jovens, marcada por conflitos com a equipe escolar.

As duas configurações que concentram jovens com trajetória escolar precária são aquelas em que a esfera do lazer parece apresentar maior incompatibilidade com as regras e normas escolares.

Na sexta configuração - "Mundo do Crime como espaço de ruptura da trajetória escolar", veremos que os elos com os integrantes da organização criminosa presente no bairro são estabelecidos justamente nos espaços de lazer. Notamos que a maioria dos laços de amizade e lazer desses jovens está envolvida em atividades criminosas e apresenta trajetória escolar precária. Esta é uma importante fonte de ruptura com a trajetória escolar.

Com relação aos jovens da configuração "Relação tensa com a escola e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares", a esfera "Mundo do Crime" parece não ocupar o mesmo espaço que na sexta configuração, ainda que também apontem elos de amizade e lazer com pessoas envolvidas em atividades criminosas. Esses jovens relatam a prática de diversas atividades denominadas por Pereira como 'zoeira', o que gera uma série de atritos com a equipe escolar.

2. A pesquisa de campo

Este item é destinado à apresentação da pesquisa de campo. Apresentaremos os principais instrumentos adotados em campo e os passos adotados para a operacionalização da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa

Os principais instrumentos de pesquisa adotados foram os relatos (ou narrativas) dos jovens e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, diretores e pais de alguns dos alunos.

Durante o período em que permanecemos em campo, adotamos ainda outros recursos, como a observação dos procedimentos adotados pela escola e da interação entre alunos, professores e funcionários, além da realização de uma série de conversas livres com professores, coordenadores, diretor e funcionários. Estes instrumentos permitiram uma melhor compreensão dos mecanismos, lógicas e processos que explicam a trajetória escolar dos jovens.

Os relatos dos jovens

Nosso principal instrumento de pesquisa são os relatos dos jovens. A decisão de investigar as vivências e representações com o intuito de explorar os fatores que podem afetar as trajetórias escolares dos jovens decorre da compreensão de que as formas de perceber o mundo guiam as práticas dos indivíduos. (TARTUCE, 2007; CARROCHANO, 2008)

De acordo com Dayrell (1996), uma forma de compreender o jovem que chega à escola é considerá-lo como "sujeito sociocultural":

> Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios [...] cada um deles é [...] fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. (DAYRELL, 1996, p. 140)

Como nos ensina Bertaux (1980; 2005), o relato de vida é uma descrição aproximada da história realmente vivida:

> É nas formas particulares da vida material, produção e reprodução, trabalho e consumo, que todos estes pesquisadores [...] buscam o fundamento das múltiplas regularidades de comportamento e recorrências de processos [...]. (BERTAUX, 1980, p. 204)

O relato de vida é captado pela entrevista narrativa, em que o investigador pede ao sujeito que lhe conte toda ou parte de sua experiência vivida.

> O relato de vida é uma improvisação sem notas (sem o recurso dos arquivos escritos), que se baseia na rememoração dos principais acontecimentos tais como foram vividos, memorizados e totalizados, colocando sumo cuidado em discernir sua concatenação. (BERTAUX, 2005, p. 78 – tradução nossa.)

Como destacado pelo autor, o relato de vida não necessariamente deve cobrir todos os aspectos ou toda a extensão da "existência". O segmento da vida que interessa ao sociólogo é aquele que tem relação direta com o objeto de pesquisa. (BERTAUX, 1980).

Durante as entrevistas, buscamos captar a parcela da vida do entrevistado associada ao nosso tema de interesse. Partimos de um roteiro pré-definido, pelo qual investigamos a relação do jovem com suas diferentes esferas de sociabilidade.

O entrevistado foi convidado a considerar suas experiências através de um filtro, definido de acordo com o objeto desta pesquisa:

> [...] a entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho. (QUEIROZ, 1988, p. 20)

Os filtros aqui utilizados foram elaborados com base nas hipóteses iniciais. Foram investigadas as seguintes questões:

1. Características da família: tipo de família (monoparental/biparental, número de irmãos, agregados), grau de escolaridade, itinerários anteriores, projetos para o futuro;
2. Mobilidades urbanas: trajetórias habitacionais, percursos ocupacionais/escolares (mudanças de escolas), deslocamentos cotidianos nos circuitos que articulam trabalho, moradia e serviços urbanos;
3. Fatos significativos na trajetória escolar: redefinições/pontos de inflexão, significado da escola para o jovem;
4. Relação entre trabalho e escola e significado do trabalho para o jovem;
5. Relações sociais: rede de relações, participação em programas sociais, igreja e lazer.

Por meio de um roteiro prévio, procuramos explorar as percepções dos jovens sobre suas diferentes esferas de sociabilidade, captar eventos importantes que possam ter afetado sua trajetória escolar e suas representações, valores, emoções e projetos. Buscamos captar questões relacionadas a acontecimentos, a constrangimentos externos, e aspectos mais subjetivos (projetos, representações, valores, emoções, interpretações). Houve, contudo, a preocupação de assegurar ampla liberdade aos entrevistados para que eles próprios introduzissem temas ou fatos que considerassem importantes. Como destaca Thompson (1980), é comum em entrevistas desta natureza que elementos essenciais apareçam de modo independente das questões formuladas pelo pesquisador:

> [...] a forma precisa desta ou daquela questão não exerce um papel fundamental então de análise; e é possível, à medida que a pesquisa avança, interessar-se por novas questões, ver deslocar o centro de atenção, sem por isso colocar em perigo a coerência da investigação. (THOMPSON, 1980, p. 255. Tradução nossa)

A flexibilidade do instrumento é, aliás, considerada a sua maior potencialidade:

> [...] o método dos relatos de vida está baseado numa combinação de exploração e entrevista no quadro de um diálogo com o informante; diálogo que significa que o pesquisador está preparado para receber o inesperado e, além disso, o quadro conjunto em que as informações são reunidas não é determinado pelo pesquisador, mas pelo (ou pela) informante, mais precisamente, pela forma como ele/ela enxerga sua própria vida. (Ibid. p. 255. Tradução nossa)

Num artigo publicado pela primeira vez em 1986, Bourdieu ressalta, contudo, que devemos tratar com cautela o relato de vida:

> Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. (BOURDIEU, 2000, p. 185)

Contudo, como já mencionamos, partimos do pressuposto neste trabalho de que as vivências e representações dos jovens podem trazer importantes elementos para a compreensão de suas trajetórias escolares. Mais do que captar a sequência exata de acontecimentos, acreditamos que a interpretação e a representação sobre a experiência vivida é um elemento essencial a guiar as escolhas e ações dos indivíduos. A análise dos relatos revela que os eventos e a forma como os jovens os vivenciam são importantes mecanismos de reforço ou alteração da percepção do jovem sobre as diferentes esferas de socialização, podendo afetar, no curto, médio ou longo prazo, a sua trajetória escolar.

Ao longo das entrevistas, foi possível captar distintos mecanismos responsáveis pela trajetória escolar dos jovens. Em praticamente todos os relatos apareceram condições de vulnerabilidade. Combinações distintas dessas variáveis deram origem a trajetórias escolares distintas.

Entrevistas com os pais e a equipe escolar

A análise dos relatos de vida dos jovens entrevistados nos permitiu conhecer não só o jovem, mas também, o universo em que ele está inserido – a família, a escola, a vizinhança, o programa social, a igreja e o trabalho.

Como afirma Bertaux (2005), não faz sentido representar o sujeito como um indivíduo isolado que percorre a sua trajetória em contextos passivos, sem relações com os outros indivíduos. As famílias, os grupos de amigos e, em certa medida, as redes de relações constituem um meio em que dominam relações afetivas, morais e “geradoras de sentido”:

> Sobre cada membro de um pequeno grupo humano se exerce uma pressão para que ele ou ela adapte a sua conduta às expectativas compartilhadas pelos demais membros do grupo. Não seria possível compreender as ações de um sujeito nem a 'produção' dos sujeitos se se desconhece tudo acerca dos grupos que ele ou ela fazem parte em determinados momentos de sua existência. (BERTAUX, 2005, p 42. Tradução nossa.)

Diante desta questão, decidimos, num segundo momento, entrevistar os responsáveis pelos jovens (mães, geralmente). O objetivo era compreender melhor o núcleo familiar em que os jovens estavam inseridos, suas relações familiares e as expectativas com relação a eles, além de obter novas informações sobre as suas trajetórias de vida. Na maioria das vezes, houve um intervalo de tempo entre a entrevista com o jovem e a entrevista com sua mãe, o que, em alguns casos, permitiu-nos captar momentos de mudanças e até mesmo de rupturas nas suas trajetórias escolares.

Os relatos dos jovens e a observação e a participação nas rotinas da escola evidenciaram, ainda, a importância da equipe escolar na definição da trajetória escolar do jovem. Por este motivo, decidimos coletar a visão da equipe sobre a escola, a comunidade, os alunos e o processo de aprendizagem. Nesta fase, realizamos entrevistas com os coordenadores, o diretor, funcionários e professores da escola.

A operacionalização da pesquisa

O primeiro passo do trabalho de campo foi encontrar a escola para a realização da pesquisa. Ela deveria estar situada num dos distritos de São Paulo com elevada concentração de jovens em situação vulnerável[49]. Para tanto, usamos o índice de vulnerabilidade juvenil[50] de São Paulo. Além disso, precisávamos de uma escola em que a equipe estivesse disposta a realizar o estudo, dado que ele exigia intensa mobilização dos professores, coordenadores e alunos.

[49] A discussão sobre vulnerabilidade juvenil é apresentada no capítulo I.

[50] O Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), elaborado pela Fundação SEADE, considera em sua composição os níveis de crescimento populacional e a presença de jovens entre a população distrital, frequuência à escola, gravidez e violência entre os jovens e adolescentes residentes no local. As variáveis selecionadas para compor o índice são: taxa anual de crescimento populacional entre 1991 e 2000; percentual de jovens, de 15 a 19 anos, no total da população dos distritos; taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos; percentual de mães adolescentes, de 14 a 17 Anos, no total de nascidos vivos; valor do rendimento nominal médio mensal, das pessoas com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes; percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequuentam a escola. O indicador permite a classificação das áreas geográficas intramunicipais em cinco grupos diferenciados de vulnerabilidade juvenil (www.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php).

Inicialmente, tentamos um contato via Diretoria de Ensino, mas não obtivemos sucesso. Buscamos então o Centro de Defesa da Criança e Adolescente – CEDECA – de Sapopemba[51]. Os técnicos da instituição sugeriram duas escolas de ensino médio. A equipe da primeira escola se recusou a sediar a pesquisa. Dirigimo-nos, então, à segunda escola. Fomos recebidos por Denise, professora há mais de 20 anos na escola e coordenadora do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA noturnos. Meio reticente no início, Denise pediu que explicássemos a pesquisa e a vantagem que ela poderia trazer para a escola. Acabou concordando com a ideia de que a pesquisa poderia trazer novos conhecimentos sobre a instituição. Não foi necessária a autorização do diretor.

Desde então, encontramos as portas sempre abertas. A censura inicial dos professores foi diminuindo conforme eu me tornava presença semanal na escola. Muitos não sabiam muito bem qual o meu papel – chamavam-me de professora, pesquisadora, psicóloga. Foram várias as conversas informais nos corredores, na sala dos professores e mesmo na biblioteca improvisada e isso me ajudou a entender um pouco mais a rotina da escola, um mundo que só havia vivenciado como aluna.

Como veremos nos próximos capítulos, a Machado de Assis[52] recebe os jovens residentes nos bairros contíguos à escola – desde os moradores das favelas do entorno até os filhos de operários e pequenos comerciantes que conseguiram certa mobilidade social e residem nas áreas mais consolidadas do distrito. Por este motivo, embora não apresente elevada heterogeneidade socioeconômica, não encontramos a homogeneidade mencionada pela equipe escolar. Esse é um importante elemento para a nossa pesquisa, uma vez que queremos explorar as diferenças encontradas no interior da pobreza.

Assim como outras escolas situadas na periferia de São Paulo, a Machado de Assis apresenta elevada concentração de professores não concursados. No entanto, encontramos um grupo limitado de professores efetivos, moradores ou ex-moradores da região, com forte vínculo com a escola.

Nos últimos exames do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP[53] –, a escola ficou situada em uma das últimas posições. No quarto

[51] Maiores informações sobre esta instituição podem ser encontradas no capítulo III.
[52] O nome da escola é fictício.
[53] A avaliação ocorre anualmente. As notas obtidas pela escola e o fluxo escolar dão origem a um índice denominado Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo – IDESP. O objetivo do índice é avaliar o desempenho da escola em relação ao ano anterior. O recebimento de um bônus anual pelos professores está vinculado ao cumprimento da meta estipulada no ano anterior.

capítulo, apresentaremos a escola, a equipe escolar e discutiremos alguns temas considerados relevantes para a discussão sobre a trajetória escolar dos jovens.

Sabemos que, apesar dos cuidados na seleção da instituição, toda escolha apresenta um viés, uma vez que cada escola combina características gerais com particulares. O fato da coordenadora do noturno ter aceitado sediar a pesquisa demonstra o seu interesse nos resultados e empenho na melhora da qualidade do ensino.

Em suma, os resultados aqui apresentados indicam novos caminhos, possibilitam o levantamento de novas questões, mas não podem ser generalizados. Esta pesquisa tem como objetivo investigar os processos e mecanismos que estão por trás das relações de causalidade observadas nos estudos de grande escala, além de explorar situações não captadas por estes estudos, como, por exemplo, as distintas trajetórias escolares encontradas no interior de uma mesma escola de periferia.

Seleção dos jovens

Diversos trabalhos mostram que, embora pertençam a um mesmo grupo etário, os jovens constituem um grupo social heterogêneo, formado por sujeitos concretos, que precisam ser analisados em função das suas características biográficas – classe, gênero, raça, formação e percurso profissional – e da sua interação com o contexto social – ambiente familiar, grupo de pares e características culturais. (FERREIRA, 2003; TARTUCE, 2007; CORROCHANO, 2008)

No processo de seleção dos jovens, procuramos, na medida do possível, abarcar esta heterogeneidade. A construção da amostra se deu de forma progressiva. Não havia um número pré-definido de jovens. Como alerta Bertaux (2005), a meta é atingir a saturação do modelo:

> O que importa na perspectiva etnossociológica é que se tenha recorrido de forma exaustiva, segundo as possibilidades do investigador, a variedade dos testemunhos possíveis. (BERTAUX, 2005, p. 29)

A maior parte dos jovens foi selecionada dentro da escola. Buscamos diversificar ao máximo o conjunto de entrevistados. Entrevistamos jovens que estavam estudando na escola selecionada – matriculados nos períodos noturno e matutino[54]; que tinham concluído o ensino médio naquela escola; ou que tinham evadido, mas frequentado a última série naquela escola. Procuramos indivíduos que apresentassem vínculos com as esferas de sociabilidade aqui

[54] Como veremos, os períodos apresentam importantes diferenças quanto ao público que frequuenta.

investigadas, além de heterogeneidade em termos de cor, gênero, idade e configuração familiar.

Num primeiro momento, buscamos jovens matriculados no ensino médio com trajetória escolar contínua, ou seja, jovens que não apresentavam distorção idade-série, que não haviam sido reprovados, expulsos ou deixado de frequentar a escola. A seleção do primeiro grupo de entrevistados foi feita com o apoio da equipe escolar, o que implicou num "viés de seleção" – os jovens eram indicados mais pelo seu comportamento em sala de aula do que pelo tipo de trajetória. Para reduzir este efeito, procuramos entrevistar jovens não indicados pela equipe, mas que conhecemos nos espaços escolares e em programas sociais do bairro.

Num segundo momento, passamos a entrevistar jovens com trajetória escolar precária, ou seja, jovens que apresentavam distorção idade-série, que haviam sido reprovados, expulsos ou deixado de frequentar a escola. A indicação de jovens pela equipe escolar também trouxe um "viés de seleção" – relacionado ao comportamento em sala de aula e nos corredores ou ao possível envolvimento com o crime. Para contornar este problema, buscamos ampliar o grupo de jovens entrevistados. Além dos métodos utilizados para a seleção do primeiro grupo, buscamos jovens que não estavam frequentando a escola no momento da entrevista. Encontramos um jovem nesta situação.[55] Para ampliar o grupo de jovens que não frequentavam a escola, incluímos dois jovens participantes do programa social Centro da Juventude, situado no mesmo distrito da escola.[56]

Como a pesquisa tem um interesse especial na relação dos jovens com a política pública voltada para os jovens, visitamos duas importantes entidades sociais do bairro – o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Sapopemba e o Cantinho da Esperança – e dois programas para jovens – o Centro da Juventude e o Fábricas de Cultura.[57] Durante as visitas a estes programas, selecionamos jovens que participavam do programa e frequentavam a escola, que haviam completado o ensino médio na escola ou que não frequentavam a escola.

Por meio de uma das entrevistadas, encontramos ainda um jovem que havia completado o ensino médio na escola e estava cursando o ensino superior.

Em resumo, realizamos 13 entrevistas com alunos do período da manhã e sete com alunos do noturno. Além disso, entrevistamos dois ex-alunos (que tinham completado o

[55] O jovem foi indicado por um dos professores da escola.

[56] Os jovens frequuentavam o programa Centro da Juventude, mas nunca estudaram na escola objeto deste estudo. Acreditamos, contudo, que seria interessante entrevistá-los porque eles poderiam fornecer pistas sobre o fenômeno da evasão escolar.

[57] Apresentamos estas entidades e programas no capítulo III.

ensino médio na escola) e um jovem que tinha evadido a escola naquele ano. Três dos jovens entrevistados participavam do programa Fábricas de Cultura, três tinham ligação com os programas do CEDECA, além de terem participado do Agente Jovem, e uma jovem participava do Centro da Juventude. Para completar os casos, entrevistamos dois jovens que participavam do Centro da Juventude, mas que não frequentavam escola. Nestes casos, os jovens não tinham frequentado o último ano na escola objeto de estudo.

Interação com os entrevistados no campo

Bourdieu (2000) associa o relato de vida ao "modelo oficial da apresentação de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, *curriculum vitae*..." (p. 188). Segundo o autor, o conteúdo e a forma do relato de vida variam de acordo com a situação em que a investigação se dá:

> E tudo leva a crer que as leis da biografia oficial tenderão a se impor muito além das situações oficiais, através dos pressupostos inconscientes da interrogação (como a preocupação com a cronologia e tudo o que é inerente à representação da vida como história) e também através da situação de investigação, que segundo a distância objetiva entre o interrogador e o interrogado e segundo a capacidade do primeiro para manipular essa relação, poderá variar desde essa forma doce de interrogatório oficial que é, geralmente sem que o saiba o sociólogo, a investigação sociológica até a confidência – através, enfim, da representação mais ou menos consciente que o investigado fará da situação de investigação [...] e que orientará todo o seu esforço de apresentação de si [...] (BOURDIEU, 2000, p. 189)

Como veremos, a interação com os entrevistados não se deu de forma similar. A seleção dos jovens ocorreu de três formas distintas – com a ajuda da equipe escolar, nos espaços da escola e nos programas sociais. A forma como fomos apresentados aos jovens afetou a sua postura.

Entre os jovens com trajetória escolar contínua, a indicação da equipe escolar aparecia como um reconhecimento do seu desempenho. Portanto, estes jovens procuravam se diferenciar dos outros alunos da escola, destacando os seus êxitos ao longo da sua trajetória escolar. Já entre os jovens com trajetória escolar descontínua, indicados pela equipe escolar, a postura inicial era de resistência com relação à entrevistadora. A aproximação dos jovens incluídos neste segundo grupo foi mais difícil.

Em ambos os casos, procuramos esclarecer o nosso papel – que não éramos professora, assistente social ou membro do conselho tutelar, mas apenas pesquisadora. A

Universidade de São Paulo é algo desconhecido entre a maioria dos jovens entrevistados. Além disso, buscamos explicar o interesse da pesquisa e, especialmente, no caso do segundo grupo, assegurar-lhes que os nomes seriam alterados e as informações não seriam repassadas à equipe escolar ou aos seus pais. De modo geral, ao longo das entrevistas, foi possível estabelecer uma relação de confiança com a maioria dos jovens entrevistados, o que permitiu quebrar, de certa forma, a sua postura inicial.

Quanto à construção da relação de confiança com os jovens abordados nos corredores da escola, nos programas sociais e em casa, esta pareceu-nos mais tranquila.

3. Análise dos relatos

Segundo Kofes (1994), as "estórias de vida"[58] podem ser consideradas como:

> [...] fontes de informações (falam de uma experiência que ultrapassa o sujeito que relata); como evocação (transmitem a dimensão subjetiva e interpretativa do sujeito); como reflexão (contêm uma análise sobre a experiência vivida. Neste sentido, o próprio entrevistado articula reflexão e evocação). Caberia ao pesquisador, ao ler a narrativa da estória de vida, levar em conta estes elementos, considerá-la na situação da entrevista e também entrecruzá-la com outras narrativas. (KOFES, 1994, p. 120)

O trabalho de recuperação das estórias de vida dos jovens e das suas esferas de sociabilidade não seguiu um padrão linear. Apoiamo-nos nos relatos dos jovens e nas entrevistas com pais e coordenadores da escola. Partimos das entrevistas com os jovens. Num segundo momento, entrevistamos seus pais. Em alguns casos, não conseguimos entrevistar os pais – porque o jovem não morava mais com eles ou porque os pais se recusaram a dar entrevistas. Fizemos, então, uma nova rodada de entrevistas com as coordenadoras, procurando captar a visão da equipe escolar sobre os jovens. As coordenadoras não se recordavam de alguns deles. Por fim, quando identificamos uma situação de crise, fizemos uma nova conversa para explorar a percepção do jovem sobre aquele momento, com ênfase nos efeitos da crise sobre as suas trajetórias de vida e escolar.

A análise dos dados coletados foi um dos momentos mais difíceis desta pesquisa. Ela implicou um longo esforço de análise do conteúdo dos depoimentos. Foi realizado um trabalho de seleção e tratamento das entrevistas, organização e reorganização dos dados de

[58] Amparado no texto de Bertaux (1980), consideramos o conceito de estória de vida no mesmo sentido que o de relato de vida.

forma a transformar as narrativas em categorias de análise. Queiroz descreve o processo de análise de relatos orais:

> [...] análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca. (QUEIROZ, 1988, p. 19)

O tratamento dos dados neste tipo de pesquisa envolve diversas fases. Em primeiro lugar, o material é coletado e organizado de acordo com o objetivo da pesquisa. Uma análise preliminar do material organizado nos permite algumas inferências. Uma nova análise permite uma melhor compreensão do material. Só então chegamos à explicação do fenômeno observado. (QUEIROZ, 1988)

Bourdieu, por sua vez, destaca a importância da "construção dos espaços" em que ocorrem os acontecimentos biográficos:

> Não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontado com o mesmo espaço dos possíveis. (BOURDIEU, 2000, p. 190)

Vale ressaltar, contudo, que não se pretende nesta pesquisa estabelecer tipologias passíveis de generalização, mas mostrar a pluralidade de situações encontradas.

Desta forma, o primeiro passo foi organizar os relatos dos jovens em uma tabela com os elementos que se destacaram ao longo das entrevistas. Esta tabela permitiu uma visão mais global dos casos. As categorias analíticas foram ganhando força ao longo deste esforço de tratamento dos dados.

A tabela encontra-se no apêndice 1. Nas linhas, listamos os jovens entrevistados. Nas colunas, os atributos e esferas de sociabilidade. Destacamos os seguintes atributos: idade, cor, local de nascimento, posição no domicílio, local de nascimento dos pais ou responsáveis, escolaridade dos pais ou responsáveis, renda familiar, situação no mercado de trabalho do responsável, condições de moradia. Quanto às esferas de sociabilidade, listamos a escola, o trabalho, a igreja, o programa social e a vizinhança/lazer.

Como podemos notar, encontramos entre os entrevistados certa heterogeneidade em termos de atributos individuais e das dimensões socioeconômicas e culturais. Os jovens apresentam diferenças quanto à idade, à cor, à renda familiar, às condições de moradia, ao

tipo de família – monoparental ou biparental, à escolaridade e à situação dos pais ou responsáveis no mercado de trabalho. Esses fatores certamente influenciaram a sua trajetória escolar. No entanto, identificamos jovens com atributos e condições socioeconômicas similares, mas trajetórias escolares distintas. Nestes casos, as relações estabelecidas com os elos das esferas de sociabilidade e as formas como lidaram com as situações de crise parecem explicar as diferenças encontradas. São estes elementos que exploraremos nos próximos capítulos.

Inicialmente, pensamos nas trajetórias escolares de forma dual. Por esta classificação, os jovens ficariam distribuídos em dois grupos antagônicos:

1. Alunos com trajetória escolar contínua;
2. Alunos com trajetória escolar descontínua.

As situações encontradas em campo apontaram, contudo, para uma situação mais complexa do que a dualidade. As trajetórias são dinâmicas, alterando-se em função da experiência concreta dos indivíduos e da forma como eles a vivenciam.

Por outro lado, a análise da tabela indica que o processo de socialização e de educação é afetado pelo efeito combinado de diversas instâncias. Mais do que um ou alguns elementos específicos, o que parece afetar as trajetórias escolares dos entrevistados é a combinação destes elementos.

O conceito de configuração de Norbert Elias parece ser o instrumento mais adequado para a análise dos efeitos combinados das esferas de sociabilidade. O autor utiliza o conceito como um instrumento que permite tratar a sociedade e o indivíduo como elementos distintos, mas inseparáveis.

De acordo com Lahire (2008), não podemos tratar ator e estrutura como objetos opostos. As estruturas cognitivas dos indivíduos são elaboradas no interior de relações sociais e através de práticas de linguagem específicas:

> Se as estruturas mentais de um ser social se constituem através das formas de relações sociais e as estruturas objetivas são uma ‘medida’ particular dessa realidade intersubjetiva, desse tecido de interdependências sociais, compreenderemos realmente, então, que não se trata de duas realidades diferentes, sendo uma (as estruturas mentais) o produto da interiorização da outra (as estruturas objetivas), mas duas apreensões de uma mesma realidade. (LAHIRE, 2008, p. 354)

O conceito de configuração permite tratar a interdependência entre os indivíduos que compõem as diferentes instâncias de socialização:

> [...] conceitos como família ou escola referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras [...] estas pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados (ELIAS, 2008, p. 13-15)

As instâncias configuram uma forma permanente e dinâmica de relação. O exemplo de um jogo de cartas ajuda a esclarecer o conceito. O curso tomado pelo jogo é resultado das ações de indivíduos interdependentes. O jogo é relativamente autônomo quanto à ação individual de cada jogador, mas não independe deles. O padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores forma a configuração.

Partimos, portanto, deste conceito para compreendermos as situações encontradas em campo. Como instrumento de análise, o conceito permite a observação das partes compósitas da configuração de forma integrada e não como objetos separados:

> Torna-se necessário não só explorar uma unidade compósita em termos das suas partes componentes, como também o modo como esses componentes individuais se ligam uns aos outros de modo a formarem uma unidade. [...] só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações individuais se começarmos pelo estudo do tipo de sua interdependência, da estrutura de suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros. (ELIAS, 2008, p. 78-79)

Em suma, a principal contribuição do conceito de Elias para este trabalho reside na ênfase na relação de interdependência entre os indivíduos e as diferentes instâncias de socialização. Acreditamos que a organização dos relatos em configurações permite uma melhor visualização dos efeitos combinados e dinâmicos que as diferentes esferas de sociabilidade (ou agentes destas esferas) exercem sobre a trajetória escolar dos jovens.

As configurações

Como dito anteriormente, em cada uma das narrativas apresentadas observamos distintos arranjos entre as esferas de sociabilidade investigadas. As esferas coexistem numa relação de interdependência. Esses arranjos, por sua vez, modificam-se ao longo do tempo, podendo afetar – positiva ou negativamente – a trajetória escolar dos jovens. Nesta pesquisa, as seguintes esferas de sociabilidade se destacaram nos relatos dos jovens: a família, a escola, a vizinhança, o trabalho, a igreja, os programas sociais e o lazer.

Além das esferas, um importante elemento para a orientação ou reorientação das trajetórias escolares foi a forma como os jovens vivenciam as situações de crise, suas representações e as consequentes reorientações de condutas.

Assim, fizemos um esforço para identificar configurações que exprimissem a variedade de situações encontradas em campo. Em cada configuração, uma ou mais esferas de sociabilidade se destacam na orientação ou reorientação das trajetórias escolares dos jovens ali incluídos. O fato de pertencerem à mesma configuração não significa, contudo, que as vivências e representações dos jovens sobre suas diversas esferas de sociabilidade sejam idênticas, mas sim que categorias comuns aparecem e dão pistas para a compreensão das trajetórias (ou percursos) escolares dos jovens.

Como afirma Kofes (1994), a estória de vida contém, ao mesmo tempo, elementos que são singulares – as experiências e a sua interpretação são individuais – e elementos de interconexão desta experiência com as outras.

Em nosso caso, a estória de vida de cada um dos jovens entrevistados apresenta elementos singulares, de interconexão com os jovens reunidos na mesma configuração e, ainda, de interconexão com os outros jovens entrevistados.

O Quadro 1 apresenta as seis configurações e a distribuição dos jovens.[59] Vale ressaltar que não foi possível incluir os 23 jovens entrevistados nas configurações. Um deles ficou de fora porque sua narrativa não formou, com as outras configurações nem sozinha, um campo de significação. Isso não impediu, contudo, que o seu relato fosse incluído na análise.

Quadro 1 – Configurações

Configurações		**Jovens**
1	Família como espaço primordial de definição da trajetória escolar.	Pedro, Denise, Patrícia, Caíque, Daniela e Cristiano
2	Escola como espaço primordial de definição da trajetória escolar.	Ivo, Júlia e Lúcio
3	Trabalho como espaço primordial de definição da trajetória escolar.	Bernardo e Carlos
4	Obrigações com a família e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares.	Jéssica, Fabiana, Diana e Joana
5	Relação tensa com a escola e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares.	Júlio, Mauro, Wagner e Ricardo
6	"Mundo do Crime" como espaço de ruptura da trajetória escolar.	Fernando, Diogo e Breno

[59] O apêndice 1 apresenta uma tabela com a caracterização dos 23 jovens entrevistados.

Os jovens das três primeiras configurações apresentam trajetória escolar contínua ou mudança no percurso escolar em sentido positivo. Já os das três últimas apresentam trajetória escolar descontínua ou mudança no percurso escolar em sentido negativo ou ainda ausência de projetos escolares e profissionais – importante estímulo para a sua mobilização em relação à escola. Em cada uma dessas configurações, uma ou mais esferas se destacam no processo de definição da trajetória escolar.

Além disso, como mencionamos, a forma como os jovens vivenciam as situações de crise podem afetar a sua relação com as diferentes esferas de sociabilidade ou, de forma direta, a sua trajetória escolar.

No quadro 1, enfatizamos apenas uma ou duas esferas. Isso, no entanto, não significa que a trajetória desses jovens seja afetada apenas por estas esferas. Para facilitar a compreensão dos processos de causalidade, elaboramos um segundo quadro, em que apresentamos o efeito de cada esfera de sociabilidade sobre a trajetória escolar dos jovens.

Quadro 2 – Efeito das Esferas de Sociabilidade sobre as Trajetórias Escolares dos Jovens de Acordo com a Configuração

Configurações	Esferas de Sociabilidade					
	Família	**Escola**	**Trabalho**	**Religião**	**Programa Social**	**Vizinhança/ Lazer**
1	**Positivo**	Neutro/ Positivo	Neutro	**Positivo**	Inexistente	Neutro
2	**Negativo**	**Positivo**	Neutro	Inexistente/ Positivo	Inexistente/ Positivo	Neutro/ Positivo
3	Positivo/ Negativo	Neutro/ Variável	**Positivo**	Inexistente	Inexistente	Neutro
4	**Negativo**	**Negativo**	Inexistente	Inexistente	Positivo ou neutro	Neutro
5	**Negativo**	**Negativo**	**Negativo**	Inexistente/ Neutro	**Positivo/ Neutro**	Neutro
6	**Negativo/ Neutro**	**Negativo**	Inexistente	Inexistente	Inexistente	**Negativo**

Em cada linha do quadro – correspondente a uma configuração –, apresentamos o efeito das esferas de sociabilidade – apresentadas nas colunas – sobre a trajetória escolar dos jovens ali reunidos. Destacamos em negrito as esferas que apareceram nos relatos dos jovens como determinantes da sua trajetória escolar ou das inflexões encontradas. Isso, no entanto, não significa que outras esferas não reforcem ou enfraqueçam o efeito das primeiras sobre os percursos escolares de um ou mais jovens da configuração.

A análise da tabela revela importantes achados. O primeiro deles é que a trajetória escolar contínua ou a mudança de percurso em sentido positivo ocorre quando pelo menos

uma das seguintes esferas de sociabilidade apresenta efeito positivo: a família, a escola ou o trabalho. A religião atuou de forma conjunta com a família na primeira configuração como condições necessárias e suficientes para a definição da trajetória escolar dos jovens.

Por outro lado, o efeito negativo da escola parece resultar em trajetória descontínua ou mudança de percurso em sentido negativo. Contudo, esta esfera não aparece em nenhuma das configurações como único elemento determinante do percurso dos jovens. A família, o trabalho e a vizinhança atuam de forma combinada com a escola resultando em trajetória descontínua.

Por fim, o efeito positivo dos programas sociais parece não ser suficiente para compensar os efeitos negativos das outras esferas. Embora, como veremos no caso de dois jovens da quinta configuração, os elos estabelecidos neste espaço e a forma como os jovens vivenciaram essa experiência tenham impedido a ruptura definitiva com a escola. Detalharemos esses processos nos capítulos da segunda parte da tese.

Capítulo III
O Campo: o distrito, os programas sociais e a escola

Neste capítulo, reconstruiremos, de forma breve, a história do distrito onde se localiza a escola e os principais equipamentos e ações direcionados para jovens residentes nesta área. Além disso, apresentaremos a escola onde a pesquisa foi realizada – a que atribuímos o nome de Machado de Assis – e discutiremos as principais questões observadas durante a pesquisa de campo ou levantadas pela equipe escolar – diretor, coordenadores e professores.

1. O Distrito

> "Percorrendo a Avenida Anhaia Melo em direção à Zona Leste de São Paulo até o final, pegamos um pedacinho da Avenida Sapopemba – a maior via urbana do Brasil – e atingimos a escola estudada." (CADERNO DE CAMPO)

A escola está localizada no distrito de Sapopemba, área completamente urbanizada da Zona Leste de São Paulo, limítrofe com o município de Santo André, importante referência para os moradores do distrito. Em sua tese de doutorado, Feltran (2008) apresenta uma esclarecedora descrição da área em estudo:

> Sapopemba não é, então, uma periferia distante, nem obedece ao estereótipo, frequente no senso comum, daquela região abandonada, desolada. Mesmo que à primeira vista os contornos urbanos pareçam cada vez mais empoeirados, quando se vai à periferia, basta entrar numa casa operária para ver que a expansão da rede de consumo da metrópole chegou até ali há tempos. (FELTRAN, 2008, p. 66)

Resultado das lutas dos movimentos sociais e políticos da região, a área é considerada consolidada em termos de equipamentos públicos e infraestrutura – abriga diversos conjuntos habitacionais, hospital, postos de saúde, escolas e um Centro de Educação Unificada – CEU.

A região, inicialmente agrícola[60], foi sendo ocupada, a partir da década de 60, por migrantes, majoritariamente nordestinos, que vinham à procura de empregos nas indústrias do

[60] Até a década de 50, a região era ocupada por plantações de batatas.

Grande ABC[61] e da Zona Leste de São Paulo. A área foi então se transformando em bairro dormitório de operários com reduzido grau de instrução e qualificação para o trabalho.

O crescimento da indústria na década de 70 permitiu que essa mão de obra fosse absorvida e a área se consolidasse como bairro operário, com a proliferação de casas de alvenaria e conjuntos habitacionais. Embora já abrigasse algumas favelas, era reduzido o número de habitantes nessas áreas. A inserção profissional dos primeiros migrantes e a falta de oportunidades nos locais de origem estimularam a vinda de familiares e conterrâneos para o bairro.

Desde o final da década de 70, contudo, o bairro foi marcado por fortes ondas de violência, principalmente entre jovens. A proliferação de gangues, nas décadas de 80 e 90, provocou a morte de um número significativo de jovens:

> "Era comum passarmos na rua e encontrarmos jovens assassinados jogados nas lixeiras, nas escadarias do bairro." (Irene, coordenadora de uma das organizações não governamentais de Sapopemba)

Valter, educador do Centro da Juventude, também fala da violência:

> "O problema foi a introdução do crack e da arma para autodefesa. A violência aumentou muito. Morria gente todos os dias, por briga sem motivo. Tinha muitas drogas."

A população local conta que a entrada do Primeiro Comando da Capital nas favelas do bairro diminuiu de forma significativa a violência entre jovens, devido à organização dos traficantes e à instituição de normas/punições para o controle dos homicídios. De fato, os dados da fundação SEADE revelam uma queda surpreendente nas taxas de homicídio do distrito[62].

> "A violência diminuiu. O problema foi quando a favela começou a aparecer no noticiário, no Datena. Começaram a cobrar. A polícia teve que intervir e o tráfico teve que fazer algo. A partir deste momento, ele decretou que ali não se matava nem se roubava para não ter que entrar a polícia. Neste momento, a violência despencou. Se alguém roubar ou matar vai para a torre. O chefe julga a situação e aplica a penalidade devida. A violência

[61] A região do Grande ABC é uma área pertencente à região metropolitana de São Paulo que concentrou importante parcela da indústria automobilística do país. Ela é composta pelos seguintes municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

[62] A taxa de mortalidade no distrito aumentou de 54,32 por 100 mil em 1995 para 80,13 por 100 mil em 2000, quando começou a cair, atingindo a taxa de 9,87 por 100 mil em 2008.

> despencou, mas o tráfico passou a controlar a área." (Valter, educador do Centro da Juventude)

As duas últimas décadas são marcadas pela expansão do "mundo do crime" local:

> Sobretudo para aqueles em que as possibilidades de trabalhar estão mais distantes, e a sorte não têm ajudado, figura a alternativa de obter renda através de atividades criminais, das quais em Sapopemba destacam-se o narcotráfico, o roubo de carros e os assaltos. O ingresso no universo ilícito do tráfico de drogas ou das subcontratações para assaltos propicia de imediato aos adolescentes o que o trabalho traria: renda, possibilidade de consumo e ampliação do *status* individual no grupo. (FELTRAN, 2008, p. 46)

Como veremos, o tema da violência está presente no relato de grande parte dos jovens entrevistados, especialmente entre aqueles que residem nas áreas de favelas. A questão da criminalidade apareceu como importante referência nas relações entre os diversos atores escolares. Alunos e professores se apoiam em supostas relações com o mundo do crime ou policial como forma de imposição de autoridade e respeito.

Uma violência pouco quantificada, mas muito presente na favela é a violência contra a mulher – tanto física como psicológica. Conversando com a equipe escolar e a equipe dos programas sociais, ouvimos diversos relatos de meninas estupradas por padrastos e vizinhos, dentro da própria casa ou nas vielas e escadarias que dão acesso às favelas. Rita, educadora do programa Centro da Juventude, fala também da violência psicológica:

> "[...] meninas que sofrem ao ver a mãe ser violentada pelo padrasto ou com o assédio do padrasto [...] tem meninas que não conseguem abraçar." (Rita, educadora do Centro da Juventude)

Por outro lado, desde a década de 60, o bairro abrigou importantes movimentos sociais e políticos. Apoiados e organizados pela igreja católica, esses movimentos desempenharam relevante papel na resistência à ditadura militar e, posteriormente, na formulação de políticas públicas. A região abrigou parcela expressiva do movimento operário das indústrias do ABC que deu origem ao Partido Comunista e ao Partido dos Trabalhadores. Muitas das organizações sociais atualmente existentes no bairro tiveram origem nesses movimentos.

A crise da década de 80 e a abertura do mercado nacional às importações na década de 90, além da tendência à desindustrialização do ABC, provocaram um volume de demissões expressivo nas indústrias dessa região e do município de São Paulo. Esse processo afetou de forma diferenciada as famílias do distrito. Parte das famílias, por ter tido condições de

oferecer aos filhos maior estabilidade e a possibilidade de alguma qualificação profissional, não foi tão afetada. Os filhos foram, muitas vezes, exercer outro tipo de atividade, como é o caso da maioria dos professores da escola estudada e dos profissionais das principais organizações sociais do bairro. Porém, parte significativa das famílias não conseguiu sair da situação de pobreza e os filhos reproduziram a sua situação. Houve um intenso processo de favelização e, em especial, a ocupação de áreas verdes, inadequadas à moradia. Como relata Feltran, as famílias que passaram a ocupar as favelas nos anos 80 e 90 apresentam um perfil muito distinto dos primeiros migrantes que chegaram ao distrito:

> [...] Não havia, para elas, um histórico de trabalho estável e projeto de ascensão anterior. Nem marido empregado na indústria, nem projeto de educar os filhos para fazê-los doutores e saírem dali um dia. Não havia tampouco a mesma ênfase no associativismo, tão marcante na trajetória operária. Havia sim um histórico de baixíssima escolarização e empregabilidade, vindo de gerações. Havia uma história recente de migrações sucessivas e uma trajetória familiar e pessoal centrada em tentativas sucessivas de sobrevivência. (FELTRAN, 2008, p. 69-70)

Resultado desse processo, o bairro passou a ser caracterizado por certa heterogeneidade social. A clivagem entre os moradores do "asfalto" e da favela, elemento citado em outros trabalhos[63], aparece de forma nítida nos relatos de vida dos jovens entrevistados, especialmente quando falam sobre a violência.

Dados sobre o distrito

De acordo com a Fundação SEADE, Sapopemba tinha, em 2009, uma população estimada de 295.017 habitantes, da qual 24% tinha entre 0 e 14 anos e 8% entre 15 e 19 anos. Embora não esteja entre os distritos mais distantes do centro de São Paulo, Sapopemba apresenta a terceira maior concentração de jovens entre 15 e 19 anos da cidade[64] e está entre os distritos com maior índice de vulnerabilidade juvenil. Em 2000[65], 18% dos domicílios tinham renda familiar de até dois salários mínimos e 31,19% entre dois e cinco salários mínimos [FUNDAÇÃO SEADE (2009): Informações dos Distritos da Capital e Índice de Vulnerabilidade Juvenil].

[63] Perlman (2003) e Ferreira (2003).
[64] O número e o índice de jovens de 15 a 19 anos em relação à população do distrito caíram bastante de 2000 para 2009. Em 2000, o número de jovens era de 29.199, o que representava 10% da população. Em 2009, o número de jovens era de 23.625. Isso fez com que ele passasse do segundo para o terceiro lugar no "ranking" relativo à concentração de jovens por distrito.
[65] Não dispomos de informações mais recentes sobre renda para o distrito.

Apesar da melhora das condições de vida do distrito observada na última década, os dados sociais ainda são críticos. Um dado impressionante foi a queda da taxa de mortalidade por homicídio, que passou de 80,13 para 9,87 para cada 100 mil habitantes entre os anos 2000 e 2008. A taxa de jovens mortos de forma violenta é muito mais elevada que a taxa para o total da população. Em 2000, ela era de 326,40 por 100 mil. Não conseguimos essa informação para o ano de 2008, mas, provavelmente, ela também sofreu uma queda significativa nos últimos anos. A proporção de mães adolescentes[66] passou de 8,47% em 2000 para 6,15% em 2008. Os dados de educação são preocupantes: em 2000[67], 40,7% dos jovens de 18 e 19 anos não haviam concluído o ensino fundamental e 26% dos jovens de 15 a 17 anos não frequentavam a escola. (http://www.seade.gov.br/produtos/distritos/)

2. Os programas sociais

Como relatado no primeiro item deste capítulo, os principais movimentos sociais do distrito têm origem na ação da militância católica das Comunidades Eclesiais de Base, inspiradas desde os anos 70 pela Teologia da Libertação. As entidades sociais de atendimento a crianças e adolescentes do bairro nada mais são do que o desdobramento da atuação desses movimentos. Duas entidades são referência para a população local no que diz respeito ao atendimento a jovens: o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de Sapopemba – CEDECA – e o Cantinho da Esperança.

Centro de Defesa da Criança e do Adolescente – CEDECA – de Sapopemba

O CEDECA de Sapopemba é uma organização não governamental criada por integrantes da comunidade católica da região em 1985. O público-alvo da entidade é o jovem que cometeu algum tipo de infração ou que sofreu algum tipo de desrespeito aos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A entidade desenvolve as seguintes ações: o acompanhamento jurídico, pedagógico e psicológico dos jovens e de suas famílias e a sensibilização da comunidade na qual estão inseridos. São atendidos jovens autores de atos infracionais encaminhados ao CEDECA por ação judicial e jovens que fazem parte da "rede de sociabilidade" dos primeiros:

[66] Proporção de mulheres com idade inferior a 18 anos e que tenham tido pelo menos um filho nascido vivo no ano de referência, em relação ao total de mulheres que tiveram filhos nesse mesmo período.
[67] Não dispomos de informações mais recentes sobre educação para o distrito.

> Todos eles, inseridos igualmente no ciclo de violência, estariam vulneráveis ou participando ativamente do ‘mundo do crime’ local, e precisavam ser atendidos. (FELTRAN, 2008, p. 234).

Em 2005 eram atendidos mil adolescentes de 12 a 21 anos nos três núcleos socioeducativos da entidade. Além dos atendimentos com os educadores, os adolescentes são encaminhados para oficinas de dança, esporte, música, arte e para cursos de formação profissional. A maioria dos cursos é oferecida pela rede montada pelo próprio CEDECA e em parceria com outras organizações, como é o caso do Cantinho da Esperança. Além disso, os educadores costumam encaminhá-los para a rede pública de saúde e de educação. (FELTRAN, 2008).

A relação com a escola parece, contudo, bastante conflituosa. Os educadores relatam que, toda vez que tentam reinserir um dos meninos em Liberdade Assistida (ou mesmo aqueles que não estão em liberdade assistida, mas que pelo fato de pertencerem à rede de relações do CEDECA são considerados “casos perdidos”, instauradores da desordem na escola), enfrentam grande resistência por parte da equipe escolar. Embora ciente de sua obrigatoriedade de receber esses jovens, a equipe escolar cria uma série de empecilhos para não fazê-lo. Muitas vezes, o CEDECA tem que recorrer ao Conselho Tutelar para que a escola disponibilize vagas.

Ao ingressarem na escola, estes jovens enfrentam forte preconceito. Isso transparecerá nas entrevistas feitas com o corpo docente e nos relatos dos jovens das configurações 5 e 6.

Outra dificuldade enfrentada pela organização está relacionada à instabilidade das medidas decorrentes da dependência de convênios e de recursos públicos. Os programas sociais implantados por organizações não governamentais padecem de incerteza quanto à sua permanência. Por dependerem de recursos públicos, têm que passar por frequentes reformulações para se adequarem aos novos projetos das diferentes esferas de governo. A fragilidade desses programas sociais aparece no depoimento de Valter, músico que trabalha atualmente como educador do Centro da juventude, mas que iniciou o seu trabalho como educador no CEDECA:

> “Comecei trabalhando no CEDECA. Como não tínhamos dinheiro, começamos a montar projetos para captar recursos da Prefeitura, chegamos a abrigar 15 oficinas num dos prédios. Recebíamos, por mês, 450 meninos da comunidade – de 6 anos até 17 anos e 11 meses; tinha aula de musica, dj, fanzine, capoeira, teatro, futebol, balé... O Centro funcionava todos os dias das 8 às 17h; eu era arte-educador, dava aula de Percussão. Era o céu! Trabalhei o ano de 2005 inteiro. Depois acabou o convênio, mas permaneci até junho de 2006 como voluntário. Trabalhava dois dias na Juta e dois dias

> aqui. Mas chegou uma hora que não deu mais por causa do dinheiro. Em janeiro de 2006, comecei a trabalhar nas oficinas para os meninos em LA[68] e PSC[69]. Montei oficina de computação, manutenção geral. A ideia era ter uma fonte de renda para não precisar roubar e usar os meninos para fazer o serviço de manutenção das casas do CEDECA. Mas não deu certo. Fiquei lá até 2007. Em abril de 2008, fui trabalhar no Agente Jovem. Dava aula de cidadania, informática. Aí saiu recurso para o projeto atual [...] O Centro da Juventude é uma continuação do Agente jovem." (Valter, educador do Centro de Juventude)

O Cantinho da Esperança enfrenta dificuldades similares, como veremos adiante.

O Cantinho da Esperança

O Cantinho da Esperança é uma entidade voltada ao atendimento de portadores de deficiência que desenvolveu, de forma paralela, programas para a juventude. A entidade foi fundada em 1982, por integrantes da comunidade católica:

> "O trabalho começou com um grupo de mães que se organizou para reivindicar creche, escola infantil e tinha duas mães que tinham filhos com deficiência e trouxeram a dificuldade. Elas acabaram desenvolvendo um trabalho com esse público." (Irene, coordenadora de uma das organizações não governamentais do bairro)

Na década de 80, a captação de recursos públicos para o atendimento a portadores de deficiência era muito difícil. Irene se recorda de suas primeiras investidas – frustradas – a órgãos públicos:

> "O Jânio alegava que esse público não votava e que, portanto, não tinha sentido investir recursos nele." (Irene, coordenadora de uma das organizações não governamentais do bairro)

A dificuldade de captação de recursos para projetos direcionados aos portadores de deficiência e a oportunidade de estabelecer parcerias voltadas ao trabalho com jovens moradores das favelas do entorno levaram à entidade a desenvolver atividades com este público, destinando os recursos que sobravam para o projeto inicial do Cantinho da Esperança. Diversas ações eram realizadas em parceria com o CEDECA.

[68] Liberdade Assistida.
[69] Prestação de Serviços à Comunidade.

Um dos objetivos da organização é a promoção da integração entre os públicos por ela atendidos – portadores de deficiência e jovens "em situação de vulnerabilidade social"[70].

Atualmente, o Cantinho da Esperança abriga dois programas para a juventude: o Centro da Juventude e o Fábricas de Cultura.

Centro da Juventude

O Centro da Juventude é um desdobramento do Agente Jovem, um programa que consistia na concessão de um benefício financeiro mensal no valor de R$65. Em contrapartida, os jovens deveriam participar das ações desenvolvidas pela instituição – cursos de cidadania e de computação oferecidos uma vez por semana. A entidade recebia recursos para a contratação de um educador para desenvolver essas atividades. O programa teve duração de quatro anos. As aulas ocorriam no Cantinho da Esperança.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Assistência Social convidou o Cantinho da Esperança para participar de um novo programa, o Centro da Juventude. A instituição elaborou o projeto e este foi aprovado pela Secretaria.

O público-alvo do programa são jovens de 15 a 23 anos em situação de vulnerabilidade, ou seja, "jovens que estão fora da escola, com família desestruturada, envolvidos com o crime" (Kátia coordenadora do Centro da Juventude).

Os técnicos do Cantinho da Esperança consideram o atual programa mais estruturado do que o Agente Jovem. Há um espaço específico destinado ao Centro e recursos para a contratação de um coordenador, um auxiliar técnico, um especialista, um professor de inclusão digital, material pedagógico e alimentação. Embora tenham perdido o auxílio financeiro, os jovens comparecem a instituição diariamente – frequentam aulas de cidadania, computação e teatro[71]. Há dois turnos – manhã e tarde e duas refeições incluídas. Mensalmente, os jovens visitam um espaço de lazer ou cultural[72] localizado fora do distrito. Inicialmente, o programa recebeu 60 jovens, distribuídos em duas turmas.

[70] Não há uma definição clara deste público – são atendidos jovens residentes em áreas com elevado índice de vulnerabilidade juvenil.

[71] O curso de teatro acabou no final do primeiro semestre de 2009 porque o contrato com a professora acabou e os alunos estavam desinteressados. Eles estavam estudando a possibilidade de introduzir outro curso.

[72] Acompanhei a visita dos jovens ao Espaço Ciência da USP. Foi bastante interessante. Os meninos se comportaram, assistiram à projeção da constelação de estrelas num planetário improvisado, participaram da demonstração sobre o corpo humano com uma "maquete" e participaram de um "show de física" muito interessante. Além disso, eles foram ao Playcenter e a outros museus.

Irene, coordenadora de uma das organizações não governamentais do bairro, fala a respeito das dificuldades vivenciadas pelos jovens atendidos pelo Programa:

> "Não sei se os problemas vivenciados pelos jovens portadores de deficiência são muito diferentes dos problemas dos jovens que frequentam o Centro da Juventude – toda a discriminação que sofrem, a alfabetização com enorme defasagem – eles têm que esconder que não sabem ler, têm que dar trabalho, se o professor colocar para fora, melhor ainda – que aí não preciso mostrar que não sei ler e escrever. Como não dão trabalho dentro do Centro?"

Kátia, coordenadora do Centro da Juventude, relata que a má formação dos jovens dificulta o trabalho dos educadores:

> "Tem um caso de um jovem com 16 anos que foi expulso da escola na 6ª série por ter agredido uma professora e não sabe ler nem escrever. Estamos tendo grandes dificuldades com ele. A educadora se prontificou a ajudá-lo, mas ele não se interessou. Ele é muito resistente, agressivo, provavelmente resultado da discriminação que sofre, muitas vezes dos próprios colegas."

Valter fala com desânimo sobre a relação do jovem com a educação. De acordo com o educador, o jovem que abandona a escola o faz porque não tem noção da importância do estudo:

> "Para ele, o estudo não é nada; não tem noção do que o estudo pode trazer/significar para ele. Se viver, mais tarde pode ser que entenda o significado. Mas, geralmente, com 17 anos ele já tem filho. Com 20, vai tá com quatro filhos. Vai tá trabalhando num subemprego."

Como poderemos notar, as expectativas deste educador não diferem da imagem traçada pela equipe escolar. O fracasso é tido como algo inevitável e resultado de condições socioeconômicas e culturais.

As instalações do Centro da Juventude são bastante precárias – os espelhos da sala de dança estão quebrados, as paredes estão descascando, as escadas rangem. Os educadores afirmam que isso dificulta bastante o trabalho.

Por outro lado, Kátia acredita que a perda do auxílio financeiro deixou os jovens desmotivados. "Isso tem provocado muita desistência." De fato, quando começamos a acompanhar o programa, a turma da tarde fora reduzida de 30 para 16 alunos.

Para evitar uma evasão ainda maior, os técnicos tiveram que abrir exceções, como permitir faltas, além de planejarem visitas domiciliares, visando um maior envolvimento dos familiares.

Segundo Valter, para que o programa tenha impacto na vida dos jovens em situação de vulnerabilidade, a família tem que estar envolvida. A referência do jovem são os pais. Contudo, o educador reclama das dificuldades de convencimento dos familiares sobre a importância da sua participação. Valter estava bastante desanimado, com a sensação de que não vinha conseguindo muito progresso com os jovens do programa:

> "Não consigo ver progresso. Passo muita raiva aqui. Propomos um trabalho, eles não aceitam. Eles não têm interesse por nada. Os meninos ficam provocando todo o tempo. Os meninos que estão fora da escola são os mais agressivos."

Regina, outra educadora do programa que trabalha há 13 anos no Cantinho é mais otimista:

> "Vejo progresso mais no lado afetivo. Não é um espaço de formação, profissionalização – nós tínhamos essa meta, mas descobri que a gente não tem capacidade, a menos que a gente consiga uma parceria [...] É um espaço de convivência, de escuta, de não censura, de não julgamento – ele pode falar o que ele quiser –, de construção de laços, de confiança [...] Percebo mudanças, eles acham ruim quando não tem o espaço, não gostam de férias... Mas é um processo longo, talvez a gente não veja resultado, apenas de alguns..."

Os jovens participantes percebem o programa como um importante espaço de socialização. Joana gosta do programa, mas não vê o impacto deste nas outras esferas da sua vida. Wagner e Ricardo comentam que se inscreveram no programa "pra passar o dia". Wagner gosta de frequentar o programa, embora reclame dos compromissos:

> "Os professores pegam no meu pé porque eu apronto... eles ficam falando... a gente não aprende nada."

Ricardo foi o único jovem que afirmou que o programa provocou uma mudança no seu comportamento:

> "Eu era mais bagunceiro, não ficava quieto. Foi as tias que conseguiu mudar eu... A Rita, a Kelly e as tias da cozinha... Elas falaram que iam tirar eu do curso se eu não obedecesse elas."

Fábricas de Cultura

O Cantinho da Esperança também abriga o programa da Secretaria Estadual de Cultura denominado Fábricas de Cultura. O programa é destinado a crianças e jovens, entre 7 e 19 anos. Sapopemba foi selecionado por ser um dos distritos com maior Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) do município de São Paulo. Está prevista a construção no distrito de um Centro Cultural[73]. Enquanto isso não ocorre, as ações são desenvolvidas na sede do Cantinho da Esperança e no Centro Educacional Unificado (CEU) Rosa da China.

O Cantinho é responsável por divulgar o programa na comunidade e receber as inscrições, além de ceder o espaço e acompanhar os jovens nas atividades externas, como visitas a museus, o "dia da saúde"[74], ida a peças de teatro e a apresentações dos jovens de outros distritos. O Cantinho recebe 50 jovens. A Secretaria Estadual de Cultura é responsável pela implementação do programa. Além de selecionar os alunos e a equipe responsável pela execução do programa, a Secretaria capacita a equipe e coordena as ações desenvolvidas com os jovens.

Os jovens recebem um auxílio financeiro. As atividades ocorrem três vezes por semana – por dois dias os jovens permanecem no Cantinho da Esperança e, no terceiro dia, vão ao CEU Rosa da China. No Cantinho, recebem aulas de expressão corporal e de "cultura"[75]. No CEU, encontram jovens de outras instituições e ensaiam um espetáculo que é apresentado no final do ano.

Os principais fatores que levam à evasão dos jovens, comentam os técnicos do programa, são a obtenção de trabalho e o fato de o aluno não se adaptar com a linguagem de teatro e dança.

Os alunos que permanecem no programa revelam, contudo, um desenvolvimento supreendente. Os jovens participantes mostram capacidade de se expressar, de articular ideias e desenvoltura muito maiores do que os que não participam do programa. Os jovens percebem o programa não apenas como um espaço de socialização, mas também de aprendizado e formação:

> "O Fábricas me ajudou a perder a timidez. Antes eu não falava em público, não fazia perguntas nas aulas, não conversava muito, apenas com algumas amigas. Eu tinha muita dificuldade de fazer novas amizades. Agora eu perdi

[73] Esses espaços culturais, com cerca de 4 mil metros quadrados, foram concebidos para abrigar e promover formação em diversas áreas artístico-culturais, contando com salas especiais de teatro, dança, música, circo, artes visuais, multimeios e biblioteca.
[74] Os meninos fazem um *check up* num hospital selecionado pelo programa.
[75] As aulas de "cultura" visam ao desenvolvimento da leitura e da escrita entre os jovens.

> a timidez, vi que sou igual aos outros. [...] Fiz muitos amigos." (Jéssica, participante do programa Fábricas de Cultura)

Jéssica comenta que o programa a ajudou na escola:

> "Nas aulas de cultura, a gente leu livros, textos e escreveu muitas redações. Foi muito bom pra escola porque eu li e escrevi bastante."

Lúcio também tem uma visão muito positiva do Programa:

> "[...] O Fábricas foi o melhor curso que eu fiz na minha vida [...], pelas amizades, pelas pessoas que eu conheci, pessoas muito diferentes, de religiões, opiniões diferentes e eu me adaptei a essas pessoas. Eu respeito elas e elas me respeitam. Fiz grandes amizades, pessoas que acreditaram em mim, me apoiaram, me incentivaram. Foi uma porta para conhecer São Paulo. Ali eu conheci teatro, música, dança, fui reconhecido pela sociedade, visitei museus, fui a uma escola de teatro, circo e música. Fiz aula durante uma semana. Era pouco dinheiro – R$50. Mas eu não me arrependo. Fiz de corpo e alma." (Lúcio, participante do programa Fábricas de Cultura)

Quando perguntamos o que tinha mudado na sua vida, ele respondeu:

> "O que mudou foi a vontade de viver, de aprender. Tem muita coisa para aprender. Quero aprender música – fiz aula de cavaquinho, de música. O Fábricas foi um tempo que eu não perdi. O Fábricas ensina postura, como se comportar, se colocar numa conversa, os educadores ensinam a ter respeito. Ficou mais fácil de me expressar – perdi a timidez. Eu era tímido, depois do Fábricas, fiz muitas amizades". (Lúcio, participante do programa Fábricas de Cultura)

Lúcio também comentou sobre as mudanças após o programa:

> "[...] Mudou meu jeito de agir. Não me importava com as pessoas, aprendi a entender o lado das pessoas, a lidar com as pessoas, a conviver mais com as pessoas, a conhecer o outro, a respeitar mais os outros. Aprendi nas vivências – "eu e o espaço", "eu e o outro", "eu e minha expressividade" – atividades de corpo, mental. Aprendi a conhecer melhor o outro. Li livros, interpretava. Me ajudou a escrever. A gente entregava as redações, elas corrigiam. Descobri que eu era capaz. [...] Me ajudou a sair do tráfico e me ensinou a gostar de ler." (Lúcio, participante do programa Fábricas de Cultura)

3. A escola

De acordo com Dayrell (2007), a unidade escolar articula duas dimensões – a institucional e a cotidiana:

> Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 2007, p. 1118)

Estamos interessados em explorar esta trama de relações sociais entre os atores escolares – com ênfase nos professores, nos coordenadores pedagógicos e nos alunos. Para tanto, apoiamo-nos nas entrevistas realizadas com diretores, coordenadoras e professores, nos depoimentos de alunos e na observação da rotina escolar. Foram entrevistados 14 professores, 2 coordenadores, a bibliotecária e um dos diretores da escola; além disso, contamos também com o depoimento de 23 jovens. Procuramos entrevistar professores com características distintas[76], de forma a permitir uma visão mais ampla do corpo docente da escola.

O nível médio de ensino

Nesta pesquisa, restringimo-nos ao ensino médio regular. Castro (2009) o define como "um ponto de encontro das muitas contradições do ensino". Como fase final da educação básica, a escola pública de ensino médio recebe jovens oriundos de diversas escolas, com níveis de formação distintos. A equipe da escola aqui estudada relata que, com freqüência, depara-se com alunos com sérias dificuldades na escrita, na interpretação de textos e que não dominam as quatro operações matemáticas.

A possibilidade de recuperação dos alunos ao longo das séries do ensino fundamental[77] tem sido comprometida pelo reduzido corpo docente, com baixa qualificação e recursos limitados. Como resultado, muitos atingem a última série deste nível de ensino sem as habilidades mínimas desejáveis. O que fazer? Reter o aluno ou encaminhá-lo para as

[76] Considerando tipo de vínculo com o Estado, atividades desenvolvidas além da escola, tempo em que leciona nesta escola, experiência em escolas particulares e faculdades.

[77] As escolas municipais e estaduais de São Paulo adotam o Sistema de Progressão continuada com dois ciclos: da 1ª à 4ª série (ou 5ª série pelo novo sistema da educação básica) e da 5ª (ou 6ª) à 8ª (ou 9ª) série.

escolas de ensino médio? A solução adotada tem sido, muitas vezes, a de aprová-los, transferindo o "problema" para o outro nível de ensino.

Além de receber este público diverso, a escola tem que dar conta dos ambiciosos objetivos traçados pela Secretaria Estadual de Educação, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu artigo 35, a Lei prevê que o ensino médio, etapa final da educação básica, deve ter duração mínima de três anos e as seguintes finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

São objetivos amplos e genéricos. Quando olhamos para o que ocorre na prática, percebemos que a escola se depara com as duas primeiras metas – a preparação dos alunos para a continuidade dos estudos e a formação para o trabalho – por si sós muito ambiciosas e, não poucas vezes, conflitantes. Roberta, professora da escola, fala sobre esta questão:

> "Um dos problemas do ensino médio da rede pública é que o Estado não definiu qual o seu objetivo: preparar o estudante para enfrentar o vestibular ou para ingressar no mercado de trabalho?"

O processo ocorrido na década de 90 de expansão da cobertura deste nível de ensino para as camadas mais pobres da população e de migração dos alunos das camadas médias para a rede particular de ensino levou à consolidação do sistema público como uma "escola para pobres" e ao reforço deste duplo papel:

> Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização. (DAYRELL, 2007, p. 1116)

A nova orientação exige uma modificação na lógica de trabalho da equipe escolar. Se inicialmente a "lógica da seleção" orientava a ação de docentes e alunos, sendo o fracasso um

fenômeno esperado, a obrigatoriedade do ensino médio torna estes dispositivos sem sentido e, se persistem, uma fonte de contradição e conflito. A instituição perde a capacidade de impor regras que determinem a permanência ou a evasão escolar. Todos devem ser incluídos. O exame e a seleção não podem mais cumprir uma função seletiva e os problemas de aprendizagem e de "disciplina" não podem mais ser resolvidos pela repetência e a exclusão (FANFANI, 2000).

No entanto, podemos verificar pelos relatos da equipe escolar que a mudança de mentalidade não é um efeito automático das transformações legais e estruturais. A grande maioria dos docentes entrevistados reclama do novo público atendido pelo ensino médio, bem como da perda de instrumentos de "imposição de disciplina", como a possibilidade de repetência e de exclusão dos jovens.

Em um artigo em que analisam as experiências e percepções de estudantes de uma escola pública de ensino médio, Sposito e Galvão (2004) ressaltam que, embora a legislação defina este nível de ensino como etapa final da educação básica, reforçando o seu papel de formação para o exercício da cidadania, a "cultura preparatória" ainda está muito presente nas práticas de ensino. A tradição de currículos extensos, as enormes exigências do vestibular, a limitada oferta de percursos técnicos e o reduzido diálogo com a realidade social do seu público fazem com que o ensino médio esteja longe de atender aos anseios dos jovens que o frequentam.

Por outro lado, este nível de ensino tem que lidar com o jovem, o qual demanda um tipo de organização escolar distinto do ensino fundamental. Como veremos nos depoimentos do corpo docente, há uma enorme dificuldade em lidar com esse público. Num artigo em que analisa a relação do jovem com a escola de ensino médio, Corti (2007) fala sobre a questão:

> São perceptíveis as dificuldades da escola e dos professores em lidar com os jovens, seu imaginário, comportamento, vestimentas e identidades, assim como as dificuldades e insatisfações dos jovens em relação ao que é oferecido pela escola. Muitas vezes, a condição juvenil de seus alunos aparece como algo bastante ameaçador. (CORTI, 2007, p. 21)

A recente aproximação dos profissionais da educação com o universo da infância – o reconhecimento de que a condição infantil não é um obstáculo para o processo educativo, mas o seu ponto de partida – não ocorreu na relação entre jovens e escola:

> As marcas da juventude desaparecem dos espaços institucionais e geralmente retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes transgressora dos próprios jovens (grafites, pichações, rabiscos, recados nos banheiros, boné,

> *ipod* na sala de aula), e é vista como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao trabalho educativo. (CORTI, 2007, p. 23)

O principal resultado do não reconhecimento da condição juvenil é o conflito. Por outro lado, e especialmente entre os jovens residentes nas periferias, há um encurtamento do que Regina Novaes (2007) denominou como "moratória social"[78]. Estes jovens se inserem de forma precoce na vida adulta. O ingresso precário no mercado de trabalho, a menor participação dos pais nas atividades escolares, a gravidez precoce e, em casos mais extremos, a entrada no "mundo do crime" são alguns dos desafios enfrentados pela escola pública de São Paulo.

A Escola Machado de Assis[79]:

> 9h40. O intervalo havia começado há 10 minutos. O sinal é ensurdecedor! Decidi ficar sentada no corredor entre a porta da rua e o portão que dá acesso ao saguão central, onde ocorre o intervalo. Tudo muito fechado para que os alunos não fujam. De fato, a diversão deles é ultrapassar o portão para tentar fugir. A inspetora fica enlouquecida... Os meninos ficam amontoados na grade. Tenho uma sensação muito ruim. Como se fosse uma prisão. O sinal que anuncia o término do intervalo soa novamente. Lentamente e com ar de desânimo, os professores começam a se dirigir para as salas de aula. Aos poucos e após muita insistência das inspetoras, os alunos se dirigem para os corredores e as salas de aula. Muitos param nos corredores... (CADERNO DE CAMPO)

A escola estudada é uma das mais tradicionais do bairro. Foi fundada em 1983. Os professores da escola são majoritariamente moradores do bairro, da região ou dos municípios de Santo André e São Bernardo, filhos das famílias de operários ou pequenos comerciantes que conseguiram oferecer aos filhos certa estabilidade e a possibilidade de qualificação profissional.

O prédio está em bom estado, embora seja visível a ação depredatória dos alunos. As salas de aula estão pichadas, as carteiras danificadas, as tomadas quebradas, muitos armários arrombados e a quadra sem iluminação, porque os fios foram roubados. Três funcionárias se revezam nos três turnos para limpar toda a escola. Tarefa quase impossível de ser realizada.

[78] De acordo com Novaes (2007), a juventude é concebida como uma etapa de preparação para a inserção nas diversas dimensões da vida social – a responsabilidade com a família, a inserção no mundo do trabalho, o exercício pleno de direitos e deveres de cidadania. A este processo a autora atribui o termo "moratória social".
[79] O nome da escola é fictício.

Um elemento que nos chamou a atenção desde a primeira visita foi o excesso de portões, grades, cadeados e fechaduras da escola, o que foi identificado por outros estudos[80] como uma possível busca de isolamento do "mundo da rua"[81], além da tentativa de impedir as fugas constantes de alunos. Contudo, o esforço de isolamento da realidade exterior não é suficiente. A escola é frequentemente "invadida" pelo "mundo da rua" – as drogas, as bebidas alcoólicas, as diversas formas de violência ultrapassam os muros escolares. Por outro lado, o fechamento da escola não consegue impedir as fugas de alunos. Quanto mais grades, fechaduras, muros, mais os alunos "aperfeiçoam suas técnicas de violação".

O espaço escolar

Em sua tese de doutorado, Pereira (2010) destaca a semelhança nas configurações dos espaços das escolas públicas estaduais. De fato, a disposição dos espaços da escola pesquisada se aproxima da descrição feita pelo autor. Como mencionamos, uma característica marcante da escola é o excesso de portões.

O primeiro portão de acesso à escola permanece aberto durante os períodos de aula. Transposto este portão, contudo, deparamo-nos com uma porta de ferro que impede a visão do interior da escola. À direita, uma janela permite o contato com a secretaria. Ali é realizado o primeiro atendimento de pais, antigos e futuros alunos e visitantes. Diferente das escolas estudadas por Pereira, o contato com os funcionários da secretaria não é muito difícil.

Aberto o portão, há um pequeno saguão com dois corredores. À direita ficam as salas da direção, a secretaria e banheiros exclusivos para os funcionários. Nestas salas transitam, especialmente, questões administrativas. À esquerda, encontram-se as salas dos professores, da coordenação, banheiros e uma sala multiuso. A sala dos professores é o principal espaço de convivência dos docentes – ali conversam sobre suas vidas particulares, situações vivenciadas em sala de aula, reclamam das condições de trabalho e dos baixos salários. As lamentações são constantes e, de modo geral, compartilhadas pela maioria dos docentes. O mau comportamento dos alunos – associado, principalmente, às condições socioeconômicas e culturais da família e à ausência de apoio dos pais – é o principal conteúdo das reclamações. A sala multiuso é utilizada para reuniões de planejamento, conselhos de classe, reuniões de pais e atividades de vídeo com os alunos, estas últimas realizadas de forma esporádica. Já a

[80] Em sua tese de doutorado, Alexandre Pereira estuda quatro escolas de periferia. O autor também aponta para o excesso de grades e a semelhança com as instituições de detenção (Pereira, 2010).
[81] Segundo Dayrell (1996), uma importante função das grades e portões é a tentativa de isolamento do "mundo da rua".

sala de coordenação é bastante frequentada pelos alunos – as coordenadoras são o principal canal de acesso dos estudantes à equipe escolar: ali são feitas reclamações, negociações e demandas de material escolar. Para este espaço são encaminhados os "conflitos" e "casos de indisciplina". Por fim, a coordenação é o principal elo de interlocução com os pais.

À frente, mais um portão. Atravessado o portão, chegamos ao pátio central, onde encontramos os banheiros para os alunos, os bebedouros, a cantina e o palco para apresentações. O pátio e os corredores são os locais preferidos dos jovens, por serem espaços de sociabilidade – lá ocorrem encontros, trocas, namoros, conversas e "zoeiras".

De frente para o pátio estão a antiga biblioteca – que hoje em dia abriga a sala de computadores do programa "Acessa São Paulo" e uma pequena sala com livros amontoados – e uma bibliotecária desanimada com o fato de que o seu trabalho de um ano foi destruído pelo antigo diretor, quando ele teve que montar a sala para o programa Acessa São Paulo[82]:

> "Passei um ano organizando a biblioteca, saí de férias e quando voltei os livros da biblioteca tinham sido removidos e amontoados na sala de leitura sem nenhuma ordem. O diretor me disse que encontraria outra sala para montar uma nova biblioteca, mas estou aguardando há um ano e até agora nada aconteceu." (Bibliotecária)

Os alunos não podem entrar na biblioteca. Quando querem um livro, pedem para a bibliotecária. Por falta de funcionários, o espaço só funciona nos períodos matutino e vespertino. Os alunos do noturno precisam solicitar o livro para as coordenadoras, que anotam o pedido e o transmitem à bibliotecária.

Quanto à sala de informática, havia um problema sério de manutenção dos equipamentos. O Acessa SP permitiu o acesso a computadores e internet. Mas, quando visitamos a sala, não havia nenhum aluno. Apenas os monitores estavam lá. Quando retornei em 2010, os computadores do Acessa São Paulo estavam sem acesso à internet, por falta de manutenção. As coordenadoras cediam, quando possível, os dois computadores da sala de coordenação para que os alunos pudessem realizar as pesquisas solicitadas pela equipe escolar.

À direita do pátio encontramos a cozinha, o refeitório e a quadra esportiva. A cozinha e o refeitório não são utilizados pelos alunos do ensino médio, porque não há verba destinada

[82] O Acessa SP é um programa do Governo do Estado que distribui computadores e internet e fornece duas bolsas para alunos do ensino médio que são capacitados para trabalharem como monitores. Os monitores são responsáveis pela organização da sala, pelo controle do acesso aos computadores, além de ajudarem os usuários.

à merenda para este nível de ensino. Já a quadra é outro importante espaço para os jovens – lá são organizados os campeonatos esportivos.

À esquerda, mais um portão. Ultrapassado o portão, encontramos finalmente o corredor que dá acesso à sala das inspetoras e às salas de aula. A escola adota o sistema de salas ambientes – cada disciplina tem a sua sala. Os alunos é que se deslocam, não os professores. Nos intervalos as salas são trancadas. Os docentes são os responsáveis pelas salas. Isso faz com que elas sejam muito desiguais quanto ao cuidado. Algumas estão muito sujas, pichadas, depredadas, outras bem cuidadas.

O diretor que permaneceu em 2009 na escola era contrário às salas ambientes:

> "Cada vez que toca o sinal, sai todo mundo da sala, chutam a parede, fazem uma confusão, demoram para entrar na sala de aula. Os alunos é que perdem. Não conheço nenhuma escola em que permaneça este sistema. Quero acabar com ele, mas alguns professores são contra." (Paulo, diretor da escola)

Não houve tempo suficiente para ele implantar este e outros projetos. O diretor só permaneceu um ano na escola.

Em 2010, a escola recebeu uma verba para reforma. Todos os ambientes foram reformados. No entanto, uma das exigências da Secretaria de Educação foi a limpeza dos grafites das salas de aula, um trabalho que envolveu diversos membros da comunidade escolar – professores, alunos e pais. As cores pastéis nas salas de aula substituíram as cores vibrantes dos grafites numa tentativa de conter a indisciplina e a agitação dos alunos. As coordenadoras ficaram indignadas com a exigência.

Os atores escolares

Este item será dedicado à apresentação dos principais atores escolares: os alunos e a equipe escolar.

O público atendido: os jovens

A escola Machado de Assis abrigou os dois ciclos do ensino fundamental[83] e o ensino médio até 1996. Após reforma da Secretaria de Educação[84], especializou-se na oferta de

[83] O primeiro ciclo vai de 1ª a 4ª série e o 2º de 5ª a 8ª série. No momento da pesquisa, a nova reforma da educação básica, com a ampliação de um ano no ensino fundamental ainda não havia sido adotada nas escolas da rede estadual de São Paulo.

[84] Essa reforma visava especializar as escolas para um melhor direcionamento de recursos. No caso em questão, a escola receberia material e equipamentos para o trabalho com os jovens, mas, segundo a coordenadora, isso não ocorreu.

ensino médio, restando poucas turmas do segundo ciclo do ensino fundamental. O quadro 3 resume a mudança na estrutura da escola. São apresentados o ciclo atendido e o número de salas[85] por período.

Quadro 3: Estrutura da Escola

Turno	Antes da Reforma	Depois da Reforma
Manhã	1º ciclo Ensino Fundamental (17 salas)	Ensino Médio Regular (16 salas)
Vespertino	2º ciclo Ensino Fundamental (17 salas)	2º ciclo Ensino Fundamental (9 salas)
Noturno	Ensino Médio regular[86] (17 salas)	Ensino Médio regular (6 salas) e EJA médio (11 salas)

Como podemos notar, as 17 salas voltadas ao primeiro ciclo do ensino fundamental foram substituídas pelo ensino médio regular. Os dados do Censo Escolar de 2009 confirmam a especialização da escola nas últimas séries do ensino básico: a escola recebeu, naquele ano, 283 matrículas no segundo ciclo do ensino fundamental, 831 no ensino médio regular e 472 no EJA – ensino médio presencial (www.dataescolabrasil.inep.gov.br).

Alunos e professores destacam, por sua vez, uma importante diferença entre os períodos diurno e noturno. Os jovens que frequentam o ensino médio diurno têm, em sua maioria, a vida escolar como principal atividade. Quando trabalham, as atividades ocorrem, de modo geral, de forma esporádica, sem vínculo e de forma descontínua. Por este motivo, estes alunos costumam ser mais agitados. As transgressões escolares estão mais presentes neste período. Já os alunos do noturno costumam apresentar vínculos mais estáveis de trabalho. O cansaço da jornada de trabalho faz com que estes jovens sejam mais calmos – ou "apáticos", como a coordenadora do período comentou.

A especialização da escola na etapa final do ensino fundamental e, especialmente, no ensino médio acarretou numa maior concentração de jovens na escola. A dificuldade do corpo docente de lidar com este público gerou uma série de conflitos. O depoimento de Roberta, professora da escola, é ilustrativo da dificuldade encontrada pelo corpo docente:

[85] Cada turma de ensino fundamental reúne, em média, de 30 a 35 alunos. Já as de ensino médio reúnem, em média, de 35 a 40 alunos.
[86] Ensino médio regular é direcionado para jovens com idade entre 14 e 18 anos.

> "Essa divisão (especialização das escolas no ensino fundamental e médio) quebrou a possibilidade de desenvolvimento de vínculo afetivo. A criança é mais aberta. A mudança de escola faz com que o jovem perca o referencial."

De acordo com a equipe escolar, a reforma provocou uma mudança no público atendido. Se antes a escola atendia predominantemente alunos do bairro, após a reforma ela passou a receber alunos residentes em outros bairros. Denise, professora da escola há 20 anos e, atualmente, coordenadora do ensino médio noturno, comenta sobre a reforma:

> "A escola perdeu o sentido de comunidade, a violência e as drogas aumentaram. Os alunos se tornaram menos afetivos, mais agressivos e indisciplinados."

Apesar da tendência da equipe escolar de conceber os alunos como um grupo homogêneo – pertencentes a famílias com limitadas condições socioeconômicas e culturais –, os relatos dos jovens revelam a existência de certa heterogeneidade entre os estudantes desta escola.

A análise de Dubet (1998) sobre o que denomina como processo contemporâneo de "desinstitucionalização" da escola francesa pode nos ajudar a entender o nosso caso. Segundo o autor, na tradição clássica, instituições como a família, a escola e a igreja eram concebidas como um conjunto de papéis e valores que "fabricariam" indivíduos e personalidades, por meio da interiorização dos seus princípios gerais. A escola funcionou durante muito tempo desta forma. Aos poucos, contudo, este arranjo sofreu alteração. A formação dos indivíduos passou a depender cada vez menos dos moldes impostos pelas instituições e cada vez mais das experiências individuais dos atores sociais. A escola, como consequência, passou a apresentar dificuldades em administrar as relações entre o "mundo escolar" e o "mundo juvenil".

Se antes era possível separar o "mundo da vida cotidiana" do "mundo escolar", atualmente esta separação se tornou impossível. Os adolescentes trazem a sua linguagem e cultura e a escola perdeu o monopólio de "inculcar significações". O mundo da vida invade o espaço escolar, trazendo diversificação e fragmentação. No entanto, como podemos observar, a escola muitas vezes tende a negar a existência de outras linguagens e saberes e modos de apropriação distintos dos consagrados nos programas e disposições escolares:

> Enquanto o programa escolar tem ainda as marcas do momento fundador (homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e sequência únicas, etc.) as novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, móveis, instáveis, etc. [...] Nestas condições, é provável que surjam tensões entre a integração dos adolescentes aos grupos de iguais e sua integração às normas escolares. Quando a

> distância entre a cultura social incorporada pelos jovens e a cultura escolar curricular é grande [...], o conflito é um fenômeno muito provável na experiência escolar." (FANFANI, 2000, p. 8)

Observamos estas tensões especialmente entre os jovens reunidos nas três últimas configurações. A construção da individualidade, antes simultânea à vivência do papel discente, passa a ocorrer em um duplo registro:

> É preciso 'crescer' no mundo escolar e naquele do adolescente. Alguns o conseguem com facilidade. Outros, ao contrário, vivem apenas em um destes registros. (DUBET, 1998, p. 29)

Quatro experiências distintas emergem deste processo:

1. Alunos que "se socializam e se subjetivam na escola". Seus interesses são convergentes com os estudos. Este é o caso dos jovens reunidos nas configurações 1 e 2;
2. Alunos que vivem uma forte dissociação entre os seus interesses e os estudos. Não percebem qual a utilidade de seus estudos. Eles se formam paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar, sem que haja integração. Este é o caso dos jovens da terceira configuração;
3. Alunos que não conseguem construir sua experiência escolar e sucumbem aos julgamentos escolares, que os classificam como "incapazes". Este é o caso dos jovens da quarta configuração;
4. Alunos que reagem aos julgamentos escolares e querem escapar e salvar sua dignidade, voltando-se contra a escola. Estes são os casos dos jovens reunidos nas configurações 5 e 6.

Como podemos notar, apenas no primeiro caso temos algo semelhante ao efeito clássico da institucionalização escolar. Os outros três são resultantes do processo de desinstitucionalização escolar.

Embora haja um reconhecimento dos "bons alunos", notamos nas falas de professores, coordenadores e diretor uma ênfase nas dificuldades enfrentadas no espaço escolar, provavelmente porque os casos de transgressão demandem um maior esforço por parte da equipe.

A equipe escolar

> "Eu penso assim, a escola é como uma engrenagem – se alguma área não funciona bem, as outras também não funcionarão. Se o professor trabalha bem, cumpre o seu papel, o inspetor vai trabalhar bem. Se ele trabalhar bem, eu vou trabalhar bem e o diretor vai trabalhar bem. Mas, se uma das áreas não trabalhar bem, a outra área não conseguirá trabalhar bem e assim por diante... e aqui o diretor é bem ausente. Faltam três anos para ele se aposentar. Ele não ta nem aí, ta cansado, com 62 anos. Quem consegue com 62 anos cuidar de 600 adolescentes de manhã? Tem que ser muito enérgico. Ele sai todas as manhãs para resolver 'assuntos externos'. Aí eu tenho que desempenhar a função dele e não consigo exercer a minha." (Regina, coordenadora da manhã)

Assim como outras escolas localizadas na periferia de São Paulo, a Machado de Assis tem enfrentado nos últimos anos uma elevada rotatividade de diretores e coordenadores, o que, segundo a equipe escolar, tem resultado na descontinuidade do trabalho, na desmotivação dos professores e funcionários e na ausência de regras de funcionamento da escola. Há uma forte associação por parte da equipe entre a ausência de normas e de "instrumentos de punição" e o aumento da transgressão.

Gabriela, professora da escola, fala sobre a instabilidade de diretores:

> "Nos últimos quatro anos, tivemos quatro diretores com visões muito distintas sobre a administração escolar. Isso fez com que os coordenadores, o vice e os professores ficassem desestimulados e não se empenhassem tanto."

O diretor que assumiu a escola em 2009, Paulo, permaneceu um ano. Estava prestes a se aposentar e não queria "esquentar a cabeça", como disse Denise. De fato, todas as vezes que nos encontrávamos, ele lembrava que faltavam três anos para a sua aposentadoria e que poderia tirar 90 dias de licença. Quando o entrevistamos, contudo, Paulo mencionou uma série de projetos para 2010:

> "Este ano não dá para fazer muita coisa, porque eu acabei de entrar. Mas se eu ficar no ano que vem, vou mudar um monte de coisas. A sala ambiente, a bagunça que tá esta escola, vou tirar os alunos que tão há mais de três anos na mesma série. Vou colocar ordem na casa."

Mas Paulo não permaneceu em 2010. Pediu remoção para uma escola pequena – com poucas turmas, de 5ª a 8ª série, em Santo André. A equipe escolar foi surpreendida pela decisão:

> "Ele não avisou nada para ninguém. Eu liguei um dia para ele e ele me disse que tinha pedido a remoção, que achava que não ia sair, mas acabou saindo." (Regina, coordenadora da manhã)

Quem assumiu em seu lugar foi uma diretora temporária. Regina, coordenadora do ensino médio matutino em 2009, também permaneceu apenas um ano na posição. Professora temporária, fez a prova da Secretaria Estadual de Educação em 2009[87] e não foi aprovada. Com medo de ficar sem atribuição de aulas, enviou currículo para diversas escolas particulares e foi contratada por uma delas. Contudo, a Secretaria decidiu aplicar uma nova prova em 2010 e Regina foi aprovada. Como havia começado a trabalhar na escola particular, assumiu a coordenação da tarde (segundo ciclo do ensino fundamental). A escola passou o primeiro semestre de 2010 sem coordenador no período da manhã. Enquanto a nova coordenadora não assumia, as coordenadoras da noite e da tarde se revezavam.

A insuficiência de funcionários foi outro problema mencionado pela maioria dos entrevistados. Ela tem sido suprida pela "contratação" de membros da comunidade ou pelo pagamento de "horas extras" para os funcionários.

Coordenadoras e diretores reclamam ainda das "infindáveis exigências burocráticas" da Diretoria de Ensino. Segundo a equipe, parcela importante do seu tempo é despendida no cumprimento destas tarefas em detrimento de funções pedagógicas.

Os professores

Quando iniciamos a pesquisa, em abril de 2009, o clima entre os professores era de desânimo. Eles haviam acabado de receber a notícia de que a escola ficara em uma das últimas posições do SARESP e que, de 2007 para 2008, os alunos da 8ª série apresentaram uma queda significativa de rendimento. A semana anterior havia sido marcada por diversos telefonemas, assédio de jornalistas – todos querendo explorar a notícia negativa:

> "Eles só aparecem quando a notícia é ruim, quando fazemos algo de bom ninguém aparece." (Denise, coordenadora do noturno, a respeito dos inúmeros pedidos de entrevistas.)

[87] Em 2009, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu que os professores temporários deveriam fazer uma prova anual para permanecerem em sala de aula. Os temporários com estabilidade, mas que foram reprovados têm a garantia de receber o número mínimo de aulas (8 horas por semana). Já aqueles sem estabilidade (eventuais) e que foram reprovados foram afastados.

Além do impacto psicológico do resultado, houve um impacto financeiro, pois os professores do ensino fundamental tiveram cortes significativos no bônus recebido anualmente. Os professores do ensino médio não sofreram cortes, uma vez que este nível de ensino superou a meta estabelecida no ano anterior. As coordenadoras relatam que a distribuição desigual dos bônus acentuou a rivalidade entre os professores.

Somado a isso, em 2008, os professores perderam o Adicional por Local de Exercício (ALE), um valor recebido pelo fato de lecionarem em locais de difícil acesso ou em áreas consideradas vulneráveis.[88] O corte do ALE ocorreu sem que os professores fossem avisados sobre os critérios que levaram à "reclassificação" da escola.

O corte do ALE e do bônus resultaram, de acordo com as coordenadoras, no afastamento de alguns professores, aumentando a proporção de temporários e eventuais em relação aos efetivos. Em 2010, 38% dos professores eram efetivos e 62%, temporários.

Os professores efetivos são professores concursados, com estabilidade e número mínimo de horas-aulas. Os temporários são professores não concursados. Há uma subdivisão entre, de um lado, os professores temporários, que ganharam na justiça o direito a um número mínimo de horas aulas e recebem turmas que são de sua responsabilidade e, do outro, o professor eventual, que não tem aulas atribuídas pela diretoria de ensino e é remunerado pelas aulas ministradas. Na maioria das vezes, os professores eventuais substituem faltas ou licenças de outros professores, independente da área. Vicente, professor eventual, formado em História, comenta:

> "A gente tem que substituir os professores de todas as matérias. Não tem curso de capacitação. A gente deveria ter formação pelo menos de matemática e português para as aulas de reforço [...] Os alunos não respeitam a gente."

Vicente trabalha, no período noturno, como guarda municipal em São Bernardo e, no período da manhã, permanece em casa ou na escola à espera de um chamado para substituição de professores. Como podemos notar, a atividade docente para os professores eventuais funciona como um "bico". A instabilidade da atividade e da remuneração exige que estes profissionais tenham outra fonte de renda.

Em 2010, a Machado perdeu todos os professores eventuais – eles não foram aprovados nos exames realizados pela Secretaria Estadual de Educação. Apesar da situação

[88] Em 2009, o ALE era de R$270,00, o que representa, aproximadamente, 18% do salário de um professor no início de carreira.

precária destes professores, as coordenadoras avaliam que foi uma grande perda para a escola, porque eles costumavam substituir os efetivos e temporários em casos de faltas e, principalmente, de licença médica.

Como veremos nos relatos dos jovens, diversos alunos criticam as aulas ministradas pelos professores eventuais, devido à descontinuidade entre o trabalho do professor responsável pela turma e o realizado pelo eventual.

As condições salariais dos professores da rede estadual são muito ruins. Para compensar o baixo salário, muitos professores acumulam o cargo no estado com outras funções, resultando, na maioria das vezes, em sobrecarga de trabalho, queda na qualidade da aula e na disposição do professor. Sérgio, professor da escola, é um exemplo. Além da escola, leciona numa faculdade privada. Sua carga horária semanal é de 65 horas. Ele reclama da estrutura do ensino médio da rede estadual:

> "O projeto pedagógico é imposto de cima para baixo, há muita indisciplina, os alunos estão muito violentos, os professores têm medo e os alunos não têm interesse nos assuntos discutidos em sala de aula [...] Os professores estão desmotivados, além de receberem baixos salários, são responsabilizados pela situação do ensino, a escola tem que dar conta de tudo."

A equipe relatou alguns casos de professores licenciados por depressão ou problemas de saúde associados à atividade exercida em sala de aula:

> "Os professores da velha guarda estão cansados. Dois estão de licença com depressão, o vice foi afastado depois de um enfarte e três estão trabalhando, mas, com pressão alta, estão no limite, no osso. Mesmo os novos já estão jogando a toalha. Já peguei professor chorando por que não aguenta a indisciplina." (Denise, coordenadora do noturno.)

As coordenadoras reclamam da dificuldade de envolvimento do corpo docente nas atividades escolares. Pequena parcela do corpo docente, comprometida com a escola, costuma cooperar. No entanto, a maioria encara a atividade docente como "um bico", não se envolvendo nas atividades extraclasses e de planejamento.

De acordo com Denise, o desestímulo dos professores e a distância entre as aulas ministradas e a realidade dos jovens são fatores que reforçam o desinteresse dos últimos. Como mencionamos no segundo capítulo, o compromisso dos alunos com a escola exige que ela faça algum sentido para eles.

Pesquisa coordenada por Sposito e Galvão (2004) revelou que, embora os jovens alunos reconhecessem a importância futura do conhecimento escolar, a maioria dos entrevistados sentia-se desanimada. As práticas em sala de aula apareceram como importante obstáculo à aprendizagem e estímulo à indisciplina.

Segundo a coordenadora, nos poucos momentos em que conseguiu envolver o corpo docente para a realização de atividades que tratassem de um assunto atual, observou um aumento significativo no interesse e no desempenho dos alunos. Ela relata as ações do Dia do trabalhador:

> "No primeiro de maio, organizamos durante um mês várias atividades – palestras sobre profissões, do diretor do SENAI sobre curso profissionalizante e a importância da formação para se conseguir emprego [...] Durante duas semanas levamos eles à sala de informática, eles acessaram o site do SP Confia para aprender a redigir currículo, cadastrar e enviar pela internet. Ressaltamos a importância da informática hoje em dia. O Professor Walter propôs atividades para eles desenvolverem sobre trabalho – estatísticas de emprego e desemprego, acidente de trabalho... Eles produziram muito, porque construíram um pensamento deles." (Denise, coordenadora do noturno)

Como podemos notar, quando os jovens veem sentido nas atividades realizadas na escola ou quando essas atividades possuem relação com a sua vida cotidiana, parecem se mobilizar de forma mais intensa.

Visão do corpo docente sobre os jovens

Como mencionamos no capítulo II, ao longo da pesquisa de campo, observamos que a trajetória escolar dos jovens é fortemente afetada pela relação desenvolvida com a equipe escolar. Por este motivo, decidimos dedicar este item à análise da visão do corpo docente sobre os jovens estudantes da Machado.

Segundo Dayrell (1996), as relações escolares, especialmente aquelas que ocorrem em sala de aula, são elementos essenciais para a construção da imagem do jovem como aluno:

> Na construção do papel do aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: 'o bom aluno', 'o mau aluno', 'o doidão', 'o bagunceiro', 'o tímido', 'o esforçado'. [...] A

> construção do papel desses jovens, como alunos, vai se dando, assim, na concretude das relações vivenciadas, com ênfase na relação com os professores. (DAYRELL, 1996, p. 153).

Segundo o autor, a produção de tipos de alunos e de turmas é fortemente influenciada pelo discurso e pela postura dos professores. As imagens criadas se referem, geralmente, a aspectos cognitivos e aos comportamentos em sala de aula. Este processo interfere no desempenho escolar e social da turma e do aluno.

O perfil dos professores da escola aqui analisada é muito heterogêneo. Há um grupo de professores – todos efetivos – com forte vínculo com a escola. Reclamam das condições de trabalho e salariais, mas isso parece não afetar de forma significativa o seu trabalho em sala de aula. Esses professores acreditam que o processo de aprendizagem é resultado de condições particulares dos alunos, de suas famílias e do contexto em que vivem, mas também da capacidade dos docentes de influenciar este processo.

A grande maioria, contudo, está desmotivada – reclama do baixo salário, dos critérios de remuneração adotados pela Secretaria Estadual de Educação[89], das condições de trabalho e do público atendido. Não consegue construir uma relação de autoridade com os alunos, limita-se em sala de aula a reproduzir o que consta nos livros didáticos e não está muito interessada no que os alunos estão de fato aprendendo. Acredita que o professor não tem condições de influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Este núcleo de professores desestimulados parece eleger um grupo de alunos "interessados" e dirigem o seu esforço para este grupo. O outro grupo de alunos, como afirma Denise, coordenadora do ensino médio, recebe o "laudo" de "desinteressado, malandro, vagabundo" e está "fadado ao fracasso". Mantovanini (2001) associa este fenômeno a um termo da psicologia denominado "profecia autorrealizadora":

> É como se o destino escolar dessas crianças já estivesse traçado pelos seus professores e, infelizmente, por elas mesmas, de forma inexorável [...] espera-se do bom aluno o êxito e do mau aluno o malogro, e as ações dos sujeitos envolvidos nesse processo são executadas de forma a confirmar a predição inicial, e raramente alterá-la." (MANTOVANINI, 2001, p. 133)

[89] A Secretaria Estadual de Educação vem adotando nos últimos anos critérios de remuneração baseados em medidas de desempenho. Uma medida é a vinculação do bônus concedido anualmente aos professores à evolução do IDESP da escola de um ano para o outro. Neste caso, o grupo de professores é remunerado de acordo com a evolução dos alunos do ciclo que leciona. Outra medida foi a vinculação da promoção do corpo docente ao seu desempenho numa prova aplicada pela Secretaria. Os 20% melhor classificados receberam um aumento salarial de 25%. Neste último caso, apenas quatro professores da escola foram classificados. Essas medidas tiveram um impacto significativo no clima entre os docentes.

As crianças, segundo a autora, rendem-se à condição de aluno problema, ou seja, passam a não esperar muito da escola, de si e de seus professores, confirmando as expectativas criadas pelos professores.

Ao assumirem uma turma, os professores já definiram previamente quais alunos devem receber a sua atenção – ocuparão, de acordo com Sá Earp, o centro da sala de aula – e quais deles não receberão a sua atenção, sendo destinados à "periferia da sala de aula".

Os dois grupos de professores possuem, de modo geral, uma imagem negativa com relação ao jovem. Como menciona Dayrell (2007), o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da irresponsabilidade e da desconfiança.

A maioria dos professores entrevistados reclama do comportamento atual dos jovens, associado à falta de estrutura familiar, à perda de valores religiosos e à influência dos meios de comunicação. A diferença entre os grupos reside na importância atribuída à escola. Os representantes do primeiro grupo acreditam no trabalho em sala de aula e na influência exercida pela equipe escolar na definição da trajetória escolar dos jovens. Roberta, uma das professoras que fazem parte deste grupo, afirma que as condições socioeconômicas dos jovens dificultam a sua aprendizagem:

> "Os jovens estão preocupados com a subsistência básica. Eles têm que trabalhar. Falta lugar digno para morar, faltam roupas."

Contudo, ela ressalta, a insatisfação e o desestímulo dos docentes são fatores que prejudicam o desempenho dos jovens:

> "Os baixos salários fazem com que os professores tenham que acumular mais de um cargo, ficam cansados, não têm tempo para preparar as aulas."

Regina, coordenadora do período da manhã, defende que, embora as características individuais e familiares – família desestruturada, falta de apoio dos pais, nível sociocultural dos pais, desinteresse do jovem – exerçam um forte impacto no desempenho escolar do jovem, não se pode descartar o papel dos professores – cansaço, desestímulo e resistência à mudança – na determinação deste resultado.

Agenor, professor há 10 anos nesta escola, falou sobre a incapacidade da instituição de atrair os jovens e o consequente envolvimento destes com o tráfico:

> "Os meninos que são vítimas do tráfico não têm instrumentos para perceber que são. A escola é o melhor lugar para vitimar os jovens. Não tem policiamento e o medo por parte dos professores facilita a sua ação [...]. Os

> meninos são implantados na escola para vitimar outros meninos [...]. A escola perde os meninos para o tráfico por causa da sua incompetência [...]. Ela não aponta caminhos claros para os meninos, eles não enxergam os resultados do seu esforço, não há perspectiva de futuro para os meninos."

Agenor ressalta ainda que a escola não atende às demandas da nova geração:

> "As aulas acontecem apenas entre quatro paredes, há poucas atividades externas, campeonatos, festas, momentos de encontrar a comunidade... A escola ficou mais pobre em termos de recursos humanos."

Cleber, professor da escola, defende que a escola deve dar mais apoio aos alunos, ter atividades extracurriculares:

> "A escola é a esperança de resgate do jovem. Ela tem condições de mudar os jovens, pode formar uma identidade nos alunos, aumentar sua autoestima. O problema é que os professores não se empenham para atingir esses objetivos, não se unem. Eles deveriam acreditar mais nos alunos, respeitá-los, dar mais espaço para a sua participação, torcer pelo jovem, trazer temas de interesse."

Agenor e Roberta comentam que a forma que encontraram para lidar com os alunos com dificuldade de aprendizagem foi a aproximação, o desenvolvimento de uma relação de confiança, de respeito. No entanto, complementam, esse é um trabalho que exige tempo e dedicação do corpo docente.

Como poderemos notar nos relatos dos jovens, a escola não vem conseguindo desempenhar um papel positivo entre os alunos que apresentam trajetória escolar descontínua. Seja por falta de tempo, cansaço e desestímulo do corpo docente ou descrença na sua capacidade, esses alunos se sentem excluídos do espaço escolar. Em casos extremos, como nas duas últimas configurações, o resultado tem sido o abandono da escola e o ingresso no mundo do crime.

O ponto de vista do segundo grupo de professores é bem distinto. Além de serem mais críticos com relação ao jovem, seus representantes não acreditam que a escola possa desempenhar um papel significativo na sua trajetória escolar. A insatisfação com a atividade docente parece ser uma característica marcante.

> "Encontramos alunos drogados, bêbados nos corredores e nas salas de aulas. Os traficantes são modelos pros jovens. Eles acham o máximo... A família é desestruturada, o pai é traficante, a mãe leva drogas..." (Caio, professor da escola)

Caio pertence a este grupo de professores. Ele tem 31 anos, formou-se em artes plásticas em 2001 e é professor temporário desde 2000. Não gosta de lecionar. Permanece na escola, diz, por comodismo.

Sueli também compõe este grupo de professores desestimulados com o trabalho em sala de aula e que se sentem impotentes diante dos alunos. Quando a entrevistamos, ela havia retornado há pouco tempo de um período de licença por motivo de saúde. Não conseguimos finalizar a entrevista, porque ela conseguiu um novo atestado médico e se afastou da escola. Trabalha como professora há 10 anos. Começou, em 2009, como eventual e atualmente trabalha como temporária. Escolheu a escola pela proximidade de casa. Mas não quer continuar lecionando:

> "É o segundo ano que pego licença por stress e depressão por causa da escola. Os alunos não têm respeito, é muita violência. Eles fazem parte do crime. A tendência é só aumentar a violência. Acho difícil resgatar os alunos. Eles tinham que mandar as maçãs podres para o juizado de menores." (Sueli, professora da escola)

Flávia, professora e uma das "porta-vozes" do segundo grupo, complementa:

> "A escola perdeu o sentido para o jovem. Por que aprender química? Antes, ele tinha o objetivo de ser algo (professor, médico...). O jovem (atualmente) só vive o hoje. Um número reduzido de alunos sonha, está em busca de uma profissão. Numa sala, três a quatro alunos estão interessados. O resto vai porque o governo obriga, por causa do diploma. Antigamente, o aluno via na escola a possibilidade de ascensão profissional... O professor hoje em dia não é mais respeitado."

Por atribuírem as causas do fracasso e da desorganização escolar a fatores externos – ligados à família e ao contexto socioeconômico em que os jovens estão inseridos, estes docentes se veem incapacitados de transformar a realidade escolar:

> "O professor não consegue mudar a vida de um aluno, não pode resolver problemas familiares... É difícil convencer o aluno que o bom caminho é a educação. Ele não tem objetivo, não tem incentivo. Olham pra família. Acham que não podem ser muito mais além disso. Os familiares não têm visão de futuro. São imediatistas. Para os pais, a escola não é futuro para os filhos." (Flávia, professora da escola)

Como veremos adiante, ao contrário da visão dos professores, os pais entrevistados atribuíram grande importância à escola. Todos manifestam a esperança de que os filhos tenham uma situação profissional e financeira melhor que a deles e enxergam a escola como instrumento indispensável para a realização destes objetivos.

Por outro lado, a análise dos relatos de vida dos jovens aponta a relação com professores e coordenadores como importante mecanismo de definição da trajetória escolar dos jovens, podendo reforçar ou alterar a sua direção. O primeiro grupo de professores apareceu nos relatos de diversos jovens. O problema é que este grupo, que resiste às dificuldades impostas à atividade docente, vem encolhendo ao longo dos anos. Já o segundo grupo de professores parece desempenhar um papel negativo, especialmente para os jovens com trajetória escolar precária. Discutiremos estas questões nos próximos capítulos.

O papel da escola

O processo de expansão do ensino médio para as camadas mais pobres da população trouxe o debate a respeito do papel a ser desempenhado pela escola: ela deve se limitar a cumprir suas funções escolares – transmissão de conhecimentos e preparação para o trabalho e a cidadania do educando – ou deve abarcar dimensões "não escolares"?

Em sua tese de doutorado, Algebaile (2004) mostra que o fortalecimento da dimensão assistencial da escola pública elementar foi acompanhada pela fragilização da dimensão "escolar" da escola:

> [...] a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, nas suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa "economia de presença" em outros âmbitos da vida social. (ALGEBAILE, 2004, p. 14)

A autora destaca que, embora a permeabilidade da escola a funções não escolares seja desejável, a forma como ela ocorreu no Brasil a transformou num problema. A ampliação do papel da escola ocorreu em detrimento do seu "sentido formativo". Peregrino (2006) denomina este processo como a "desinstitucionalização" da escola:

> [...] a escola expande-se 'desinstitucionalizando-se', perdendo as características propriamente 'escolares', e abarcando funções cada vez mais coladas às formas tradicionais de regulação dos pobres na sociedade brasileira." (PEREGRINO, 2006, p. CXII)

Os professores por nós entrevistados também ressaltam que os novos papéis assumidos pela escola de ensino médio levaram ao enfraquecimento da sua "dimensão

formativa". Segundo Denise, coordenadora do noturno, os próprios professores reforçam sua função assistencialista, ao apoiar famílias com dificuldades financeiras ou psicológicas:

> "Quando descobrimos que a família de um aluno está passando dificuldade financeira ou psicológica, paramos o que estamos fazendo para arrecadar dinheiro, visitar a casa, tentar ajudá-los a superar a dificuldade [...] se não houvesse a necessidade de despender recursos para essas áreas, eles poderiam ser dirigidos para o cumprimento dos dois objetivos do ensino médio: preparar os alunos para o ensino superior e para o mercado de trabalho. [...] A escola deveria se voltar mais para as questões relacionadas à educação."

Regina, coordenadora do ensino médio matutino, afirma, contudo, que para muitos jovens a escola funciona como única fonte de apoio. O problema é que a escola não conta com uma rede de apoio externa. Seria importante contar com o apoio de psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais para o atendimento ao jovem e à sua família. Os professores não recebem orientação de profissionais especializados.

De fato, este é um importante debate. O processo de expansão do ensino médio trouxe uma série de desafios para a escola. Como lidar com os casos considerados de "inclusão"[90]? Como lidar com as situações de violência vivenciadas pelos jovens?

A instabilidade dos programas sociais voltados para jovens faz com que, para muitos, a escola apareça como única fonte de apoio. No entanto, os relatos de técnicos do CEDECA e do Cantinho da Esperança e da própria equipe escolar revelam a existência de uma disputa no bairro entre as organizações sociais, de um lado, que exigem o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, e as instituições escolares, que se sentem incapazes de lidar com o público dessas organizações. As organizações sociais do bairro reivindicam a inclusão dos jovens por elas atendidos nas escolas da região. Estes jovens, na maioria das vezes, foram convidados a se retirar da escola ou evadiram. Eles são vistos pela equipe escolar como alunos "fadados ao fracasso" e geradores de problemas. A inclusão desses jovens na escola depende, muitas vezes, da interferência do Conselho Tutelar.

Por outro lado, o que notamos é que a equipe escolar parece reforçar o sentimento de exclusão escolar desses jovens. Os casos considerados "problema" são destinados à periferia da sala de aula e da escola. Discutiremos essas questões nos capítulos VIII e IX.

[90] Segundo a equipe escolar, os casos de inclusão são classificados pela própria equipe escolar.

As transgressões da ordem escolar

Não há como analisar as relações entre os diversos atores escolares sem abordar o tema da transgressão escolar.[91] Como destacado por Aquino (2007), a violência escolar se transformou numa espécie de "crença social generalizada"[92], o que pode ser explicado pela intensa exposição midiática dos eventos escolares considerados violentos.

No entanto, a temática da violência escolar deve ser analisada com cautela, uma vez que, como destaca Aquino, trata-se de um fenômeno multifacetado e de significados distintos para os diversos atores sociais nela envolvidos.

Muitos dos conflitos entre a equipe escolar e os jovens podem ser explicados pelas diferentes concepções quanto ao papel da escola. Se a equipe escolar a entende como um espaço disciplinador, para os jovens a escola é um espaço não apenas de aprendizado, mas também de encontros. Há, portanto, uma constante tensão entre as lógicas docente e discente. A primeira valorizando a ordem, o respeito às regras da instituição escolar e a disciplina e a segunda em busca da diversão, da gozação e da ruptura com as regras institucionais (Pereira, 2010).

Pereira se apoia no conceito de "zoeira" para definir as práticas de "socialidade" juvenis que articulam elementos jocosos e agonísticos. Estas práticas são importantes fatores mobilizadores dos estudantes e desestabilizadores da dinâmica escolar:

> Diferentes comportamentos poderiam ilustrar o que seriam as zoeiras e gozações, como as ações de pregar peças, imitar comportamentos, dos colegas ou dos professores, de modo caricato, imitar personagens da televisão ou de programas humorísticos, gritar, ironizar determinadas características de outrem, principalmente no que diz respeito a aspectos corporais, mas também xingar, humilhar, trocar tapas, socos ou chutes, proferir injúrias preconceituosas. (PEREIRA, 2010, p. 157)

Como podemos notar, essas práticas são marcadas por ambivalências – oscilam entre brincadeiras e demonstrações de amizades, de um lado, e confrontos e demonstrações de agressividade, de outro. Muitas vezes, as relações lúdicas e jocosas se dão por meio de comportamentos mais agressivos ou violentos, ressalta Pereira, dificultando a distinção entre

[91] Segundo Aquino, a transgressão escolar está associada à desestabilização das normas de trabalho e de convívio escolares derivada de comportamentos tidos como impróprios com relação aos usos e costumes da instituição.

[92] Levantamento realizado em 2006 pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) em parceria com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) revela que 87% dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo alegam ter presenciado casos de violência no interior escolar, por meio de agressões verbais (96% dos depoentes), atos de vandalismo (88%), agressão física (82%) ou furto (76%) (AQUINO, 2007).

violência e diversão. Talvez, por este motivo, essas manifestações sejam vistas pelos professores como atos de indisciplina, desrespeito e, algumas vezes, como violência.

Por outro lado, algumas atitudes dos alunos indicam não apenas uma prática lúdica mais violenta, mas uma reação a determinadas medidas tomadas pela instituição que contrariam os discentes. Regina, coordenadora do período da manhã, comenta sobre uma sucessão de atos que ocorreram em represália a uma ação da equipe escolar:

> "Não sei se é a ausência de regras ou se testam para ver até onde podem ir. Acho que os últimos atos de violência foram respostas aos comunicados por excesso de faltas e ao fato de termos chamado as mães na escola. Na terça feira teve reuniões de pais. Os boletins de alunos com problemas de faltas eu retive para os pais pegarem e tomarem ciência da situação do aluno. Adolescente não gosta de limite."

Isso pode ser explicado pela incapacidade dos estudantes em acionar o repertório escolar para se valer de mecanismos democráticos ou não violentos de contraposição ou demonstração de insatisfação às ações da equipe escolar (Pereira, 2010).

Pais (1990) associa estas ações a uma forma de "resistência anti-institucional":

> Como um 'exército de ocupação' à procura de excitação, pilhagem e divertimento, também alguns grupos de jovens invadem a escola — porque foram obrigados a invadi-la —, procurando incidentes que divirtam, subvertam, incitem. Esta forma de resistência anti-institucional através do humor e da diversão é feita de uma forma subtil, camuflada, artística. (PAIS, 1990, p. 634-635)

A questão da transgressão foi abordada por praticamente todos os entrevistados: membros da comunidade e técnicos dos programas sociais, alunos e ex-alunos, professores, coordenadores e diretores. A maioria dos entrevistados concorda que nos últimos anos houve um aumento significativo de atividades desestabilizadoras da dinâmica escolar. Na Machado, não é diferente. No período em que estive na escola, ouvi diversos relatos da coordenadora do período da manhã sobre depredação do patrimônio da escola e dos veículos dos professores, pichação, furtos de objetos dos próprios alunos e professores, além de agressão verbal entre alunos e professores. A fala de Sueli, professora da escola, revela um pouco do sentimento de grande parte dos seus colegas de trabalho:

> "O problema da indisciplina está generalizado. Os alunos não respeitam os professores, não têm interesse por nada, saem da sala sem permissão, ficam no corredor ouvindo música alta, batem na porta... Está sendo difícil lidar com os alunos... se a comunidade tivesse junto seria mais fácil, mas, ela não

> está... acho que o problema não é da escola, que estimula a participação dos pais. Fizemos um encontro dos pais. Na palestra vieram 5 pais. Na reunião de pais vêm de 10 a 15 pais. Falta interesse dos pais. No ensino fundamental os pais ainda participam, mas, no ensino médio não. Acham que os filhos já são grandes."

A fala de Sueli revela uma importante concepção do corpo docente sobre as transgressões da ordem escolar. Para estes atores, a transgressão tem origem em fatores externos à comunidade escolar. De acordo com Aquino (2007), elas são explicadas por duas perspectivas: a sociologizante (efeito do contexto social, econômico e político em que os jovens estão inseridos) e a psicologizante (estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo):

> A escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, se tornariam reféns de sobredeterminações que os ultrapassariam, restando-lhes apenas um misto de desconforto e resignação ante os atos transgressivos, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, sua administração residiriam fora, ou para além, dos muros escolares. (AQUINO, 2007, p. 66)

Nesta concepção, a única forma de lidar com as transgressões é por meio da punição – seja pela advertência, pela suspensão temporária ou pela transferência compulsória do aluno, prática em conflito com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Diversos professores associam a dificuldade de punir os estudantes, especialmente após a aprovação do ECA, à "indisciplina generalizada" na escola.

Contudo, esta posição não é compartilhada por toda a equipe escolar. A questão da autoridade foi apontada por professores e alunos como um ponto fundamental. Enquanto os professores reclamavam da dificuldade de atrair a atenção dos jovens, da "falta de respeito" e da bagunça em sala de aula, os alunos associavam as transgressões dos jovens ao comportamento e à postura dos docentes.

Gabriela, professora da escola, destaca a importância da construção de uma posição de autoridade pela equipe escolar:

> "A elevada rotatividade dos diretores fez com que a escola perdesse o rumo. Falta autoridade. Embora ela tenha um grupo bom de professores, eles estão desestimulados."

Roberta, professora da escola, fala, por sua vez, sobre a importância do estabelecimento de limites por parte da equipe escolar:

> "Os jovens buscam o limite, os professores têm que dar limites. A direção tem que ter um papel mais duro."

Há uma mudança na forma de legitimação da autoridade docente. Se, inicialmente, a autoridade era legitimada pelo papel que o docente ocupava ou pela simples questão geracional, a mudança no equilíbrio de poder entre as gerações e o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direito permitiu por parte dos alunos o questionamento desta autoridade, não mais percebida como algo natural e óbvio. Atualmente, o professor precisa construir sua legitimidade entre os jovens (Fanfani, 2000 e Dayrell, 2007).

Num artigo em que analisa o que denominou como crise no sistema educacional norte-americano, Arendt (2001) associa as dificuldades enfrentadas pela educação no mundo moderno à perda de autoridade e ao enfraquecimento da tradição:

> O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDT, 2001, p 245-246)

Segundo Arendt, a escola deve possibilitar a transição da criança da esfera familiar para o mundo. Para que esta transição ocorra, é necessário garantir a autoridade do educador, ou seja, ele precisa se responsabilizar pelo mundo em que as crianças serão inseridas.

A crise da autoridade significa, desta forma, por um lado, uma recusa por parte dos adultos em assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. Por outro, esta crise tem conexão com a crise da tradição, ou com a desvalorização do passado. Segundo a autora, é tarefa do educador servir como mediador entre o velho e o novo, o que exige um respeito extraordinário ao passado.

A violência na escola

Decidimos tratar separadamente o que entendemos por transgressões – marcadas ou não pelo uso da força – que têm origem no espaço escolar do que Aquino denominou como "violência na escola", ou seja, "marcas da criminalidade do entorno escolar que se fazem presenciar nos intramuros escolares" (AQUINO, 2007, p. 62).

Como mencionamos no início deste capítulo, Sapopemba foi marcada nas duas últimas décadas pela expansão do mundo do crime. As regras do mundo da rua, no caso aqui analisado, invadiram a vida escolar. A violência se manifesta de diversas formas.

No ano em que passei na escola, presenciei vários momentos de tensão no período da manhã – jovens pertencentes a outras comunidades que invadiram a escola para brigar com alguns alunos, furto de celular, depredação de carros de professores, palha de aço pegando fogo arremessado da sala de aula para o estacionamento. Sem falar no caso que abalou a comunidade da aluna especial que foi estuprada na escadaria ao lado da escola em plena luz do dia.

Alunos e professores relatam a venda e o uso de drogas e bebidas no espaço escolar. Por outro lado, nas brigas entre alunos e discussões entre professores e alunos, o mundo do crime é acessado como forma de imposição de respeito e autoridade. Ouvimos diversos relatos de alunos e professores sobre situações em que ambas as partes utilizaram a amizade e o parentesco com traficantes ou policiais como instrumento de intimidação da outra parte.

Segundo Cleber, professor da escola, a violência deixa as pessoas com medo, gerando preconceito e insegurança entre o corpo docente. Sueli, professora da escola, fala a este respeito:

> "Aqui tem meninos que são violentos, bandidos... eles vivem no meio do crime. Intimidam os professores e os alunos. Tenho medo de repreender um aluno e sofrer alguma sanção. Ameaçaram o carro de um professor quando ele tentou conter uns alunos."

Denise, coordenadora do noturno, também se sente vulnerável à ação de grupos de alunos ligados ao mundo do crime:

> "Se dou aula para traficante, tenho que tratá-lo como aluno, mas, não posso esquecer que é um traficante. Há alunos que fazem sequestros relâmpagos e dizem que é a profissão deles. Tem aluno que faz "saidinha de banco", ganha R$50 por dia de olheiro na boca, enrolando. É o mercado de trabalho deles. É uma questão de preservação."

Regina, coordenadora da manhã, fala sobre a necessidade de se preservar:

> "Eu não quero me envolver nisso, não quero entrar no banheiro e ver um aluno cheirando cocaína, usando lança perfume. Eu evito porque tenho uma vida lá fora... Eu fecho meus olhos."

Contudo, vale destacar que a violência não é constante. Há momentos em que ela se intensifica e outros em que ela é atenuada.

Por fim, o narcotráfico é utilizado em determinados momentos como forma de mediação de conflitos e de proteção da escola. Ao analisar diferentes formas de conexão de

uma escola pública localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro com a violência, Guimarães (2003) destaca a influência do narcotráfico nesta instituição. Segundo a autora, a "malha frouxa da ação do Estado" faz com que a escola recorra ao tráfico para proteção contra ações de bandidos da própria área ou de outras áreas e como mediador de grupos em conflitos.

Na escola aqui analisada, encontramos uma situação muito próxima à analisada por Guimarães. Filhos, esposas e parentes de membros da organização criminosa que domina o tráfico no bairro são alunos da escola, além dos ex-alunos que atualmente ocupam "postos importantes" nesta organização. A facilidade de contato com esta organização – e a dificuldade de acessar a polícia – faz com que a equipe escolar recorra a eles para controlar as ondas de brigas e de depredação no interior da escola. Denise, coordenadora do noturno, nos relata algumas situações em que isso ocorreu:

> "Temos que negociar com o tráfico, porque a polícia te protege em termos. É uma proteção temporária. Dentro da escola temos que aprender a nos aliar ao que existe. Fui assaltada onde moro, dias depois a bolsa apareceu próxima à escola, com tudo dentro, com exceção do celular. Com certeza foi alguém daqui, foi parar na boca e o pessoal mandou jogar perto da escola. Na época do programa Escola da Família, roubaram todo o material do programa e um rapaz trouxe de volta grande parte das coisas, segundo ele, o que tinha conseguido resgatar, o que ainda não tinha sido vendido. Para mim, isso é sinal de amizade, de respeito. Os acertos não podem ser considerados conivência. São necessários."

Regina, coordenadora do período da manhã, fala sobre a importância do narcotráfico como meio de controle da violência no interior da escola:

> "O tráfico é importante para o controle da desordem na escola. Os filhos do João ("irmão" do PCC) estudam aqui. Quando ele tava solto não tinha confusão, mas agora ele tá preso [...] Este ano tivemos que procurar o Diogo, um ex-aluno da escola, gerente de uma boca, para resolver um problema da escola. Tava tendo muita bagunça, baderna na escola. Fomos falar com ele que os meninos dele tavam deixando as outras comunidades instalarem a desordem aqui dentro. Tava tendo muita droga, muita venda de drogas. O crime tem ordem. Logo depois a escola deu uma acalmada. Agora está voltando a bagunça. Acho que vamos ter que conversar de novo com ele."

Ao suprir uma função que caberia ao Estado, o narcotráfico aparece como protetor da escola contra bandidos da própria área ou de outras áreas e como mediador de grupos em conflitos.

Rendimento escolar

No ano anterior ao início da pesquisa, em 2008, a escola tinha ficado numa das últimas posições no SARESP[93]. Em língua portuguesa, 50% dos alunos da 3ª série do ensino médio apresentaram desempenho abaixo do básico, 35% atingiram o nível básico e apenas 15% atingiram o nível considerado adequado. Em matemática, os níveis são ainda mais críticos: 71% dos alunos apresentaram desempenho abaixo do básico, 26% atingiram o nível básico e somente 3% atingiram o nível considerado adequado. Já o IDESP[94] para o ensino médio foi de 0,99. No caso do ensino médio, houve uma melhora no índice com relação a 2007, que era de 0,78, superando a meta traçada pela Secretaria de Educação. Mas ainda é muito baixo se comparado ao índice do município de São Paulo (1,56) e da diretoria de ensino a que pertence (1,42).

No ano seguinte, em 2009, o desempenho da escola foi melhor, embora ainda apresente índices muito baixos. Em língua portuguesa, 45% dos alunos ficaram abaixo do básico, 37% atingiram o nível básico e 18% atingiram o nível adequado. Em matemática, 67% ficaram abaixo do básico, 30% no nível básico e, novamente, apenas 3% atingiram o nível adequado. O IDESP deu um salto – o da 8ª pulou de 0,95 para 2,06 e o da 3ª série do ensino médio pulou de 0,99 para 1,32, ultrapassando a meta estabelecida de 1,06 e 1,09, respectivamente.

Contudo, a equipe escolar estava preocupada em manter esses índices. Os indicadores de fluxo escolar revelam a precariedade do ensino nas escolas situadas na periferia de São Paulo.[95] Grande parte dos alunos que ingressam no ensino médio apresenta defasagem idade-série. De acordo com uma pesquisa feita pela escola, 40% dos alunos ingressam na 1ª série do ensino médio matutino com 16 anos ou mais. No noturno, esse índice chega a 49%. A política de progressão continuada não tem sido suficiente para compensar os efeitos da evasão escolar e mesmo da reprovação por falta.

[93] O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – avalia os alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o SARESP tem como finalidade fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Uma das consequências práticas para os professores é que a evolução da escola no SARESP determina o valor do bônus recebido anualmente pelos professores.

[94] O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é um indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas, considerando dois critérios: o indicador de desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o indicador de fluxo escolar em cada nível de ensino.

[95] Não podemos esquecer que os alunos desta escola vêm de diferentes escolas de ensino fundamental.

O relatório elaborado pela equipe pedagógica para o planejamento de 2010 revela, por sua vez, taxas de rendimento muito baixas em 2009. A taxa média de retenção – agregados os abandonos e as reprovações – para as primeiras séries foi de 40%. Esses índices variam significativamente entre as turmas. No período da manhã, a taxa de retenção da turma H chega a 55% e, nas turmas A e B, a 48%. Já nas turmas F e G, essa taxa cai para 20%. Por outro lado, entre os alunos que passam da 1ª para a 2ª série do ensino médio, muitos acumulam de duas a três dependências. Para o noturno, por exemplo, essa taxa foi de 31% (Relatório para o Planejamento de 2010).

As taxas de retenção entre os alunos da 2ª e 3ª série do ensino médio caem significativamente, resultado do "filtro" da 1ª série, quando muitos alunos ficam retidos de dois a três anos ou abandonam a escola. Elas são, respectivamente, 18% e 15%. Neste caso, há também grande variação entre as turmas. Na 2ª série H (do período noturno), ela é de 30% e, na 2ª série B (do período matutino), de 7%. Na 3ª série D (do período noturno), ela é de 26% e, na 3ª série C (do período matutino), de 7%. A taxa de alunos com dependência nas 3as séries noturnas é de 28%. Até o limite de três dependências um aluno pode ser promovido de série sem que seja aprovado na dependência do ano anterior (Ibid.).

O número de matrículas nas três séries do ensino médio é um reflexo deste elevado índice de retenção. O quadro 4 apresenta a distribuição por série das matrículas para o ano letivo de 2010.

Quadro 4

Distribuição por série das matrículas – 2010

Série	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
5ª a 8ª Ensino Fundamental[96]		280		280
1ª Série Ensino Médio	301		81	382
2ª Série Ensino Médio	178		73	251
3ª Série Ensino Médio	140		95	235
EJA 1ª Série Ensino Médio			157	157
EJA 2ª Série Ensino Médio			91	91
EJA 3ª Série Ensino Médio			123	123

Fonte: Relatório para o Planejamento de 2010.

[96] As turmas de ensino fundamental têm, em média, 27 alunos, com exceção da 8ª série, em que a média sobe para 30 alunos.

Como podemos notar, o número de matrículas na 1ª série do ensino médio, em 2010, foi 50% maior do que as matriculas na 2ª série do ensino médio. A diferença entre a 2ª e a 3ª série do ensino médio, por sua vez, não chega a 10%.

Parte II

As configurações

Parte II

Introdução

Nos próximos capítulos, apresentaremos as seis configurações identificadas em campo. Como mencionamos no capítulo II, em cada configuração uma ou mais esferas de sociabilidade se destacam na orientação ou reorientação das trajetórias escolares dos jovens ali incluídos. O fato de pertencerem à mesma configuração não significa, contudo, que as vivências e representações dos jovens sobre suas diversas esferas de sociabilidade sejam idênticas, mas sim que categorias comuns aparecem e dão pistas para a compreensão das trajetórias (ou percursos) escolares dos jovens.

Os jovens das três primeiras configurações apresentam trajetória escolar contínua ou mudança no percurso escolar em sentido positivo. Em cada uma dessas configurações, uma ou mais esferas se destacam no processo de definição da trajetória escolar.

Os jovens das três últimas configurações, por sua vez, apresentam trajetória escolar descontínua ou mudança no percurso escolar em sentido negativo ou ainda ausência de projetos escolares e profissionais – importante estímulo para a sua mobilização em relação à escola. Em cada uma delas, por sua vez, uma ou mais esferas afetam o percurso escolar dos jovens.

Além disso, a forma como os jovens vivenciam situações de crise e as saídas encontradas podem afetar a sua relação com as diferentes esferas de sociabilidade ou, de forma direta, a sua trajetória escolar.

Em cada configuração, iniciamos com uma breve apresentação dos atributos e condições socioeconômicas das famílias dos jovens ali reunidos. Em seguida, apresentamos as suas trajetórias escolares e os seus projetos escolares e profissionais, os quais parecem afetar os seus graus de mobilização com relação à escola. Em seguida, apresentamos as esferas de sociabilidade que apareceram nos relatos dos jovens como determinantes na orientação ou na inflexão da sua trajetória escolar. Isso, no entanto, não significa que outras esferas não reforcem ou enfraqueçam o efeito das primeiras sobre os percursos de um ou mais jovens da configuração. Reunimos estas esferas num único item. Dedicamos ainda um item à apresentação das situações de crise vivenciadas pelos jovens. Por fim, sumarizamos os principais achados da configuração.

Capítulo IV

Configuração 1 –
Família como espaço privilegiado de definição da trajetória escolar.
Casos: Pedro, Denise, Patrícia, Caíque, Daniela e Cristiano

Os relatos abaixo expressam o campo de significado que caracteriza esta configuração: a família é o principal espaço de elaboração dos projetos escolares e profissionais dos jovens. A trajetória escolar positiva destes jovens ou, no caso de Cristiano, a mudança de percurso com sentido positivo, está intimamente associada ao apoio que recebem dos seus laços fortes. Seus pais e responsáveis não apenas valorizam a escolaridade como se mobilizam com relação à escola. Em seu estudo, Charlot identifica uma forte relação entre a demanda dos pais e a mobilização escolar dos alunos:

> Parece que a mobilização mais forte se produz quando o sucesso escolar dos alunos é vivido pelos pais como a conquista, por outras vias, do projeto de sucesso que provocou sua própria migração, e quando as crianças assumem e retomam por sua vez o mesmo projeto. (CHARLOT, 1996, p. 57)

No entanto, como veremos, a esfera religiosa desempenha um papel positivo para estes jovens. Sua relação com a escola é positiva, sendo que Denise e Caíque apontam importantes elos neste espaço.

Os jovens aqui reunidos apresentam características peculiares – pertencem a famílias com condições socioeconômicas e culturais superiores às da média dos entrevistados. Com exceção de Daniela e Cristiano, os pais desses jovens fazem parte do grupo de operários e comerciantes que conseguiram certa mobilidade social. A sua renda familiar é relativamente alta e as suas condições de moradia são boas – quatro residem em casas situadas na área mais consolidada do bairro e dois nos conjuntos habitacionais. Ao contrário do que foi assinalado pela equipe escolar, eles confirmam a existência de mistura social nesta escola.

Com exceção de Daniela e Cristiano, estes jovens são filhos de imigrantes. Suas mães possuem ensino médio completo, sendo que a maioria dos entrevistados mencionou a presença de membros familiares com formação técnica ou superior.[97] Com exceção de Daniela, cujos pais faleceram quando ainda era criança, os jovens cresceram em famílias

[97] Durlauff (2001) nomeia este fenômeno como ***Role Models*** **(Exemplos)** – a influência das características dos membros mais velhos sobre as preferências dos mais novos. Ele parece funcionar nesta configuração.

biparentais, o que permitiu à mãe maior dedicação à criação dos filhos e envolvimento nas atividades escolares. Seus pais frequentam a igreja evangélica.

Lahire (2008) atribui grande relevância à estabilidade familiar para o êxito escolar:

> Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma [...] Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do bom esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. (LAHIRE, 2008, p. 26)

Os jovens desta configuração e da próxima são os que apresentam as melhores trajetórias escolares. Com exceção de Cristiano, nunca deixaram de frequentar a escola ou foram reprovados.

Pedro foi um dos primeiros jovens a serem entrevistados. É um menino calmo, tímido e que fala pouco. O jovem tem 16 anos e está matriculado na 2ª série do ensino médio, no período da manhã. Sempre estudou em escola pública. Começou a estudar na pré-escola, com quatro anos. Cursou todo o ensino fundamental na mesma escola municipal. Ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio porque não encontrou vaga em outras escolas do distrito:

> "A Machado era a minha 3ª opção, porque tinha fama de ser muito ruim. Quando eu descobri que ia ficar nesta escola eu tentei mudar de escola, mas não consegui."

Pedro faz um curso de "Hardware" aos sábados. É o segundo curso. O primeiro foi de "Introdução à informática". Planeja fazer outros cursos, porque quer trabalhar com informática.

As principais referências de Pedro para decisões relacionadas à escola e ao trabalho são a sua mãe e a sua madrinha, que fez faculdade de geografia e é professora.

Apesar de tímida também, Patrícia falou com bastante desenvoltura dos assuntos abordados na entrevista. A jovem tem 17 anos e está matriculada na 3ª série do ensino médio, no período noturno. Sempre estudou em escola pública. Começou a estudar com três anos e meio numa pré-escola, em Itaquera. Cursou da 1ª à 4ª série em uma escola e da 5ª à 8ª em outra, ambas em Itaquera. Ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio. Escolheu a escola porque era próxima à sua nova casa. Aos sábados, a jovem faz um curso técnico de

“Administração e gestão de pequenas empresas” na escola, oferecido pela rede Paula Souza, do governo do estado de São Paulo. O curso tem duração de 2 anos.

As principais referências para Patrícia com relação a questões escolares e profissionais são os pais.

Caíque, irmão de Patrícia, é um menino confiante, esforçado e ambicioso, que sempre contou com o estímulo dos pais. O jovem completou o ensino médio na Machado – em 2008 – e foi aprovado no mesmo ano no vestibular para uma faculdade particular, com direito à bolsa de estudos. Quando iniciamos as entrevistas, chamou-nos a atenção uma faixa com os dizeres:

> “A escola Machado parabeniza os jovens Caíque e Marília por terem ingressado na Universidade São Judas Tadeu.”

Aos quatro anos, o jovem ingressou em uma pré-escola. Cursou o primeiro ciclo do ensino fundamental numa escola estadual e a 5ª série em uma escola particular. Como o pai trabalhava em indústria, surgiu a oportunidade de estudar no SESI, que oferecia ensino de qualidade e gratuito. Permaneceu até o final da 7ª série. Na 8ª série, decidiu retornar para a escola particular. Permaneceu até a 1ª série do ensino médio. Neste período, o jovem foi aprovado para a Escola Técnica Estadual da Rede Paula Souza.

No período em que se mudou para Sapopemba, começou o curso técnico e um curso de aprendizagem industrial oferecido pelo SENAI – Serviço Nacional da Indústria. O jovem decidiu se matricular na Machado, de forma a conciliar a escola e os dois cursos.

Embora tenha sido aprovado na Faculdade São Judas Tadeu, Caíque decidiu não cursar. Este ano, prestou vestibular para um curso novo oferecido pela Faculdade de Tecnologia do SENAI e passou.

O estímulo dos pais e de alguns professores e o prazer pelos estudos – em especial, pela área tecnológica – levaram Caíque a investir na sua formação:

> “Os meus pais me estimularam e arcaram com os custos das escolas que estudei. Teve também um professor do SENAI que uma vez por semana dava uma lição de vida, ensinava a respeitar o outro, a não jogar lixo, explicava o porquê das regras, das escolhas. A Denise também sempre me motivou, ajudou nos estudos; teve a professora de química, que explicava a matéria, e o professor de física, que conversava comigo de igual para igual, a gente trocava conhecimentos, ele esclarecia as minhas dúvidas...”

Débora é bastante desenvolta, fala com clareza dos diversos aspectos da sua vida. A jovem foi indicada pela coordenadora do noturno por pertencer ao grupo de jovens que cursou todo o ensino básico na escola. Estuda na Machado desde a 1ª série do ensino fundamental. Faz parte do grupo de alunos que, de acordo com Denise, coordenadora do noturno, por ter cursado todo o ensino básico na escola, apresenta uma relação diferenciada com a instituição. De fato, a jovem menciona forte vínculo com a escola, os professores e os coordenadores.

Débora tem 17 anos e está matriculada na 3ª série do ensino médio, no período noturno. Nunca deixou de frequentar a escola ou foi reprovada. A turma mudou bastante ao longo dos anos – alguns alunos saíram, outros entraram, mas há os que estudam com ela desde a 1ª série. A jovem está fazendo o mesmo curso técnico – de administração – que Patrícia. Há dois anos ela também faz um curso de inglês.

As principais referências para Débora com relação a questões escolares e profissionais são a tia e a coordenadora do noturno.

Daniela, assim como Pedro, foi uma das primeiras jovens a ser entrevistada. Ela foi indicada pela coordenadora do período da manhã pelo seu bom desempenho escolar. Embora tenha havido certa inibição inicial, ao longo da entrevista a jovem foi ganhando segurança e desenvoltura. Ela também cursou todo o ensino básico na Machado. Contudo, a jovem não desenvolveu uma relação com a instituição escolar tão intensa quanto Débora. A jovem tem 17 anos e está matriculada na 2ª série do ensino médio, no período da manhã. Nunca deixou de frequentar a escola ou foi reprovada. Como os outros jovens desta configuração, Daniela encontra na sua família os principais pontos de apoio para elaboração dos seus projetos educacionais e profissionais:

> "A minha vó sempre falava... estuda pra não ter que carregar peso nas costas... é melhor você fazer uma faculdade que vai ajudar lá fora, a arrumar um emprego bom, não adianta só a escola, tem que ter uma faculdade, fazer um curso."

Atualmente, a irmã mais velha funciona como importante fonte de apoio:

> "Ela me ajudou a fazer um curso de informática. Ela fala que é importante estudar pra não ter que trabalhar como doméstica."

Além da família, Daniela menciona um importante vínculo na igreja, que a ajudou a definir o curso superior.

Cristiano é um menino de poucas palavras. Embora não mostrasse resistência, falava pouco dos assuntos abordados. Sua trajetória escolar evidencia um caráter dinâmico. Ela se altera em função da sua experiência e da forma como ele a vivencia. Diferente dos outros jovens desta configuração, Cristiano deixou de frequentar a escola e foi reprovado na 1ª série do ensino médio. O jovem começou a estudar com 5 anos em uma escola municipal de educação infantil próxima à sua casa. Cursou todo o ensino fundamental na mesma escola municipal.

Cristiano queria cursar o ensino médio numa escola no centro de Sapopemba, onde os amigos se matricularam. Mas o jovem não conseguiu vaga e acabou sendo transferido para a Machado. Ele passou a não frequentar a escola. Estava prestes a ser reprovado por falta quando Denise, coordenadora do noturno, decidiu fazer uma reunião com ele e os seus pais. O jovem relata que esta conversa o fez refletir sobre a sua situação escolar:

> "A Denise foi legal. Ela tinha que mandar o meu nome para o Conselho (tutelar). Mas quis conversar. Chamou o meu pai. Disse que ia me dar um voto de confiança, ver se eu melhorava... mas era final de ano, não deu mais tempo."

Cristiano acabou sendo reprovado. O pai passou a acompanhar de perto o desempenho do jovem. Atribui a reação dos irmãos e dos pais como fator decisivo para a sua mudança de comportamento:

> "Depois que eu repeti, ficou todo mundo falando, perguntando por que eu repeti... Aí eu pensei, 'vou provar que eu posso'..."

Por outro lado, no ano seguinte, entraram na escola diversos amigos da sua antiga escola, que foram reprovados e decidiram se matricular na Machado. Grande parte deles ficou na sua sala.

Cristiano aponta os pais e a coordenadora do noturno como os principais elos de apoio escolar.

Os projetos de futuro dos jovens desta configuração foram, em sua maioria, formulados em conjunto com os familiares. Além disso, estes jovens relatam ter encontrado na esfera familiar importante fonte de apoio e estímulo para a concretização dos seus projetos.

Cristiano foi o único jovem que não mencionou a família na formulação do seu projeto. O jovem quer passar para a Aeronáutica e construir uma família. A rede de Cristiano é extremamente limitada. Além dos pais, dos irmãos e da avó, o jovem cita alguns colegas de escola, que o acompanham nas atividades de lazer.

Por sua vez, Pedro, Caíque, Patrícia e Daniela tiveram forte influencia dos familiares na formulação dos seus projetos.

Pedro quer “fazer faculdade de mecatrônica, computação, abrir uma Lan House, casar e constituir família”. Dona Helena, mãe do Pedro, destacou que este projeto foi formulado em conjunto com ela e o marido:

> “Eu e o meu marido aconselhamos o Pedro pra fazer mecatrônica, porque ele tem muita habilidade para equipamentos eletrônicos, eletrodomésticos. Desde pequeno, conserta tudo em casa, para os vizinhos, familiares. Ele sempre gostou de ganhar o dinheiro dele. Lavava o carro da avó, consertava os equipamentos dos outros. Agora ele tá fazendo um curso de manutenção de micro, que ele mesmo paga. Queria que ele trabalhasse numa grande empresa.”

A reprodução dos sonhos dos pais já havia sido apontada por Pais (1990) ao analisar uma comunidade operária próxima de Lisboa:

> “Os sonhos de muitos continuam a ser os sonhos dos pais; os tornos, os veios, as engrenagens, a buza das fábricas, a sinfonia dos motores, dos martelos e bigornas, das correias e tambores.” (PAIS, 1990, p. 615-616)

A rede de Pedro também é bem limitada. Quando fiz a entrevista, o jovem não havia começado a trabalhar. Portanto, a rede se limitava a familiares e poucos colegas da escola. O início do trabalho, provavelmente, provocou uma mudança na rede do jovem.

Patrícia quer fazer faculdade de pedagogia e trabalhar em escola, além de casar e ter filhos. Segundo a mãe, Dona Neide, a filha gosta muito de espanhol, mas ela a teria aconselhado a fazer faculdade de pedagogia, pois, desta forma, poderia aproveitar os seus trabalhos. Patrícia parece ter concordado com dona Neide.

A rede da jovem é extensa, baseada na família, na escola, na igreja e no trabalho. Como a jovem trabalha num bairro distinto do que mora, os vínculos da esfera de trabalho não são locais.

Caíque concluiu o ensino médio no ano anterior à entrevista. Talvez por este motivo, ele foi o jovem que apresentou projetos mais próximos de serem realizados. Estava prestes a começar o curso de tecnologia em eletrônica industrial no SENAI, na Vila Mariana. Vai ser a primeira turma deste curso. Como fez curso de eletricista de manutenção no SENAI e curso técnico em Mecatrônica na Escola Técnica Estadual Getulio Vargas, conhece a área. Quer

trabalhar nesta área. Por isso, decidiu fazer este curso superior. Mas seus planos não param por aí:

> "Quando terminar os três anos de tecnologia, quero fazer faculdade de engenharia na Mauá. Como a mensalidade é cara, eu preciso juntar dinheiro até lá para poder fazer a faculdade."

No período da entrevista, o jovem estava procurando emprego para poder pagar a faculdade de tecnologia. Planeja cursar inglês e alemão e, posteriormente, administração, pois quer montar um negocio próprio.

A rede de Caíque é extensa e baseada fortemente na família e na escola. Como estudou no SENAI e na Escola Técnica Estadual, ambos situados em bairros distintos do seu local de moradia, sua rede é menos local do que a dos outros jovens. Possui muitos vínculos estabelecidos naquelas instituições. Além disso, o jovem não rompeu os vínculos construídos em Itaquera, o bairro em que passou sua infância e parte da adolescência. Há também elos da igreja.

Daniela planeja fazer faculdade de educação física. A avó e, atualmente, a tia e a irmã foram elos importantes para que a jovem decidisse cursar o ensino superior:

> "Eu quero fazer faculdade de educação física... Quero trabalhar como *personal trainer*, trabalhar em academia ou clube..."

A jovem relata que, inicialmente, estava indecisa entre engenharia e educação física. Foi uma amiga da igreja que faz faculdade na área que a ajudou nesta escolha. Além disso, Daniela, como a maioria das jovens, quer casar e ter uma casa e um filho. Sua rede é extensa, baseada fortemente na família, na vizinhança, na escola e na igreja.

Embora não tenha mencionado a família na formulação de seu projeto de futuro, Débora obteve forte apoio dos pais. A jovem quer trabalhar na área de saúde. Desde criança, quer ser pediatra, mas acha que vai ser muito difícil:

> "Vamos ver... se eu não conseguir fazer medicina, quero fazer enfermagem. Vou prestar os dois. Ver em qual curso eu passo e qual consigo pagar."

Escolheu a profissão porque gosta da área de saúde e de crianças. Dona Irene está muito estimulada com a possibilidade de a filha seguir a carreira médica.

Débora e os pais decidiram que ela prestaria o vestibular para diversas faculdades – públicas e particulares. A mãe está otimista:

> "Ela é capaz – é corajosa, decidida, não tem medo de nada, quando ela vê uma ambulância ou um acidentado, quer ajudar. Se ela passar no vestibular, vou fazer o maior esforço possível para pagar a mensalidade. Minha irmã que faz faculdade sempre diz – se você puder, ajude a sua filha a fazer faculdade, já pensou uma médica na família?" (Dona Irene)

Os pais de Débora decidiram inclusive poupar a jovem das demandas da empresa para que ela dedique mais tempo ao ENEM e ao vestibular. A rede da Débora é grande e fortemente baseada nas esferas da família e da igreja, embora as esferas da escola e do trabalho também apareçam.

Em seguida analisaremos as esferas de sociabilidade. Trataremos em tópicos separados as principais esferas – família, escola e igreja. As demais serão reunidas num único tópico.

A família

Como vimos anteriormente, alguns autores destacam que os projetos e decisões sobre as trajetórias educacionais, de trabalho e de moradia são elaborados no interior do grupo familiar (BERTAUX, 2005; CHARLOT, 1996). Este é o grupo de jovens em que este processo é mais evidente.

Os casos aqui analisados confirmam o senso comum e parte da literatura que destaca a família como principal responsável pelo sucesso escolar dos alunos. Os pais (ou responsáveis) pertencem a uma categoria socioeconômica e cultural mais elevada do que a da média dos entrevistados, valorizam a formação educacional e se mobilizam em relação à escola. Eles apontam a formação educacional como uma ferramenta imprescindível para o progresso profissional. Os jovens possuem importantes referências no interior de suas famílias. Estes vínculos funcionam como fonte de apoio e, em certa medida, como ponte, ao estimular a sua qualificação.

Débora, branca, de 17 anos, nascida no interior do Rio Grande do Norte e sua mãe, dona Irene, foram as entrevistadas que melhor descreveram o processo de mobilidade social vivenciado por parcela dos migrantes nordestinos. Débora se mudou para São Paulo com 4 anos. Ela e a mãe descrevem os primeiros anos em São Paulo como um período marcado por dificuldades:

> “Quando a gente chegou foi muito difícil. O meu tio morava aqui e trabalhava de vendedor. O meu pai veio para ajudar. A gente foi morar na casa dele. Meu tio acabou voltando para o Nordeste e o meu pai ficou e foi trazendo os parentes dele e da minha mãe pra trabalhar de vendedor.” (Débora)

Segundo dona Irene, a vida no interior do Rio Grande do Norte era muito difícil. O marido não conseguia trabalho; moravam com os seus pais. Decidiram vir para São Paulo. No início, a vida não foi muito diferente:

> “Houve momentos em que pensei em desistir – longe de casa, da minha família, trabalhando mais de 12 horas por dia, às vezes, para tirar R$10,00 pelo dia trabalho. Mas decidi insistir... Neste ramo, a pessoa tem que ter garra, não ter medo de trabalho, de batalhar.” (Dona Irene)

Os membros da família trabalham no mesmo ramo. São revendedores de artigos de cama, mesa e banho e outros utensílios domésticos. Oferecem os produtos de porta em porta. Com o tempo, relata dona Irene, eles formaram uma “clientela”. Hoje em dia, ela, o marido e a filha administram uma “miniempresa”. Compram diretamente da fábrica e repassam aos vendedores (familiares ou conterrâneos), além de continuarem com os seus antigos clientes.

Débora e a família sempre moraram na região da escola com os parentes que chegavam do Nordeste e ficavam na sua casa até terem condições de se estabelecer. Atualmente, a jovem mora somente com os pais e o irmão numa casa própria, de quatro cômodos, na rua da escola.

O pai da Débora estudou até a 4ª série do ensino fundamental. A mãe terminou o ensino médio no ano passado, na Machado. A avó materna de Débora era professora. Segundo dona Irene, a mãe os estimulava a estudar Por este motivo, os tios de Débora completaram o ensino médio, outra tia está cursando economia e vários primos fazem faculdade.

Como se pode notar, há uma “cultura escolar” na família de dona Irene. Ela acredita que o estudo pode proporcionar um futuro melhor. Gostaria que os filhos cursassem o ensino superior. Defende que o interesse pelo estudo e a importância da escola são construídos no dia a dia, na relação com a escola, com os professores e com a família.

Desde criança, os principais amigos da Débora são os primos. Dona Irene é muito rígida na educação dos filhos. Controla as amizades e acompanha as atividades escolares dos filhos.

Como veremos, os responsáveis pelos jovens aqui reunidos procuram manter um controle rígido das atividades dos filhos. A igreja é utilizada como meio de disciplinar os

jovens e evitar o seu envolvimento com o tráfico e outras atividades ilícitas, a maior preocupação da maioria das famílias residentes nesta área.

Dona Irene sempre trabalhou perto de casa, não tinha muito horário e as cunhadas a ajudavam a cuidar dos filhos. Por isso, acredita que o seu trabalho não prejudicou a criação deles.

Contudo, Débora comenta que não há espaço para diálogo com os pais. Geralmente, recorre à esposa do seu tio quando tem alguma dificuldade ou precisa tomar alguma decisão.

A família materna de Pedro, 16 anos, paulista e pardo, pertence ao grupo de operários que conseguiu oferecer aos filhos alguma estabilidade e formação educacional. O avô materno era metalúrgico e a avó, auxiliar de enfermagem num posto de saúde. A mãe e as tias estudaram em Santo André, terminaram o ensino médio, sendo que duas fizeram faculdade.

Pedro mora há 11 anos com os pais e os dois irmãos em uma casa grande, no conjunto habitacional Mascarenhas de Morais. Os pais compraram a casa porque queriam mais espaço para os filhos.

Durante a entrevista, o jovem mencionou diversas vezes a mãe e a tia. São pessoas que, segundo o jovem, ajudam-no nas questões relacionadas à escola, incentivam-no a dar continuidade aos estudos e garantem algum recurso financeiro para que ele compre produtos eletrônicos, a sua principal fonte de lazer. Considera a tia e a madrinha um modelo a ser seguido. Ela conseguiu completar o ensino superior e se tornar professora.

Conversei com Dona Helena, sua mãe, quase seis meses depois da entrevista com o Pedro. Com ensino médio completo, ela prestou dois concursos – o primeiro realizado pela prefeitura de São Paulo e o segundo pelo governo estadual – para desempenhar a função de Inspetora Escolar. Assumiu o posto em uma escola próxima à sua residência. Foi deslocada para a secretaria da escola. Além disso, acumula cargos como a presidência da CIPA e do conselho de escola. Ela trabalha desde os 10 anos. Era ajudante numa oficina de costura. Antes de se casar, fez concurso e começou a trabalhar numa escola. Seu marido também completou o ensino médio. Trabalha como metalúrgico de uma grande indústria automobilística do ABC. Foi o que, segundo dona Helena, permitiu que ela parasse de trabalhar para cuidar dos filhos. Recentemente, porém, ela voltou a trabalhar:

> “Acho que o trabalho é importante para construir novas relações e para o nosso progresso pessoal.”

Numa pesquisa sobre as causas do fracasso e do sucesso escolar entre alunos oriundos de classes populares, Lahire (2008) destaca que a valorização da educação por parte da família e a disponibilidade dos membros para transmissão do capital cultural são importantes elementos explicativos do sucesso escolar. Como veremos, este é o caso não apenas da família de Pedro, mas da maioria dos jovens reunidos nesta configuração.

Dona Helena também procura manter um controle rígido sobre os filhos, envolvendo-se diretamente nos seus assuntos escolares e profissionais. Procura conhecer os amigos dos filhos e acompanhar a rotina escolar. Ela sempre gostou de ler para os filhos, além de ajudar na lição de casa. Possui diversos livros em casa.

Conforme Lahire, a familiaridade com a leitura e o estímulo dos filhos à leitura, quando vivenciados de forma positiva, são importantes elementos para o sucesso escolar.

Dona Helena deseja que os meninos continuem estudando após a conclusão do ensino médio. No entanto, acredita que o trabalho é imprescindível para a formação do jovem, além de ser um meio de ocupá-los e evitar o seu envolvimento com atividades ilícitas.

A família de Patrícia e Caíque, irmãos, paulistas, brancos, com, respectivamente, 17 e 18 anos, tem um perfil muito parecido com a de Pedro. A mãe, dona Neide, ingressou na faculdade de pedagogia este ano. Ela é a única mãe que conseguiu atingir este nível de ensino. De acordo com dona Neide, a empresa em que trabalha propôs que ela voltasse a estudar para que pudesse assumir uma função na área de recursos humanos. A empresa arca com parte da mensalidade. Por questões financeiras, ela decidiu ingressar no curso de pedagogia.

Dona Neide veio de Pernambuco aos 10 anos, acompanhada dos pais. Decidiram vir para São Paulo porque os parentes já haviam se mudado. Não relata dificuldades neste período. As tias a matricularam numa escola em Santo André. Dona Neide terminou o ensino médio e fez um curso técnico de contabilidade. Trabalhou num hospital. Ela sempre gostou de ler – “principalmente a bíblia” –, embora também leia textos de filosofia e literatura.

Conheceu o marido na igreja que frequentava, aos 16 anos. Ele tem o ensino médio incompleto, mas, assim como o pai de Pedro, trabalha há 23 anos numa montadora de carros da região do ABC. Quando o filho mais velho nasceu, decidiu parar de trabalhar para “dar uma formação moral para ele”.

Caíque e Patrícia moram numa casa grande, na rua da escola, com os pais. Moraram no Jardim Imperador e em Itaquera, onde permaneceram por 15 anos. Decidiram voltar para Sapopemba porque a avó e os tios moram no bairro.

Dona Neide e o marido não obrigaram os filhos a trabalhar, mas, quando os jovens decidiram, apoiaram-nos. Recentemente, dona Neide voltou a trabalhar na área de Telemarketing – começou como operadora e atualmente coordena uma equipe.

Como podemos observar, dona Neide ocupa uma posição distinta das outras mães – está cursando o ensino superior e exerce uma função de coordenação numa empresa de telemarketing. Isto se reflete na trajetória escolar de Caíque e Patrícia.

Nesta família, a expectativa quanto aos papéis desempenhados pelo homem e pela mulher parece afetar as trajetórias escolares dos jovens. Segundo dona Neide, Patrícia não gosta muito de estudar, embora seja boa aluna e organizada. Já Caíque sempre foi estudioso: por este motivo, decidiram investir no primogênito. Caíque estudou em escolas particulares, foi estimulado a cursar o SENAI e a Escola Técnica Estadual e a fazer faculdade de engenharia. Patrícia, por sua vez, é valorizada pelos seus "dotes domésticos". Embora goste de estudar línguas estrangeiras, a mãe a convenceu a fazer faculdade de pedagogia para aproveitar o seu material.

Como mencionamos, as condições socioeconômicas das famílias de Cristiano e de Daniela pareceram mais precárias do que a dos outros jovens desta configuração. Os pais de Daniela, 17 anos, parda, paulista, faleceram quando ela ainda era criança. Daniela foi criada pelos avós, que faleceram recentemente. Atualmente, a jovem mora no sobrado que pertencia a eles com dois tios, primos e irmãos – a tia e quatro primos moram no térreo e Daniela, o tio e três irmãos moram no 1º andar.

O tio trabalha numa tecelagem, o irmão mais velho numa metalúrgica, o do meio "faz bico", a tia é faxineira e o primo mais velho trabalha numa lanchonete. Daniela, a irmã mais nova e os outros primos só estudam.

Daniela possui ainda três irmãos que moram no bairro. Todos os irmãos de Daniela completaram o ensino médio, com exceção de um deles, que deixou de frequentar a escola por um período e, atualmente, cursa Educação de Jovens e Adultos. A irmã mais velha está fazendo faculdade de pedagogia e é educadora num dos centros de apoio ao CEDECA.

A jovem aponta três pessoas como importantes pontos de apoio financeiro – a irmã mais velha, o tio e a tia. A tia que mora com a jovem e a irmã mais velha são as principais referências no que diz respeito a assuntos escolares e afetivos.

Cristiano, 16 anos, branco, paulista, mora no mesmo conjunto habitacional que Pedro. Mas a mãe não trabalha e o pai foi afastado do trabalho, pois a empresa está passando por um período de crise. Ele está recebendo a metade do salário. A avó paterna que mora próximo os

ajuda financeiramente. O interessante neste caso é que a mãe completou o ensino médio e o pai está estudando na mesma escola que Cristiano. O jovem afirma que este é um importante incentivo:

> "Meu pai dá os conselhos dele que é bom. Fala que sem estudo não vai a lugar nenhum. Ele vem estudar, dá o exemplo... é estudioso, tem notas melhores do que eu, me ajuda a fazer os trabalhos."

A mãe de Cristiano concluiu o ensino médio no ano em que Cristiano foi reprovado e seu pai estava na 3ª série do ensino médio quando entrevistamos o jovem. Ambos estudaram na Machado. Segundo Cristiano e a própria coordenadora, depois da reprovação por faltas, o pai passou a acompanhar de perto o cotidiano escolar do filho. A coordenadora afirma que Cristiano mudou o comportamento:

> "Ele é um bom exemplo de que, quando o pai acompanha de perto a escola do filho, o jovem passa a se empenhar mais." (Denise, coordenadora do noturno.)

Este relato parece ir ao encontro da constatação de Mantovanini (2001) a respeito do sentimento de impotência do professor. As causas do fracasso, ou, neste caso, do sucesso escolar ainda estão, para a equipe escolar, fortemente associadas a questões extraescolares, como a estrutura familiar dos alunos ou questões de ordem médica e psicológica.

A escola

Com exceção do Cristiano, que relatou problemas de adaptação quando foi transferido para a escola atual, os jovens desta configuração possuem uma boa relação com a escola e a equipe escolar.

Como mencionamos anteriormente, Pedro cursou todo o ensino fundamental numa mesma escola. O jovem possui boas recordações deste período. Não tinha expectativas quanto à Machado:

> "Não esperava nada, porque ela tinha uma fama muito ruim, é na entrada do Elba, cheia de noias, é considerada uma das piores escolas da região. Eu tentei mudar de escola, mas não consegui, agora desisti."

O jovem e a mãe disseram ter se surpreendido positivamente com a escola. Dona Helena afirma que o rendimento dos filhos melhorou, que costuma vê-los estudando ou

fazendo trabalhos. Além disso, acredita que eles não conseguiriam acompanhar o ritmo da outra escola.

Embora afirme ter uma boa relação com os professores, Pedro reclama da "zoeira[98]" dos alunos e da forma como os professores dão a matéria:

> "O problema da escola são os alunos que não respeitam as normas da escola. Eles conseguem abrir os portões e, como não tem segurança na porta, entram fora do horário na escola e nas salas de aulas e os professores não conseguem por para fora, porque, como eles entram muitos de uma vez, os professores não conseguem identificar os alunos que invadiram a sala [...] Eles ficam vendo TV no MP7, ouvindo música alta, atrapalham a aula, vêm só pra zoar e impedem que os outros aprendam."

Pereira (2010), em sua tese de doutorado, já havia apontado os aparelhos eletrônicos, como celulares e *MP3 players*, como importantes instrumentos de socialização e lazer para os jovens:

> Em todas as escolas em que realizei a pesquisa de campo pude observar esses novos itens não convencionais inseridos no interior da sala de aula com os alunos, o que corrobora a ideia aqui discutida, de rompimento com as regras da instituição para a articulação de um espaço de lazer e convivência juvenil. (PEREIRA, 2010, p. 207)

Este é, de fato, um dos elementos desestabilizadores da rotina escolar e, por este motivo, fonte de conflito entre equipe escolar e alunos.

Contudo, a "zoeira" parece não ser um fenômeno presente em todas as aulas. De acordo com Pedro, os professores que negociam com os alunos são mais respeitados:

> "Os alunos respeitam os professores mais legais, que deixam os alunos usarem os aparelhos (celulares) com fone na hora do exercício, só não deixam enquanto estão explicando [...] Os professores que não deixam nada, os alunos não respeitam, os alunos fazem o que querem na hora que querem."

O jovem reclamou, ainda, do uso de maconha no banheiro. Segundo Pedro, a escola deveria priorizar a segurança, porque ela não tem controle de quem entra na escola.

A escola representa para o jovem a possibilidade de um futuro melhor, de obtenção de um emprego qualificado.

Por ser um aluno regular, calmo, que não costuma procurar a coordenação, Pedro passa "desapercebido" pela equipe escolar. Quando perguntei à coordenadora da manhã sobre

[98] Ver discussão sobre a zoeira no capítulo II.

o Pedro, ela não soube dar muitas informações. Disse apenas que ele é um bom aluno, comportado, que "não dá trabalho à equipe escolar".

Como podemos notar, o bom desempenho está, como Mantovanini (2001) alerta em seu trabalho, fortemente associado ao comportamento e à postura dos jovens em sala de aula.

Patrícia também possui boas recordações das escolas que frequentou ao longo do ensino fundamental. A jovem sentiu diferença quando ingressou na Machado:

> "[As escolas anteriores] eram muito boas, os professores ensinavam bem. Senti diferença quando eu entrei na Machado. Aqui não tem muitas aulas, os professores faltam muito, mas o ensino é bom [...] O nível é mais baixo."

De um modo geral, os jovens que entram na Machado vêm de escolas municipais. Eles costumam relatar que as escolas municipais são mais organizadas; nestas, os alunos são mais calmos e os professores conseguem impor mais respeito em sala de aula. Um dos motivos que pode estar por trás da diferença apontada pelos entrevistados é o fato de as escolas municipais oferecerem apenas o ensino fundamental e as estaduais se concentrarem no ensino médio, resultando numa maior concentração de jovens mais dispostos a contestar as regras estabelecidas.

Patrícia cursou a 1ª e a 2ª série no período da manhã e a 3ª série no período noturno. Gostou da mudança:

> "De manhã, os alunos fazem muita bagunça. De noite, tem o pessoal da suplência, que é mais maduro e mais calmo [...] Gosto mais dos alunos da noite; não gosto de bagunça, é melhor para estudar."

Patrícia chega do trabalho às 19h30. Por este motivo, não assiste a primeira aula. Para compensar as faltas, a jovem entrega trabalhos. Contudo, acredita que o fato de não ouvir a explicação do professor prejudica a sua aprendizagem. A escola representa a possibilidade de progresso profissional:

> "Ela é tudo, porque sem ela a gente não é nada; ela dá a possibilidade de crescer no mercado de trabalho."

No entanto, a jovem não demonstra muito entusiasmo ao falar da escola. Quando perguntei sobre os professores, ela comentou:

> "Alguns são dedicados, outros não, mas, de um modo geral, dá para aprender."

A visão da equipe escolar sobre a Patrícia é positiva, como revela a fala de Denise, coordenadora do noturno:

> "Ela é destaque em sala de aula, inteligente, boas notas."

As relações estabelecidas na esfera escolar desempenharam um importante papel na trajetória escolar de Caíque. O jovem possui boas recordações das escolas em que estudou:

> "A Indiana [cursou da 1ª a 4ª série] era média. Não tinha inglês. Eu gostava dos professores. O ensino era médio. Da 1ª a 3ª era a Magali, que se lembra de mim até hoje, porque eu era bom aluno [...] Quando eu entrei no Educandário [escola particular], eu senti muita diferença. As minhas notas eram baixas, porque eu não estava acostumado com tanta informação em pouco tempo. Aos poucos eu fui me adaptando e minhas notas subiram. Eu gosto de estudar, mas preciso de incentivo. Eu pensava, 'eu tenho capacidade, por que não?' Prestava atenção nas aulas, relembrava em casa. A minha mãe me ajudava, tomava a lição, ficava em cima. [...] O SESI era um pouco acima da média. O nível dos professores era bom, intermediário – entre a particular e a pública. Mas, na 7ª o nível caiu. Então eu decidi voltar para a escola particular. A Pascoal era ótima! Os professores eram bons, interessados..."

O jovem sentiu diferença ao ingressar na Machado. Ele também reclama da "zoeira":

> "Os alunos não respeitam os professores, bagunçam, jogam bolinha de papel, pedem para ir ao banheiro... Os professores tentavam manter a calma na sala, dar aula. Alguns se desinteressavam, ficavam cansados, não tinham mais voz, davam aula de manhã e à tarde, à noite cansavam [...] Achei bom porque acabou a escola, aprendi muito pouco. Sentava na frente. A professora falava, 'Quem quiser aprender, tem que sentar na frente'."

Contudo, o jovem gostava dos professores. Comenta que os professores costumavam ajudá-lo, estimulavam-no a fazer faculdade.

O jovem compara a Machado com o curso de aprendizagem industrial do SENAI. Segundo Caíque, a possibilidade de punição – advertência, expulsão – impedia a "zoeira" em sala de aula. Por outro lado, os professores eram mais empenhados:

> "Os professores davam sermão, ficavam em cima como se fossem pais. Eles não dão mole. Se fizer algo errado, o aluno leva advertência, é expulso e os professores te conhecem, sabem seu nome, cumprimentam, tratam bem, te olham no olho."

Como podemos notar, embora o problema da escola pública seja associado pelos jovens à "zoeira" e à falta de interesse dos alunos, quando exploramos a questão do corpo docente, parece haver uma constatação do cansaço, desestímulo, falta de interesse.

Já a disciplina – associada à rotina de uma empresa – é vista por Caíque como um elemento positivo:

> "No SENAI é como se fosse uma empresa. Tem que ter crachá, se não tiver, não entra, tem que ficar de uniforme... Não pode ficar de boné, ouvir mp3, não pode chegar atrasado. Na Machado não, quando há troca de salas [sala ambiente], alguns alunos não entram na sala, ficam no corredor, fazendo bagunça, ouvindo som..."

A formação escolar também representa para Caíque a possibilidade de progresso profissional, além de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos. Dona Neide, por sua vez, acredita que a escola desempenha um papel central na formação do indivíduo:

> "Ela ajuda em tudo, na formação do caráter do ser humano, na socialização, no desenvolvimento de competências e habilidades, no conhecimento científico."

Caíque acredita, contudo, que a Machado não estimula os alunos:

> "Ela devia motivar mais os alunos a estudarem, fazer olimpíadas de matemática, português, dar prêmios para os alunos, fazer campeonatos esportivos. Os professores não estão muito preocupados com o envolvimento dos alunos."

Quando solicitei à Denise, coordenadora do noturno, que me contasse um pouco a respeito do Caíque, ela ressaltou o fato de o jovem ter estudado em escola particular e a sua base familiar:

> "O Caíque é destaque em sala de aula, fazia SENAI, curso técnico e médio à noite, muito inteligente, boas notas. Esses alunos assistem à mesma aula que aluno evadido, repetente. Ele fez o 1º ano em escola particular, tem estrutura familiar."

Embora relate gostar muito da Machado e da equipe escolar, Débora foi uma das poucas jovens que criticou de forma direta o comportamento do corpo docente:

> "Tem uns professores que vêm só por obrigação, vêm só para receber o salário no final do mês e não transmitem o conhecimento que a gente precisa [...] Eu acho que, se eles vêm para a escola, se escolheram dar aulas, deveriam se esforçar para transmitir conhecimento aos alunos."

Reclamou ainda das aulas dos professores substitutos. Quando um professor falta, um dos professores substitutos assume a turma; contudo, muitas vezes eles não são da mesma área e costumam propor atividades sem relação com a matéria.

A jovem também aponta problemas relacionados à organização da escola – a sujeira, as pichações e o uso de drogas. Assim como Patrícia, ela também sentiu diferença quando passou da manhã para a noite:

> "De manhã tem mais jovens, é mais difícil, os alunos vêm só para bagunçar. De noite tem muitos adultos por causa do EJA. Tem gente mais cabeça, trabalha o dia todo, fica cansado, vem pra escola pra estudar."

Os pais e familiares são as pessoas que mais a incentivam a estudar. Denise, coordenadora da noite, foi outra pessoa importante na trajetória escolar de Débora. A escola também representa para a jovem a possibilidade de progresso profissional.

Como relatamos no início, Débora tem um forte vínculo com a escola, com os professores e, especialmente, com a coordenadora da noite, que a acompanha desde a primeira série do ensino fundamental. Denise, coordenadora do noturno, conhece a sua família e tem um carinho especial por Débora:

> "A Débora está na escola desde a 1ª série. Diz que às vezes pensa em repetir só para continuar na escola. Ela é apaixonada pela escola! É uma boneca de porcelana, é linda, uma flor de menina. É seu último ano. Foi este aluno que o estado perdeu. A Débora é de boa família. Envolveu-se uma época com um menino barra pesada. Com um pouco de conselho nosso, um pouco de conselho da mãe, ela retomou o rumo. Falamos que, se ela continuasse com ele, a tendência era ser mulher de bandido... Para você ver como o meio influencia, são os riscos da escola pública. Tem de tudo, desde doutor até o lixo da humanidade... O menino era aluno da escola. Pais separados, a mãe e o pai se casaram novamente, mas ele não se adaptou em nenhuma família. A mãe é muito bonita, ele tem um ciúme doentio dela. Repetiu várias vezes até que se envolveu com o tráfico. Aí o objetivo vira outro... Ele é muito bonito, mas muito agressivo."

Como podemos notar, no centro do discurso dos professores está a família "estruturada" que gera alunos que não dão trabalho e que, por este motivo, são potenciais casos de sucesso escolar. São para esses alunos que, como vimos no trabalho de Mantovanini e Sá Earp, os professores destinarão o seu esforço. Por outro lado, a escola pública é vista como um espaço de risco, devido à mistura social que ela possibilita.

Embora também tenha cursado todo o ensino fundamental na Machado, a relação de Daniela com a escola não é tão intensa como a de Débora. A jovem comenta que a escola mudou muito nos últimos anos:

> "Antigamente, os alunos respeitavam mais os professores, o diretor, as pessoas da escola... Hoje em dia, eles não respeitam... As pessoas querem estudar e os alunos querem bagunçar... É muita bagunça. Antigamente, o professor entrava na sala [e] os alunos deixavam de brincar; hoje o professor tem que bater, falar alto... Os alunos pensam que a escola é um parque de diversões."

A jovem reclama da "zoeira" no corredor:

> "Tem aluno que acorda cedo, não tem nada pra fazer e vem pra escola pra zoar; eles ficam fora da sala, gritando, abrem a porta porque eles têm a chave..."

De fato, é comum durante as aulas encontrarmos diversos jovens no corredor. O sistema de sala ambiente torna mais difícil a permanência dos jovens em sala de aula. As inspetoras não conseguem "fiscalizar" todas as áreas da escola, que funcionam como um importante espaço de socialização.

Daniela atribui a "zoeira" à atitude do professor:

> "Tem professor que dá liberdade. Eles têm que ser mais rígidos com os alunos. Eu não conheço o diretor, porque ele entrou este ano, mas, antigamente, a outra diretora era mais severa."

Daniela tem uma boa relação com os professores, especialmente com o professor atual de educação física. De acordo com a jovem, a escola desempenha um duplo papel – de preparação para a "a vida adulta" e para o ingresso no ensino superior:

> "A escola encaminha pra você ser alguma coisa na vida, você aprende a convivência com as pessoas, você aprende como lidar com as pessoas, quem é malandro e quem não é [...] O que a gente tá aprendendo aqui vai cair no vestibular, no ENEM, fica mais fácil..."

A jovem considera que a escola deveria priorizar o vestibular, especialmente no último ano do ensino médio, além de investir na preparação do jovem para o ingresso no mercado de trabalho.

O que notamos na fala dos jovens é que há uma grande expectativa quanto ao papel da escola. De acordo com Castro (2009), um dos problemas do ensino médio está justamente relacionado ao excesso de funções destinadas a este nível de ensino. Ele deve preparar o aluno

para o vestibular e para o mercado de trabalho, além de dar conta das carências trazidas do ensino fundamental.

Daniela foi uma das primeiras jovens apontadas pela coordenadora do turno da manhã como exemplos de trajetória contínua e bom desempenho escolar. Ela faz parte do grupo de alunos que, por terem cursado todo o ensino básico na escola, são identificados pela equipe escolar como alunos diferenciados:

> "Estes alunos desenvolveram um vínculo com a escola, são mais afetivos, disciplinados." (Denise, coordenadora da noite.)

Cristiano cursou todo o ensino fundamental na mesma escola municipal. O jovem possui boas recordações deste período:

> "Eu gostava dos professores, tinha muitos amigos, gostava das aulas. A escola era rigorosa"

No entanto, o ingresso numa escola diferente da que o jovem havia escolhido fez com que ele perdesse o interesse pela instituição:

> "Eu não assistia aula, ficava na rua, não tinha vontade de estudar... Eu não gostava da escola, não conhecia ninguém... Às vezes, eu nem vinha para a escola, ficava na casa da minha vó."

Porém, o fato de Denise, coordenadora do noturno, ter se mobilizado com relação ao excesso de faltas, o empenho dos pais e a reação dos irmãos à sua reprovação, além da entrada dos antigos colegas de escola, fez com que o jovem mudasse a sua postura.

A igreja

Cristiano não frequenta nenhuma instituição religiosa, embora os pais sejam evangélicos. Todos os outros jovens desta configuração são frequentadores assíduos das instituições religiosas do bairro. Para estes, a religião funciona como uma importante esfera de socialização. Ela parece cumprir com o papel sugerido por Setton, ou seja, de forma complementar à família e à escola, a religião funciona, nestes casos, como um espaço produtor "de valores morais e identitários [...], um sistema de disposições orientador de condutas" (SETTON, 2008, p. 15-16).

Débora é a única jovem católica entrevistada que frequenta com assiduidade a igreja. Está fazendo o curso para a crisma. Talvez, por este motivo, a igreja apareça com tanta força na sua rede de relações. Os pais são católicos. Débora vai à missa todos os domingos. Depois da missa, participa das atividades relacionadas à preparação para a crisma. Gosta do curso. Tem muitos amigos.

Pedro e seus pais são evangélicos. Ele frequenta a igreja desde que nasceu. Com os pais, vai aos cultos todos os domingos. Os pais de dona Helena eram evangélicos. Ela conheceu o seu marido na igreja. Além dos cultos, dona Helena participa das reuniões e dos grupos de estudo, além de ministrar cursos para jovens. Acredita que a religião proporciona uma formação diferenciada para os filhos:

> "A religião traz muitos ensinamentos. Através dos grupos de crianças, adolescentes e jovens, os meninos são orientados, são apresentados os dois lados das coisas. Se a pessoa quiser se envolver, ela sabe que terá consequências." (Dona Helena)

A fala de dona Helena se aproxima do que foi identificado por Gomes como uma forma de "controle dócil":

> Enquanto se afirma que os jovens são livres para fazer suas escolhas, 'decidir destinos', informa-se que o sagrado 'não se agrada' da dissidência e que se deve orientar seus destinos por Ele. (GOMES, 2010, p. 164)

Caíque e Patrícia também são evangélicos. Segundo o jovem, o prazer pela leitura foi introduzido pela mãe, através da leitura da bíblia:

> "Quando eu era criança, a minha mãe comprava livros, estimulava a leitura. A gente é evangélico e isso foi importante. Meus pais falavam de Deus, liam a bíblia. Eu participava das escolas dominicais e me saía bem. Fui vendo que tinha condições de estudar pela igreja."

Assim como dona Helena, dona Neide conheceu o marido na igreja que frequenta. Ela sempre leu a bíblia para os filhos e os incentivou a participar das atividades da igreja. Quando não trabalhava, participava ativamente destas atividades. Caíque vai aos cultos nos finais de semana (aos sábados e domingos) e, quando consegue, durante a semana. Segundo sua mãe, ele converteu a namorada, que era católica. Ele e a namorada participam do grupo de jovens.

Patrícia vai aos cultos aos domingos e, se não tem compromisso, aos sábados, com os pais. Se não tem aula, vai às quartas e às sextas. Além disso, participa do grupo de jovens e das festas.

Daniela frequenta a igreja evangélica com o irmão. Os avós eram evangélicos. Ela vai aos cultos e participa do grupo de jovens da igreja, além de ir às festas e shows promovidos pela igreja. Uma amiga da igreja a incentivou a fazer faculdade de educação física.

Como mencionamos na primeira configuração, a religião funciona, para os jovens, como um importante espaço de lazer, especialmente para as meninas que costumam sofrer um controle mais rígido dos pais.

Outros espaços de sociabilidade

Decidimos reunir num único tópico os outros espaços de sociabilidade por acreditarmos que eles não exercem o mesmo papel desempenhado pelas esferas tratadas anteriormente.

Como mencionamos inicialmente, nenhum dos jovens aqui entrevistados mora em favela. Por este motivo, a violência não os atinge com a mesma intensidade que atinge aqueles que residem nestes espaços. A fala de Débora é ilustrativa da relação dos jovens que moram do "lado do asfalto" com a violência:

> "Não é um bairro tranquilo. Há muitas drogas, violência. Mas sempre me senti segura. Tenho medo de andar sozinha à noite. Mas, como saio muito pouco, não vejo violência. A violência fica mais dentro da favela, não atinge os outros moradores."

Nenhum dos jovens apontou importantes vínculos com os vizinhos. Quando estes são mencionados, são, na realidade, familiares que residem no distrito.

Pedro foi o único jovem que falou com entusiasmo sobre o conjunto habitacional onde mora. Disse ter muitos amigos. Além da família, há uma antiga amiga da família – já a conheciam antes de se mudarem para o bairro. Estas são as pessoas com quem pode contar. Contudo, o jovem aponta a violência como o principal problema do bairro.

Daniela também menciona uma vizinha que costuma ajudá-los. Os problemas da comunidade, na opinião da jovem, são a carência no atendimento de saúde, a baixa qualidade das escolas e a pobreza. Daniela foi a única jovem desta configuração que disse ser afetada pela violência. Há um ponto de venda de drogas próximo à sua casa:

> “Antigamente, era muita violência, muito tiroteio, agora até que melhorou... é polícia contra bandido... pro fundo era a boca... Sempre foi muita violência, a gente ouvia o tiroteio.”

A esfera do trabalho só aparece como importante para Pedro e Patrícia. Quando entrevistamos Pedro, o jovem havia passado pelo processo de seleção do McDonald’s e estava aguardando assinarem a sua carteira de trabalho para começar a trabalhar. Era o seu primeiro emprego. Estava empolgado – com o salário, poderia ajudar em casa, pagar o seu curso de informática e comprar coisas para ele. Além disso, o local de trabalho é próximo à sua casa. Continuará estudando de manhã e almoçando em casa. Além disso, o jovem vê a possibilidade de progredir na empresa. Será registrado, terá plano de saúde, além de vale transporte.

Quando conversamos com dona Helena, mãe do Pedro, o jovem já estava trabalhando no McDonald’s há quase seis meses. Segundo dona Helena, ele gosta muito do ambiente de trabalho. Os colegas são jovens, costuma jogar bola com eles. Contudo, ela havia aconselhado o filho a mudar de emprego, porque a remuneração é muito baixa.

Patrícia também estava bastante animada com o trabalho, também o seu primeiro emprego. Queria ter o próprio dinheiro e “mais independência”. Conseguiu o emprego por meio do primo, que trabalha em outra empresa do mesmo dono e disse para ela enviar currículo. Enviou pelo site. No momento da entrevista, ela estava trabalhando há três meses. Trabalha numa empresa que presta serviço para as concessionárias. Agenda vistorias para carros. A empresa está localizada no bairro do Ipiranga. Débora tem carteira assinada. A jovem gasta mais de uma hora para ir ao trabalho e não assiste à primeira aula.

Débora, na época da entrevista, estava trabalhando há cinco meses numa empresa atacadista de utensílios de cama, mesa e banho, onde os pais retiravam os produtos para revender. A empresa está situada no bairro onde mora. Não era registrada:

> “Faço de tudo um pouco. Atendo clientes, fecho contas, recebo, atendo telefone. Sábado compenso as horas que saio para fazer o curso durante a semana.”

Mas não mostrou entusiasmo ao falar do trabalho. E, quando entrevistei sua mãe, Débora havia saído da empresa para se dedicar exclusivamente aos estudos. O reduzido

interesse da jovem pela função parece estar relacionado à sua expectativa do trabalho como um espaço de autorrealização, a ser obtida no longo prazo.

Caíque foi o único jovem que procurou trabalho na área em que pretende se especializar. O trabalho tem para o jovem um duplo significado – de "crescimento profissional" e de autorrealização.

Seu primeiro vínculo foi como estagiário. Permaneceu um mês, com carteira assinada. Precisava deste estágio para conseguir o CREA e ter o diploma do curso técnico. Quando o entrevistamos, ele estava procurando trabalho. Havia mandado currículo para diversas indústrias e aguardava algum retorno. Na conversa com a sua mãe, soubemos que Caíque já estava trabalhando.

O lazer dos jovens aqui entrevistados ocorre no bairro, com a presença, na maioria das vezes, de familiares. Não costumam ir a shoppings, a atividades culturais ou esportivas. Com exceção de Daniela, os jovens possuem computador em casa e acessam com regularidade a internet.

A tese de Pereira (2010) identifica a internet como importante atividade de lazer e de socialização entre os jovens. De fato, a maioria dos entrevistados utiliza a internet para acessar programas como o Orkut e o MSN, fonte importante de conexão com antigos e atuais colegas de escola e do bairro e com familiares distantes. No entanto, com exceção de Caíque e Patrícia, os jovens não mencionam a internet como importante fonte de criação de novos vínculos.

Por outro lado, Pereira também aponta o aumento do prestígio das tecnologias como o computador como uma possível causa da diminuição do prestígio da escrita e da leitura entre os jovens. De fato, poucos jovens recorrem a livros para as pesquisas escolares.

Identificamos uma distinção por gênero quanto ao tipo de lazer. As meninas não costumam sair de casa sem a presença de familiares. Os meninos têm maior liberdade de ir e vir, mas parecem não utilizar com frequência este direito. Pedro foi o único jovem entrevistado que disse frequentar o centro de São Paulo para fazer compras. Caíque vai ao shopping e ao cinema com certa regularidade, além de ir aos shows gospel promovidos pela igreja. Cristiano frequenta com regularidade o Centro de Educação Unificada – CEU[99] de Sapopemba. O jovem fez escolinha de futebol e natação no CEU e, atualmente, utiliza o espaço nos finais de semana para jogar bola e para nadar. Comentou que tem o hábito de ir ao

[99] O Centro de Educação Unificada é um equipamento da Secretaria Municipal de Educação que, além de escola, oferece atividades esportivas e culturais para crianças, jovens e adultos.

Shopping com os amigos da antiga escola – para jogar nas máquinas eletrônicas da área de brinquedos e passear.

Sumarizando a configuração

Como vimos, a esfera mais importante na definição das trajetórias escolares desses jovens é a familiar. Os principais projetos escolares e profissionais são elaborados com o apoio de elos familiares.

Os jovens pertencem a famílias com condições socioeconômicas e culturais superiores à média dos entrevistados. Com exceção de Daniela e Cristiano, os pais desses jovens fazem parte do grupo de operários e comerciantes que conseguiram certa mobilidade social. A sua renda familiar é relativamente alta e as condições de moradia são boas. As mães dos jovens possuem ao menos ensino médio e valorizam a formação educacional. A presença do marido propiciou às mães – ou à avó, no caso da Daniela – maior disponibilidade de tempo para se dedicarem à criação dos filhos e acompanharem as atividades escolares. Estes são importantes elementos para o sucesso escolar dos jovens.

Com relação à esfera escolar, o efeito é variável. Para Pedro, Patrícia, Daniela e Cristiano, ele é neutro. Embora relatem uma boa relação com a equipe escolar, não identificam elos fundamentais neste espaço de sociabilidade. Já Denise e Caíque apontam importantes elos nesta esfera.

A igreja funciona, com a exceção de Cristiano, como uma importante esfera de socialização dos jovens. A religião desempenha um papel relevante na definição da postura e da conduta dos jovens aqui reunidos. Como vimos, estes são importantes elementos na escolha por parte da equipe escolar dos alunos que deverão receber a sua atenção.

A igreja é utilizada como meio de disciplinar os jovens e evitar o seu envolvimento com o tráfico e outras atividades ilícitas, além de funcionar como um espaço produtor de valores morais e identitários.

Embora a esfera do trabalho apareça para alguns dos entrevistados, não identificamos elos importantes para a formulação de projetos educacionais e profissionais.

Capítulo V

Configuração 2 –
Escola como espaço primordial de definição da trajetória escolar
Casos: Ivo, Júlia e Lúcio

Os relatos abaixo expressam o campo de significado que caracteriza esta configuração: a escola aparece como principal espaço de elaboração de projetos e tomadas de decisões sobre as trajetórias educacionais e profissionais. A fala de Lúcio é uma boa demonstração da importância da escola na estória de vida desses jovens:

> "[A escola] é tudo. Por exemplo, minha mãe é analfabeta. Eu pergunto para ela o que está escrito na televisão e ela fala que não entende... Eu fico me perguntando como deve ser uma pessoa olhar para uma letra e não saber o que tá escrito... Eu tenho orgulho de ter conseguido estudar, fico pensando o que seria da minha vida e da minha mãe se eu não tivesse estudado..." (Lúcio)

Como poderemos notar nas falas dos jovens desta configuração, as referências estabelecidas no espaço escolar não são apenas intelectuais, mas, principalmente, afetivas. Na construção da imagem do jovem como estudante, essas duas referências são essenciais.

A família não é considerada esfera relevante para a construção destes projetos. Ao contrário, muitas vezes, o que notamos é a situação inversa – parecem atuar de forma negativa – como impedimentos ao desenvolvimento escolar e profissional. O progresso educacional dos jovens aqui analisados parece estar mais associado à sua capacidade de estabelecer limites em seus laços fortes – familiares – do que ao apoio que recebem desses laços.

Filhos de imigrantes, estes jovens pertencem a famílias com condições socioeconômicas e culturais similares à média dos entrevistados, ou seja, limitadas. A situação de Júlia é um pouco melhor do que a de Lúcio e Ivo, que residem em favelas e estão entre os jovens entrevistados que apresentam renda familiar mais baixa. As mães dos jovens possuem baixa escolaridade. Eles não contam com o apoio dos pais e sua trajetória familiar é marcada por crises. Todos estavam trabalhando no momento da entrevista.

Por fim, nos três casos analisados, há uma forte valorização do esforço individual. Como veremos, ao longo das entrevistas, os jovens enfatizaram, em diversos momentos, o fato de que as principais decisões tomadas ao longo do seu percurso de vida – como participar

de programas sociais ou projetos relacionados à trajetória escolar e profissional – foram tomadas individualmente.

Eles parecem negar o "senso comum" de que uma família desestruturada ou a falta de apoio dos pais leva necessariamente a uma trajetória escolar precária. Apesar das condições familiares adversas, eles apresentam trajetórias escolares contínuas – sem distorção idade-série, evasão ou reprovação – e, talvez o mais importante, ambiciosos projetos para o futuro.

Júlia é uma menina comunicativa e desenvolta. Foi indicada pela coordenadora da escola como uma das jovens que apresentam "bom desempenho escolar". A jovem tem 16 anos e está matriculada na 2ª série do ensino médio no período matutino. Da 1ª a 4ª série, frequentou uma escola municipal em Sapopemba. Cursou a 5ª série numa escola municipal em São Mateus e ingressou na Machado na 6ª série. Escolheu a escola porque era próxima à sua casa.

Ivo é um menino franzino, sério, concentrado. Inicialmente tímido, a conversa ganhou fluidez quando o jovem passou a falar dos seus projetos. Foi apresentado pela coordenadora do noturno como "exemplo de aluno empenhado com mãe desinteressada". O jovem tem 16 anos e está matriculado na 2ª série do ensino médio no período noturno. Cursou, da 1ª à 6ª série, uma escola municipal. Ingressou na Machado na 7ª série. Segundo o jovem, a decisão foi tomada sem o apoio da mãe:

> "Eu já tava enjoado da outra escola. Lá eram muito poucas horas de estudo [...] Eu vim pra cá porque o estudo daqui era mais forte do que lá. Eu que tive a determinação de vir para cá."

Conheci Lúcio em maio de 2009, durante a viagem de ônibus que conduzia os jovens do programa Fábricas de Cultura para uma das apresentações do espetáculo Pedrinho nos CEUs[100] de São Paulo. Lúcio fazia um dos papéis principais no espetáculo. Achei que seria interessante entrevistá-lo, porque ele havia completado o ensino médio na Machado em 2007. Lúcio é um jovem comunicativo, articula bem as ideias, pareceu-me bastante centrado e com muita iniciativa. Atualmente não estuda. Completou o ensino médio com 17 anos. O jovem cursou todo o ensino fundamental na mesma escola municipal. Ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio. Como a maioria dos jovens, foi encaminhado pela escola anterior.

[100] Centro de Educação Unificada de São Paulo.

Os três jovens possuem ambiciosos projetos para o futuro. Júlia quer trabalhar, fazer faculdade e ser professora de matemática. A jovem não tem planos de constituição de família; deseja morar sozinha. Sua rede de relações é extensa e baseada na escola e na vizinhança.

Lúcio quer ser professor de educação física e, para tanto, fez um "planejamento das etapas a serem cumpridas" para que possa realizar o seu projeto:

> "A cada ano eu faço um cronograma, o que eu não consigo cumprir, deixo para o próximo ano. O meu objetivo agora é ser registrado na firma. Se eu for, vou fazer um curso de administração para tentar um emprego no banco pra poder pagar uma faculdade de educação física. Eu gosto de trabalhar com as pessoas, não gosto de ficar preso."

Apesar de ter participado de programas sociais e trabalhado em outros bairros da cidade, a rede de relações de Lúcio é muito local, baseada nas esferas da família e da vizinhança. Não citou nenhum vínculo da escola ou do trabalho e mencionou apenas dois vínculos do Fábricas de Cultura. O jovem parece ter dificuldade em manter os vínculos.

Ivo pretende fazer faculdade de engenharia. Quer trabalhar com engenharia mecatrônica em alguma indústria. Quando realizamos a segunda entrevista, estava terminando um curso do SENAI. Com este curso, Ivo acredita que pode conseguir um emprego para pagar o curso de Ferramenteiro:

> "Já tenho todo o plano da minha vida – quero terminar esse curso, arrumar um trabalho, fazer o curso de ferramenteiro, para arrumar um emprego bom e fazer faculdade de engenharia mecânica. Quero trabalhar com helicóptero Apache ou Tanque de Guerra. Quero casar com 19 ou 20 anos e ter um filho apenas."

A rede de Ivo é pequena e baseada na escola, na igreja e na família.

Em seguida, analisaremos as esferas de sociabilidade dos jovens em questão. Trataremos em tópicos separados as principais esferas – a família e a escola. Como a igreja, a vizinhança e os programas sociais não apresentam o mesmo efeito sobre as trajetórias desses jovens, trataremos essas esferas em um único tópico.

A família

Como mencionamos, a família é percebida pelos jovens desta configuração como um impedimento ao seu desenvolvimento escolar e profissional.

Júlia, de 16 anos, paulista, parda[101], residente numa casa próxima à escola, relata uma situação familiar muito difícil. Seus pais são separados e ela mora com a mãe – que completou o ensino fundamental, não trabalha e sofre de depressão –, com a avó – aposentada e com sérios problemas de saúde[102] – e com os irmãos, de 12 e 14 anos, os quais trabalham numa gráfica. Quando perguntei se alguém da família lhe dava apoio financeiro ou afetivo, ela me respondeu:

> "Eu tenho uma vida muito difícil, porque, quando eu nasci, eu fui rejeitada pela minha mãe... A minha vó que me fala isso, eu não sei se é verdade, a minha avó que me criou, porque a minha mãe teve depressão pós-parto, aí ela falou que era um menino, só que era eu, ela achava que tinha sido roubado, aí foi o maior reboliço, a minha mãe não queria me amamentar... Quem mesmo que me criou foi minha avó, quem deu muita força para a minha avó foi a minha madrinha e... o meu pai também... mas o meu pai, como ele é separado, ele hoje em dia não vive mais com a gente, não vem visitar mais a gente..."

Júlia tem pouco contato com o pai e discute com frequência com a mãe. Segundo a jovem, sua família é "cheia de pessoas erradas". O primo está preso, o tio foi morto depois de fugir da prisão, outros dois tios trabalham para o tráfico.

Júlia sempre morou na mesma casa, que pertence ao pai, com exceção de um período de um ano, quando ela, a mãe e os irmãos foram morar em São Mateus:

> "A minha mãe tava achando que aqui não era um lugar certo para ela. Aí nós se mudou, era muito difícil para onde nós foi, porque era só um cômodo [...] Nós olhava, só tinha mato, apareceu até cobra. A gente passou muita dificuldade, faltava gás, comida, a gente passava fome. A gente passou dificuldade..."

Num dos momentos de crise – faltava gás e comida –, ela e os irmãos chamaram a avó e o pai e falaram que não aguentavam mais e que queriam ir embora. A mãe teve que ser tirada "à força". Voltaram para a casa que pertence ao pai. Júlia gosta muito do bairro, tem muitos amigos, dois tios que os ajudam e as vizinhas que são sua principal fonte de apoio.

[101] A cor foi declarada pelos jovens.
[102] Na última vez em que conversei com Júlia, a avó estava prestes a passar por uma cirurgia em que amputaria as duas pernas.

Atualmente, a mãe está melhor, afirma Júlia. Há aproximadamente dois anos ela não entra em crise, passou a se preocupar com os filhos e com a sua formação. Passou a frequentar a escola – nas reuniões de pais e nas festas.

Ivo, de 16 anos, branco, paulista, residente numa das favelas próximas à escola, também relata uma situação familiar bastante tensa. Ele tem dois irmãos – a irmã mais velha, fruto de um antigo relacionamento da mãe, mora na Bahia. Ele é o segundo filho. O irmão mais novo resultou de um terceiro relacionamento da mãe. No momento da primeira entrevista, Ivo morava com a mãe, o irmão mais novo e o padrasto, que não tem filhos.

A mãe estudou até a 4ª série e sempre trabalhou – é costureira, mas o seu salário é todo direcionado para as despesas da casa. O seu pai e o pai de seu irmão não arcam com nada. Gastos com roupas, só no natal. Contudo, sua principal reclamação não diz respeito à falta de apoio financeiro, mas de apoio afetivo da mãe:

> "Antes eu não conversava com ninguém [...] a minha mãe não tem mente aberta para me ouvir. Sempre quis alguém para me ouvir, mas a minha mãe nunca teve paciência..."

Segundo o jovem, a mãe não apoia seus projetos educacionais:

> "Eu sempre tive vontade de fazer o SENAI [...] ela colocou o meu sonho no fundo do poço. Ela acha que o estudo não é uma coisa importante. Ela fala que a minha prima completou os estudos, mas não trabalha num emprego fixo. Eu quero fazer o SENAI. Ela fala que eu não posso porque tem filinho de papai que não consegue, como um favelado vai conseguir?"

Uma das fontes de conflito com a mãe decorre da importância atribuída por cada um às esferas do trabalho e escolar, para o jovem, inconciliáveis. A mãe quer que Ivo trabalhe. Ele reclama que o padrasto não ajuda em casa e que a mãe tem que arcar com as despesas da casa sozinha. Contudo, o trabalho é incompatível com o seu projeto de cursar o SENAI, como veremos.

Dona Maria, mãe de Ivo, possui outra justificativa para a sua insistência com relação ao trabalho. Segundo ela, estudar facilita a obtenção de trabalho, mas começar a trabalhar cedo também é importante. Além disso, dona Maria afirma que tem receio de que Ivo siga o caminho do pai, que nunca teve trabalho fixo.

O pai, relata o jovem, tem depressão e depende da ajuda dos familiares. Quando os pais moravam juntos, Ivo conta que o pai o maltratava. Mas, segundo o jovem, a sua situação não melhorou muito após a separação, pois a mãe teve problemas com bebida. Conheceu o pai

do irmão e engravidou. Foi um período muito difícil, conta o jovem, que, desde cedo, ficou com a responsabilidade de cuidar do irmão mais novo para a mãe poder trabalhar e sair à noite.

A relação entre a mãe e o padrasto atual também é conflituosa:

> "No último ano novo, os dois estavam brigando, um ameaçando o outro, um de estilete e o outro de faca... Eu fico triste, queria ter um lar feliz como as outras pessoas, com um pai e uma mãe, não gosto de ver as pessoas brigando, imagina a minha mãe..."

Ivo relata condições de moradia mais precárias do que as de Júlia. Embora sempre tenha morado no mesmo bairro, mudou de casa quatro vezes. Com 4 anos, ele e a mãe saíram da casa do pai e foram morar com um rapaz. Não deu certo e, então, foram para uma casa no meio da favela:

> "Lá era terrível. Tinha telha e blocos, rato cagava em cima da cama, chovia dentro."

Decidiram se mudar. Foram para uma casa alugada. Foi quando a mãe decidiu construir um cômodo no terreno da irmã para sair do aluguel. Quando entrevistei Ivo pela segunda vez, ele havia saído de casa. Brigou com a mãe e foi morar na casa do pastor da igreja que frequenta, pai da sua namorada.

Lúcio, de 19 anos, branco, paulista, descreve uma relação um pouco mais tranquila com a família. O jovem mora com a mãe e a irmã mais nova numa das favelas próximas à escola, em uma casa comprada com o dinheiro recebido pela desapropriação do barraco em que moravam, situado numa área de risco.

A mãe é analfabeta e nunca teve trabalho regular. O pai é casado e tem três filhos do segundo casamento. Também não tem emprego regular.

O jovem sempre morou na região. Morou com o pai e a madrasta entre 1 ano e 7 anos. Visita o pai regularmente. A madrasta é a principal referência para questões escolares e profissionais. Quando a escola solicitava a presença de algum responsável, Lúcio recorria à madrasta.

Dos sete anos em diante morou com a mãe. Mudaram de casa quase vezes, sempre no mesmo bairro.

Embora trace uma relação mais amena com a família, o jovem também não identifica na sua rede familiar uma importante fonte de estímulo e de apoio à sua formação escolar. Para Lúcio, seus pais não pensaram no seu futuro:

> "As pessoas que têm mais são porque merecem, os pais pensaram no futuro dos filhos. Minha mãe não pensou no futuro dela e o meu pai, quando eu nasci, teve que trabalhar, acabou desistindo de estudar..."

Como podemos notar nos três casos acima, os projetos e as decisões sobre as trajetórias educacionais e de trabalho não são formulados no interior da esfera familiar. Esses jovens parecem encontrar no espaço escolar vínculos e estímulos que os ajudam a superar a ausência de apoio familiar.

A escola

Como vimos no primeiro capítulo, diversos autores destacam a importância das relações estabelecidas entre a equipe escolar e os alunos na definição do seu desempenho escolar. As relações familiares e as experiências escolares, em especial as relações estabelecidas com os professores, são elementos decisivos na construção do papel de aluno. O comportamento dos alunos e das turmas é fortemente influenciado pelo discurso, pela postura e pelo comportamento dos professores (DAYRELL, 1996; MANTOVANINI, 2001; SÁ EARP, 2006).

Mantovanini (2001) associa este fenômeno a um termo da psicologia denominado "profecia autorrealizadora". Ou seja, a equipe escolar espera do "bom aluno" o êxito e do "mau aluno" o malogro. Essas expectativas exercem forte impacto na postura e no comportamento dos professores e dos jovens, de forma a confirmar a "predição inicial".

Sá Earp (2006) denomina o processo de "produção" na sala de aula de bons alunos de "efeito Pigmalião". Em sua pesquisa, a autora também constata que a predição realizada pelo professor sobre o desempenho do aluno influencia não só a avaliação sobre o aluno, mas também, de forma paradoxal, o seu próprio desempenho.

Os três jovens são exemplos de alunos que confirmam a "predição inicial" – considerados bons alunos, desenvolveram uma relação positiva com a equipe escolar e conseguiram, de certa forma, atingir o êxito escolar: suas trajetórias escolares são contínuas, ou seja, não apresentam distorção idade-série, nunca deixaram de frequentar a escola ou foram reprovados – além de possuírem ambiciosos projetos para o futuro.

A análise da trajetória escolar de Júlia revela que a escola foi uma fonte essencial de apoio e estímulo para a jovem. Ela possui boas recordações de todas as escolas por que passou, além de identificar importantes elos. O primeiro foi com uma professora da escola em que estudou da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A professora costumava apoiá-la, especialmente quando tinha problemas com a mãe.

Os vínculos estabelecidos na escola de São Mateus – onde cursou a 5ª série – reforçaram a sua visão positiva com relação à equipe escolar:

> "Lá era bem diferente das escolas daqui, eu aprendi muita coisa lá... não era uma escola de periferia... A escola era mais adequada para o povo de lá mesmo [...] Eu acho que aqui os professores sentem um pouco de medo... Lá, os alunos eram mais educados, respeitavam muito os professores..."

Júlia sentiu bastante diferença quando veio para a Machado cursar a 6ª série, especialmente no que dizia respeito à "zoeira". As outras escolas que frequentou eram mais tranquilas. De acordo com a jovem, a "zoeira" é resultado não apenas do comportamento dos alunos, mas do desinteresse de certos professores. Embora identifique professores que são mais respeitados, a jovem acha que a maioria dos professores "desiste muito rápido dos alunos":

> "Às vezes os professores abrem mão dos alunos. Tem muita gente que diz: 'Ah, você não quer fazer, então não faz'. Pra mim, não tem que ser assim, o professor tem que falar 'você vai fazer e vai fazer...'"

Embora haja certa "culpabilização do aluno", há o reconhecimento, por parte da jovem, de que o professores não têm sido capaz de lidar com as dificuldades encontradas em sala de aula. As mudanças frequentes das normas estabelecidas em sala de aula geram desrespeito por parte dos alunos.

A escola representa para Júlia "uma segunda casa", é o lugar onde encontra os amigos, além de propiciar melhores oportunidades de trabalho do que os pais tiveram. Os problemas apontados parecem não afetar de forma significativa a imagem que a jovem tem a respeito da escola e sua relação com os professores. Ela foi uma das primeiras alunas a ser identificada pela coordenadora como exemplo de jovem com trajetória escolar contínua, o que para a coordenadora estava associado ao "bom comportamento", ao bom relacionamento com os professores e, consequentemente, às boas notas.

Ivo parece ter desenvolvido um vínculo ainda mais intenso com as escolas em que estudou e as respectivas equipes escolares. Já no primeiro ciclo do ensino fundamental, o contato de Ivo com uma professora fez com que ele identificasse a escola como uma importante fonte de apoio. Ele estudava numa EMEF. Embora gostasse da escola, achava-a desorganizada:

> "Os alunos pichavam, faziam muita bagunça, eu não conseguia ouvir os professores."

Ivo conta que sempre foi "bom aluno". Que houve um período em que ele se envolveu com uns meninos bagunceiros e parou de estudar e de fazer as tarefas propostas pelos professores. Contudo, a reação de uma professora de geografia fez com que ele modificasse o seu comportamento:

> "No primeiro bimestre eu tinha me saído muito bem. No segundo bimestre, passei a não fazer nada. A professora (de geografia) pediu o meu caderno. Quando abriu, viu que não tinha nada escrito. Ela começou a chorar e disse, 'Nossa, um aluno tão bom assim, tirar nota ruim, não acredito' [...] A partir desse dia, tomei vergonha e voltei a fazer lição."

Ficou envergonhado por ter decepcionado a professora. Mas Ivo acredita que o evento foi importante, porque o estimulou a voltar a estudar. Neste dia ele percebeu que há professores que se interessam pelos alunos.

À diferença da maioria dos jovens entrevistados, Ivo diz ter escolhido a escola atual. Inicialmente, estudava à tarde. Na 1ª série do ensino médio, passou para o noturno. Gosta de estudar à noite, quando os alunos estão cansados (pois trabalham o dia todo) e "zoam" menos.

Ivo também reclama do comportamento de alguns professores. Segundo o jovem, para que o professor seja respeitado, ele tem que conquistar os alunos, dar uma aula mais dinâmica:

> "Eu não gosto de ficar copiando da lousa, prefiro quando o professor dita a matéria, gosto das aulas que são mais faladas."

Em sua tese de doutorado, Pereira (2010) aponta a "cópia da lousa" como um mecanismo adotado pelos professores das escolas públicas de ensino médio de "superação" das dificuldades de escrita e leitura dos alunos, bem como de avaliação do desempenho. Os alunos resistem menos à cópia dos textos da lousa do que a outras atividades, como, por exemplo, a realização de trabalhos coletivos.

Por outro lado, há o reconhecimento, por parte do jovem, de que a autoridade do professor não é natural, legitimada pela posição ocupada, mas construída na relação que ele estabelece com os alunos. Porém, Ivo acredita que a solução para as dificuldades enfrentadas é a punição:

> "Tem alunos que não querem nada, fumam até dentro da sala de aula, sujam a escola [...] Na minha opinião esses alunos deveriam ser multados. Porque tem que respeitar os que não fumam [...] Não tem como controlar todos os alunos [...] Assim, os alunos ficariam com medo. Controlaria mais."

Assim como Júlia, os problemas apontados parecem não afetar a relação de Ivo com a equipe escolar, especialmente com a coordenadora do noturno. Este vínculo se estreitou quando ela o ajudou a convencer sua mãe da importância do Serviço Nacional da Indústria – SENAI. O jovem via na instituição uma porta de ingresso para o mercado de trabalho e para a realização do seu projeto para o futuro: fazer faculdade de engenharia.

No período entre as duas entrevistas, apareceu uma oportunidade de cursar o SENAI. O primo, que faz cursos na instituição, o avisou sobre a abertura de novas vagas. A mãe não quis acompanhá-lo. Mas ele não desanimou. Pediu ajuda ao pastor da igreja que frequenta. Eles conseguiram fazer a matrícula. Fez o curso de matemática aplicada e de desenho geotécnico. O jovem estava animado.

Assim como Caíque, Ivo ressalta a questão da disciplina e da possibilidade de punição na instituição:

> "Não pode entrar na sala de boné, não pode riscar a mesa [...] Na minha opinião. não existe professor ruim, mas aluno ruim. Lá, se não cumprir as regras, tá fora. Não tem moleza como aqui."

Como podemos notar, a sensação de que os critérios adotados na esfera do trabalho – disciplina, obediência, pontualidade, eficiência – ajudarão a superar as dificuldades enfrentadas pela escola permanece entre os jovens, sobretudo entre aqueles que frequentam os cursos profissionalizantes do Sistems S[103] de ensino.

A escola representa para Ivo a possibilidade de progresso profissional:

[103] O "Sistema S" reúne organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas) voltadas à qualificação e à promoção do bem-estar social de seus trabalhadores. As organizações que têm como finalidade a educação profissional são: o Serviço Nacional da Indústria – SENAI; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; e o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes – SENAT.

> “Por isso que eu acho a escola importante – é ela que te dá um futuro. [...] Hoje falam que faltam empregos no Brasil. Eu acho que não faltam empregos, o que faltam são pessoas capacitadas para exercer o cargo que as empresas precisam.”

Essa fala do jovem foi suscitada por uma palestra proferida na escola por um diretor do Serviço Nacional da Indústria – SENAI, que destacou a carência de mão de obra especializada nas indústrias brasileiras.

Ivo, assim como Júlia, faz parte do grupo de “alunos modelo” da escola. Querido pelos professores e pelos coordenadores, é utilizado como exemplo de aluno dedicado. A mãe, ao contrário, é vista como interessada apenas em explorar o trabalho do filho. Quando perguntei pelo Ivo, Denise, coordenadora da noite, disse o seguinte:

> “Uma das frases do Ivo é que ele não quer continuar na favela. O que ele vê deve agredir muito. Ele é diferente, [...] é carinhoso, de boa índole, não tem porte físico avantajado, é um menino que nunca foi agredido, chamado de ‘CDF’, zoado, porque ele fica na dele. Consegue se manter imparcial, aproveita o que ele aprende para ele. E dentro da família dele eu acho que acontece o mesmo, tem um filtro para a mãe louca, para o pai que nunca deu atenção para ele. Consegue canalizar para outras coisas. Ele tá com a gente desde o primário. Sempre foi estudioso, teve bom comportamento, boas notas.”

Como podemos notar, o desempenho escolar dos alunos permanece, mesmo nos casos de sucesso, desvinculado das relações estabelecidas no espaço escolar. Neste caso, o que explicaria o bom desempenho são características individuais do jovem. Por outro lado, Ivo é visto como “exceção à regra” e não representante da diversidade da condição juvenil. Como destaca Dayrell, o jovem é concebido pela equipe docente “na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Embora também apresente trajetória contínua, Lúcio relata uma vivência escolar um pouco mais complicada que a dos outros dois jovens. O período em que cursou o ensino fundamental foi para o jovem muito difícil. Ele morava com a mãe, que estava doente, não trabalhava e não tinha renda:

> “Eu não tinha roupa, caderno... As pessoas tiravam sarro da minha cara, chorei muitas vezes, não queria estudar... Não vou esquecer o dia em que eu fui para aula e a professora passou um desenho para pintar e eu não tinha lápis de cor. Eu saí pedindo para todo mundo e ninguém quis me emprestar.”

Contudo, quando contou o ocorrido para a professora, recebeu o seu apoio:

> “Aí, eu fui e contei pra professora. Ela não tinha também. Ela disse, ‘Pinta de lápis de escrever’. Aí eu peguei o lápis de escrever e pintei. No final da aula, ela parou a aula e me mandou levantar e disse, ‘Ele com o lápis de escrever pintou melhor do que vocês’...”

Essa experiência marcou a trajetória escolar de Lúcio. O jovem ressalta que sempre foi bom aluno, “educado, obediente”. Como podemos notar, os jovens também associam o bom desempenho ao comportamento adequado às expectativas da equipe escolar. Ainda neste período, o jovem destaca outro importante vínculo:

> “Tinha uma professora que eu levo comigo até hoje. Eu sempre lembro dela porque ela me ajudou muito [...] Eu sempre tive problema com português. Eu não conseguia, mas ela me ensinava, insistia, queria até me levar para morar com ela. Ela gostava de mim pela minha dedicação e educação. Ela dizia, eu quero te ver na 5ª série. Quando eu passei para a 5ª série, ela olhou para mim e chorou.”

Este é um exemplo claro de “profecia autorrealizadora”. Apesar das dificuldades enfrentadas, Lúcio encontrou na escola importantes elos de apoio e estímulo, o que se reflete na sua visão positiva sobre a escola:

> “Se a pessoa decide deixar de estudar, tem algo errado, porque na escola você tem amigos, conhece pessoas novas...”

Como a maioria dos jovens entrevistados, Lúcio ingressou na Machado porque a escola anterior o encaminhou. Sempre estudou de manhã. O jovem conta que, na 1ª e na 2ª série do ensino médio, a turma era unida, as pessoas se ajudavam e respeitavam os professores. Na 3ª série, a turma mudou radicalmente. Ele gostou da mudança, fez muitos amigos, embora só tenha mantido contato com dois deles.

Até a 1ª série do ensino médio, Lúcio era “bom aluno”. Na 2ª série, mudou o seu comportamento. Desinteressou-se pelos assuntos tratados em sala de aula e via a escola apenas como espaço de socialização. Acredita que isso tenha prejudicado o seu rendimento. No entanto, foi aprovado e sua relação com os professores não se alterou. Lúcio se recorda do dia em que a professora de português os levou para conhecer uma faculdade. A visita despertou nele a vontade de continuar a estudar.

Quando realizamos a entrevista, Lúcio havia completado o ensino médio há dois anos. A escola representa para ele a oportunidade de um futuro melhor. O jovem tinha projetos de ingressar na faculdade de educação física.

Outros espaços de sociabilidade

A igreja só aparece no relato de Ivo. Os outros dois jovens não frequentam com regularidade a instituição. Para Ivo, no entanto, a igreja é um importante espaço de socialização. Aliás, ela é outro elemento que gera frequentes discussões com a mãe, contrária à sua ligação com a instituição.

Ivo é evangélico e frequenta a Assembleia de Deus desde os 13 anos. Havia uma igreja ao lado da sua casa e ele passou a assistir os cultos. Além disso, vai a reuniões e atividades aos sábados, domingos e feriados. Tem muitos amigos na igreja.

Em sua tese de mestrado, Gomes (2010) mostra a importância da atração dos jovens para a igreja evangélica "Sara Nossa Terra":

> "Como foi demonstrado, o trabalho de socialização da igreja enfatiza mais o cuidado dos jovens do que dos adultos. Ou seja, há uma compreensão entre os líderes da igreja, bispos, pastores e líderes jovens, de que é necessário socializar as pessoas num momento da vida em que há possibilidade de adesão [...] Investem-se naqueles que virão a cuidar dos próximos jovens e que poderão ser futuramente os pastores das próximas ovelhas." (GOMES, 2010, p. 167).

O Pastor da igreja, pai da sua namorada, foi uma importante fonte de apoio para Ivo. Quando sua mãe se recusou a fazer sua matrícula no SENAI, como vimos, o pastor ajudou o jovem a providenciar a documentação necessária, acompanhou-o no dia da matrícula e se responsabilizou pelo jovem perante a instituição. Quando Ivo decidiu sair de casa, o pastor ofereceu a sua casa. No momento da segunda entrevista, Ivo estava morando na casa do Pastor.

Com relação aos programas sociais, o único jovem que mencionou esta esfera foi Lúcio. Desde os 12 anos, Lúcio frequenta os programas sociais do CEDECA e do Cantinho da Esperança. Conheceu o CEDECA porque as pessoas do bairro comentavam sobre os cursos. Visitou a instituição e decidiu se matricular.

Em 2006, com 16 anos, inscreveu-se para o programa Agente Jovem. Participou do Programa durante dois anos. Com a bolsa, pagava a manutenção do aparelho e ajudava nas despesas de casa.

O jovem ficou sabendo do programa Fábricas de Cultura no Cantinho da Esperança, instituição que abrigava o Agente Jovem:

> "Um dia, vi o cartaz do Fábricas de Cultura – um curso que envolve música, dança, circo, teatro. Gostei, principalmente porque tinha música. Mas, depois que entrei, vi que era muito diferente. Ele envolve corpo, mente, postura, equilíbrio, pensamento."

Lúcio fez parte da primeira turma do programa em Sapopemba. Ingressou em 2008. Em 2009, saiu do Fábricas – os jovens permanecem no programa durante um ano e meio. Quando perguntei sobre o programa, Lúcio respondeu:

> "Me ajudou na concentração. No Fábricas, eu escrevia o que pensava. Tinha muito debate. É um espaço importante, deveria ter mais espaços como esse na comunidade [...] Foi o melhor curso que eu fiz na minha vida [...], pelas amizades, pelas pessoas que eu conheci, pessoas muito diferentes, de religiões, opiniões diferentes e eu me adaptei a essas pessoas. Fiz grandes amizades, pessoas que acreditaram em mim, me apoiaram, me incentivaram. Foi uma porta para conhecer São Paulo. Ali conheci teatro, música, dança, visitei museus, participei de uma escola de teatro, circo e música [...] O Fábricas ensina postura, como se comportar, se colocar numa conversa, ficou mais fácil de me expressar – perdi a timidez."

Como vemos, o programa Fábricas de Cultura é visto pelos jovens como um importante espaço de desenvolvimento pessoal e cultural. O jovem ressalta que a participação nos programas sociais o fez valorizar a importância da escolaridade para o seu progresso profissional e pessoal. No entanto, não foi possível identificar um impacto mais direto na sua trajetória escolar, que, como vimos, não apresentou grandes rupturas ou mudanças.

Com relação à vizinhança, Júlia e Lúcio identificam nesta esfera importantes fontes de apoio. Lúcio menciona problemas no bairro, mas afirma gostar do lugar onde mora:

> "Eu fui criado aqui. Aqui tem muita gente que não quer crescer na vida, mas tem muita gente que quer crescer. Tenho muita amizade, me sinto bem, protegido. Conheço as pessoas, sei como é o andamento do bairro [...] O Madalena já foi melhor. Antigamente, as crianças pensavam em brincar, soltar pipa, jogar bolinha, se divertir. Hoje, as crianças com 11-12 anos só querem saber de balada, drogas, trabalhar para o tráfico."

Os vizinhos são vínculos importantes para Lúcio. Quando ele e a mãe têm algum problema, eles costumam ajudar. A irmã tem bronquite e frequentemente é internada ou precisa ser medicada. Os vizinhos muitas vezes ajudam a comprar remédios. Além disso, a tia, que mora próximo, costuma olhar a irmã quando a mãe tem algum compromisso.

Como mencionamos no capítulo III, os bairros do entorno da escola receberam expressivas ondas de migrantes, famílias inteiras se transferiram do lugar de origem para estes

bairros. Por este motivo, as relações de vizinhança em muitos casos ocorrem entre membros da mesma família.

A esfera da vizinhança parece ocupar um espaço relevante na trajetória de vida e escolar de Júlia. Diferentemente dos outros jovens desta configuração, Júlia não mora nas áreas de favela do bairro. Por este motivo, não se sente afetada pela violência. A principal referência para Júlia no que diz respeito a questões pessoais e escolares é uma vizinha e amiga. Ela foi uma das jovens entrevistadas que citou o maior número de vínculos na vizinhança. A jovem mencionou 13 pessoas, de ambos os sexos, sendo a grande maioria da sua faixa etária.

Ivo não gosta do local onde mora. A violência gerada pelos membros do tráfico e pelos policiais, segundo o jovem, afeta a vida dos trabalhadores:

> "Eles (as pessoas que trabalham para o tráfico) não respeitam ninguém, usam drogas na frente das crianças. [...] Eles ajudam a comunidade com cesta básica, mas o principal eles não fazem, que é não incentivar as crianças a fazerem o que eles fazem [...] Criança de 9, 10, 11 anos já trabalha como mula, olheiro, aviãozinho [...] Os policiais entram na favela atirando, invadem a casa de todo mundo, inclusive de quem não tem nada a ver com o tráfico [...] Nunca invadiram a minha casa, mas a gente fica com medo."

Por outro lado, a associação entre morador de favela e bandido, feita inclusive por docentes da escola, parece incomodar o jovem, como podemos notar pela fala abaixo:

> "Quero mostrar para aquelas pessoas ricas que falam que não pode sair nada de bom da favela [...] que não é bem assim [...], que tem pessoa de bem..."

De fato, como veremos nas outras entrevistas, o "mundo do crime" parece afetar a vida de grande parcela dos jovens desta escola, especialmente daqueles que residem nas favelas do bairro.

Embora os três jovens estivessem trabalhando no momento da primeira entrevista, esta esfera não desempenha uma função primordial na definição das suas trajetórias escolares.

Ivo foi o jovem que atribuiu menor importância ao trabalho. Este tema, por sinal, era um dos principais motivos dos frequentes atritos com a mãe. O jovem começou a trabalhar com 15 anos para ajudar em casa e ter acesso a alguns bens de consumo. A primeira atividade desempenhada, em que permaneceu por cinco meses, foi como auxiliar de mecânico. No momento de sua primeira entrevista conosco, Ivo estava trabalhando como "revisador" na mesma oficina de costura em que a mãe trabalhava. Não tinha carteira assinada, mas

considerava a sua remuneração boa. Comprou um celular, colocou aparelho ortodôntico. No momento da segunda entrevista, Ivo não estava trabalhando.

Júlia valoriza o trabalho pela independência que ele proporciona. Ela começou a trabalhar com 14 anos. Exerceu duas atividades – como babá e atendente numa pizzaria do bairro. Não era registrada. Contudo, quando conversamos pela segunda vez, estava prestes a sair do trabalho para cuidar dos sobrinhos.

Por sua vez, a relação de Lúcio com o trabalho é bem diferente da dos outros jovens. Com apenas 19 anos, ele relata um longo percurso de trabalho. Como os pais nunca tiveram emprego regular, Lúcio teve que "aprender a se virar desde cedo". Começou com 9 anos. Trabalhou como ajudante de feirante, catador de material reciclável, vendedor de milho, pintor. Para Lúcio, o trabalho possui dois significados – a provisão das necessidades imediatas e a garantia de independência.

A instabilidade observada na trajetória ocupacional de Lúcio parece ser uma característica comum entre os jovens, especialmente entre aqueles que desempenham o papel de provedor das necessidades do grupo familiar. Esta característica foi ressaltada por Guimarães:

> No caso brasileiro, as transições intensas de jovens – que perscrutam o estado das oportunidades e se movem em direção ao que lhes é mais adequado – não são uma exceção, mas constituem a regra geral para parcela majoritária dos percursos ocupacionais, notadamente nos anos 1990 nos mercados metropolitanos. (GUIMARÃES, 2005, p. 170)

Na época em que trabalhou de pintor, conseguiu colocar o aparelho ortodôntico. Em 2007, concluiu o ensino médio. Em 2008, o jovem participou do programa Fábricas de Cultura e coletava materiais recicláveis.

Em 2009, passou a procurar emprego de forma mais efetiva. Entregou currículo em diversas empresas situadas no bairro do Ipiranga. Trabalhou de empacotador num supermercado e, atualmente, trabalha numa gráfica em Santo André. Foi indicado pela sogra.

No momento da nossa entrevista, Lúcio estava em período de experiência. Era "auxiliar de produção" ("Carrego, limpo, ajudo a mexer na máquina... faço de tudo!"). Trabalhava das 19h às 5h30. Na sexta-feira anterior à entrevista, com menos de dois meses de trabalho, teve um problema na vista provocado pela intensidade da luz da máquina que operava. Não conseguia enxergar. Foi ao AMA e eles lhe deram um atestado médico para quatro dias de licença, mas Lúcio decidiu retornar ao trabalho após dois dias, com medo de não ser efetivado.

Como podemos notar, a precariedade das atividades e a intensa exploração da mão de obra são características do trabalho juvenil.

No entanto, Lúcio fala do emprego com orgulho. Com o salário, comprou móveis para a casa e presentes para a namorada. O jovem é o único provedor da sua casa. Ele quer continuar na gráfica para pagar o curso de administração e conseguir um emprego em um banco.

O fato de ter concluído o ensino médio coloca Lúcio numa posição distinta da de Júlia e Ivo. Os três mencionaram projetos de cursar o ensino superior. No entanto, a realização deste projeto depende do ingresso no mercado de trabalho. Por outro lado, a conclusão deste nível de ensino, muitas vezes associada à maioridade civil, é vista pela maioria dos entrevistados como a entrada definitiva na vida adulta, com todas as obrigações a ela associadas.

Estes jovens não costumam sair de casa nos momentos de folga. Ivo nunca foi ao teatro ou ao cinema. Lúcio só frequentou estes espaços no período em que participou do programa "Fábrica de Culturas". Júlia raramente vai ao cinema ou ao Shopping. O espaço onde costuma encontrar os amigos é na *lan house*. Como o trabalho de Pereira (2010) mostra, este é um importante espaço de socialização e trocas para os jovens residentes em áreas periféricas. Nenhum dos jovens têm acesso à internet em casa.

Situações de crise

Os três jovens relataram situações de "crise" na esfera familiar. No entanto, estas crises parecem não ter afetado a trajetória escolar de nenhum deles.

A principal crise vivenciada por Júlia ocorreu no período em que morou em São Mateus. Apesar dos problemas familiares, a jovem relata que encontrou na escola uma importante fonte de apoio, que a ajudou a superar as dificuldades vivenciadas na família. Na segunda conversa com Júlia, ela disse que estava vivenciando sérios problemas de saúde em casa. Sua avó iria amputar as duas pernas. Por este motivo, não conseguimos entrevistar a sua mãe.

Já Lúcio vivenciou um período difícil quando sua mãe morou com o pai da sua irmã – dos 9 aos 13 anos. A convivência com o padrasto, alcoólatra, era bastante difícil. Até que a mãe acabou se separando.

Quando conversei com Lúcio pela segunda vez, o jovem disse que estava enfrentando problemas com a própria mãe. Ela não aceitava a namorada. Lúcio decidiu parar de falar com a mãe, a qual, por este motivo, não consegui entrevistar.

A situação enfrentada por Ivo traz mais elementos, por ter sido vivenciada entre as duas entrevistas realizadas com o jovem. As dificuldades na relação com a mãe pareceram se agravar quando surgiu a oportunidade para o jovem cursar o SENAI. Como comentamos, Ivo via no SENAI a possibilidade de obtenção de um emprego que garantisse a realização do seu projeto futuro: cursar faculdade de engenharia. Para cursar o SENAI, no entanto, o jovem teria que parar de trabalhar, pois o curso é período integral.

Dona Maria, mãe do Ivo, insistia em que o jovem deveria adiar este projeto. Argumentava que o filho não deveria parar de trabalhar – além deste trabalho ser uma importante fonte de renda para a família, ela temia que o filho seguisse o "destino do pai". Ivo discorda:

> "Para ela, estudo não é importante. Ela acha que tem que terminar o 3º e parar. Mas eu aprendi no SENAI uma lição muito valiosa. Você não pode parar de estudar, porque, se parar, vai ficar ultrapassado. Está tudo se renovando o tempo todo, as pessoas precisam se atualizar. " (Ivo, segunda entrevista.)

No momento da segunda entrevista, o jovem havia saído do trabalho. A fábrica onde trabalhava fechou. Como mencionamos, o jovem havia conseguido uma vaga no SENAI. Passou a frequentar a escola de manhã e o SENAI à tarde.

Depois disso, uma briga entre mãe e filho levou o jovem a sair de casa. Quando conversei com dona Maria, ela estava bastante abatida. Afirmou que o jovem saiu de casa porque não aceitava suas orientações:

> "Ele arrumou uma namorada da igreja, saía e não tinha hora de voltar (ficava nas vigílias). Eu queria que ele voltasse cedo porque ele tinha que olhar o irmão. Ele não aceitava. Um dia eu saí para trabalhar, voltei às duas para almoçar, ele tava dormindo e o Cleiton estava sem almoço [...] Ele só queria ir para a igreja, não pegava o irmão na escola. Este dia, eu já tava nervosa, perdi a paciência."

A Dissertação de mestrado de Gomes (2010) revela que a igreja funciona para alguns jovens como um importante espaço de socialização. O autor mostra que as festas, encontros e cultos festivos são importantes instrumentos de atração desse público para a instituição.

Quando perguntei ao Ivo a respeito de sua saída de casa, ele narrou uma versão diferente da de sua mãe:

> "Ela me humilhava muito, me rebaixava... Quando a minha namorada vinha na minha casa, ela ficava me chamando de 'bicha' na frente dela; eu já tinha falado que não gostava dessas brincadeiras, mas ela me insultava, me chamava de vagabundo, de demônio."

Perguntei por que ela o chamava de vagabundo. Ele disse que o motivo era o fato dele não se interessar por trabalho, só pelos estudos. Segundo Ivo, a mãe já havia dito para ele sair de casa diversas vezes. O estopim, contudo, foi um *video game*. O irmão mais novo não queria que ele levasse o aparelho para brincar com o cunhado. A mãe falou que ele não iria levar. Eles começaram a discutir e a mãe falou que ele deveria ir morar com o pai. Ivo decidiu pedir ajuda para o sogro (pastor da igreja que frequenta), indo morar em sua casa. Dona Maria achou que seria temporário. Como Ivo não voltou, a mãe recorreu ao Conselho Tutelar, uma importante esfera de resolução de conflitos familiares. Passados dois meses, Ivo voltou a visitar a mãe. Depois da sua saída de casa, as brigas diminuíram significativamente. A mãe quer que ele volte para a casa, mas agora ele não quer voltar, pois acha que as brigas voltarão a ocorrer.

Sumarizando a configuração

Os casos aqui analisados parecem negar o "senso comum" de que família desestruturada e falta de apoio dos pais leva necessariamente a uma trajetória escolar precária. Apesar das condições familiares adversas, estes jovens apresentam trajetórias escolares contínuas e ambiciosos projetos para o futuro.

Júlia, Ivo e Lúcio não identificam importantes fontes de apoio na esfera familiar. Ao contrário, estes elos parecem atuar de forma negativa – como limitadores do desenvolvimento escolar e profissional dos jovens.

Nos três casos analisados, há uma forte valorização do esforço individual. Os jovens enfatizaram, em diversos momentos, que as suas principais decisões foram tomadas individualmente.

No entanto, eles identificam em outras esferas de sociabilidade importantes fontes de apoio. A esfera primordial para a definição das trajetórias escolares desses jovens é a escolar. Os principais projetos escolares e profissionais são elaborados e executados com o apoio de laços estabelecidos neste espaço.

Além da esfera escolar, outras esferas aparecem nos relatos de cada um dos três. Os elos estabelecidos na igreja funcionam como importantes fontes de apoio para Ivo. O pastor não só recebeu Ivo em sua casa após a briga com a mãe como o ajudou em relação ao SENAI. Ele impediu que a crise familiar vivenciada por Ivo afetasse a sua trajetória escolar.

Os vínculos criados na vizinhança foram identificados por Júlia como importantes fontes de apoio para a superação das crises familiares e a formulação de projetos escolares e profissionais. Já os elos estabelecidos por Lúcio nos programas sociais, embora tenham sido apontados como importantes para o seu desenvolvimento pessoal e cultural, não parecem ter impactado a sua trajetória escolar, que, como vimos, não apresentou grandes rupturas ou mudanças.

Por fim, embora os três jovens estivessem trabalhando no momento de suas respectivas entrevistas, não identificamos relação entre a experiência profissional deles e os vínculos criados neste espaço, de um lado, e as suas trajetórias escolares, de outro.

Capítulo VI

Configuração 3 –
Trabalho como Espaço Primordial de Definição da Trajetória Escolar
Casos: Bernardo e Carlos

Os relatos abaixo expressam o campo de significado que caracteriza esta terceira configuração: o trabalho é o principal espaço de elaboração dos projetos escolares e profissionais dos jovens. A trajetória educacional mais recente dos jovens aqui analisados é afetada pela experiência e pelos vínculos estabelecidos no trabalho.

Os jovens aqui reunidos estão inseridos formalmente no mercado de trabalho. Embora cansados, sentem-se motivados a dar continuidade aos estudos para progredir na carreira profissional. Nestes casos, portanto, o vínculo empregatício funciona como estímulo ao progresso educacional.

A esfera familiar apresentou impacto negativo na trajetória escolar de Bernardo e positivo na de Carlos. Já a esfera escolar, como veremos, desempenha um papel neutro na trajetória de Carlos e variável na de Bernardo, oscilando, no último caso, entre um papel negativo e positivo.

Os jovens desta configuração não apresentam grande diferença de idade com relação aos outros entrevistados: Bernardo tem 19 anos e Carlos, 17 anos. Filhos de imigrantes, eles apresentam renda familiar relativamente elevada – similar a dos jovens da primeira configuração. Bernardo mora em uma área consolidada do distrito e Carlos em um conjunto habitacional. A mãe de Bernardo possui baixa escolaridade, mas trabalhou numa creche, o que permitiu ao jovem ingressar cedo na escola. O seu pai faleceu recentemente, mas parece não ter exercido um papel importante na vida do jovem. Ele é um dos principais provedores da sua família. Já a mãe de Carlos possui ensino médio completo. Seus pais são casados. Ambos trabalham. Embora contribua para a renda familiar, ele não é o principal provedor da casa.

Os dois jovens não apresentam trajetórias escolares similares. A de Bernardo é marcada por repetências, abandonos e mudanças de escola, devido às relações estabelecidas, às constantes mudanças de local de moradia e, recentemente, ao início do trabalho. No entanto, como veremos, este novo vínculo de trabalho aponta para a possibilidade de uma mudança na sua trajetória escolar. Bernardo tem 19 anos e está matriculado na 2ª série do

ensino médio no período noturno. Foi o jovem que ingressou mais novo na creche. Quando ele tinha 8 meses, a mãe trabalhava na creche e lá ele permaneceu até os 4 anos. Da creche, foi para a pré-escola. Estudou da 1ª a 5ª série do ensino fundamental numa escola municipal no Jardim Madalena, bairro onde morava. Foi reprovado na 4ª série. Na 6ª série, mudou para o Recife e foi matriculado numa escola pública próxima à casa da sua avó. O excesso de faltas fez com que ele fosse reprovado:

> "Minha vó morava no Centro (do Recife). Ficava o dia todo na praia, nas baladas, não queria saber de nada."

No ano seguinte, ele se mudou para o Rio e foi matriculado numa escola particular. Foi aprovado na 6ª série. Na 7ª série, retornou para São Paulo e se matriculou na Machado. Era a escola mais próxima da sua casa. Foi reprovado na 2ª série do ensino médio por causa do trabalho:

> "Eu estudava de manhã e comecei a trabalhar. Aí eu pedi pra escola me transferir pra noite. Eles falaram que precisavam de uma declaração do trabalho. Ela demorou uns dois meses para sair. Aí eu tive que faltar. Nem fiz o 3º bimestre. Repeti por falta."

No ano seguinte, o jovem foi transferido para o período noturno. Por causa do trabalho, costuma faltar a primeira aula de cada dia. No entanto, a ameaça de demissão – seu chefe afirmou que, se ele for reprovado novamente, irá demiti-lo – parece ter modificado a sua postura com relação à escola. O jovem valoriza o trabalho e enxerga na formação escolar a possibilidade de progresso profissional.

A trajetória escolar de Carlos é contínua. O jovem tem 17 anos e está matriculado na 3ª série do ensino médio, no período noturno. Nunca foi reprovado ou deixou de frequentar a escola. Ingressou na pré-escola com 4 anos. Cursou da 1ª a 3ª série numa escola municipal em Santo André. Ele comenta que era muito agitado. Quando se mudou para Sapopemba, a mãe o matriculou numa escola localizada no conjunto habitacional Mascarenhas de Morais, onde cursou da 4ª a 8ª série. O seu comportamento não mudou. Contudo, o jovem relata que a "zoeira" não prejudicava o seu rendimento:

> "Eu bagunçava, mas estudava, fazia a lição, prestava atenção na aula."

Ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio. Escolheu a escola porque, além da falta de opção, conhecia diversas pessoas que estudavam na Machado:

> “Minha mãe não queria que eu estudasse aqui porque era no Elba. Ai ela veio na reunião de pais, viu que os professores eram bons, me deixou ficar.”

Uma nova possibilidade de trabalho – num frigorífico – funciona como estímulo para a conclusão do ensino médio.

Os projetos de futuro dos jovens desta configuração também foram elaborados a partir da sua inserção no mercado de trabalho. A continuidade dos estudos está associada à possibilidade de progresso profissional. Por estes motivos, parecem bastante plausíveis.

Bernardo quer fazer carreira na empresa em que trabalha. Gosta muito de trabalhar com transformadores e da área eletrônica. Seu projeto de continuidade dos estudos está relacionado à possibilidade de ascensão profissional dentro da empresa. Quer fazer curso técnico no SENAI:

> “Quero fazer eletrotécnica para aprender a testar transformadores, porque eu gosto muito de eletrônica. A empresa paga a metade do curso.”

Posteriormente, o jovem planeja cursar faculdade de engenharia eletrônica.

Carlos está aguardando completar 18 anos e concluir o ensino médio para enviar seu currículo para o frigorífico Marba. Um cliente do açougue em que trabalha prometeu enviar o currículo.

Os planos de continuidade dos estudos estão condicionados, de acordo com o jovem, às futuras exigências do mercado de trabalho:

> “Se eu conseguir o emprego na Marba nem ensino técnico vou fazer.”

As redes de relações dos dois jovens apresentam muitos vínculos nas esferas do trabalho e da escola, sendo que a esfera do lazer se destaca na rede do Carlos.

A entrevista com Bernardo fluiu bem. Ele se empolgou em diversos momentos, sobretudo ao falar sobre suas experiências fora de São Paulo. Embora tenha um estilo irônico, Carlos não costumava estender muito as suas respostas.

Trataremos as esferas escolar, familiar e do trabalho em tópicos separados. As outras serão reunidas num único tópico.

A família

A esfera familiar apresentou impacto negativo na trajetória escolar de Bernardo e positivo na de Carlos. No entanto, ela não ocupa a centralidade apontada pelos jovens e mães da primeira configuração. Os elos estabelecidos nesta esfera não parecem funcionar como importante fonte de apoio e estímulo para perseverar na trajetória escolar e constituir projetos de futuro.

Bernardo, branco, 19 anos, paulista, relata uma trajetória familiar marcada por mudanças, separações, reencontros e doenças. Atualmente, mora com a mãe, duas irmãs e a sobrinha. A mãe estudou até a 2ª série do ensino fundamental e é aposentada. A irmã mais velha completou o ensino médio e trabalha. A mais nova tem 18 anos e está na 1ª série do ensino médio. Ela é a principal referência familiar de Bernardo. A jovem estuda e faz curso de Administração de Empresas, além de inglês e espanhol no SENAI.

Até os seus 14 anos, Bernardo morou com os pais e as irmãs numa casa no "Madalena", bairro contíguo ao da escola. Naquele ano, a mãe decidiu voltar para o Recife, onde a avó morava. A família se mudou para a cidade.

Permaneceram 18 meses no Recife. No entanto, os pais não conseguiram emprego e se separaram. A mãe foi para o Rio com ele e as irmãs sem que o pai soubesse. O pai retornou para São Paulo. Ele, a mãe e as irmãs moraram um ano no Rio, na casa da tia materna. Desta vez, a mãe conseguiu trabalho. Neste período, Bernardo não tinha contato com o pai. Quando os encontrou no Rio, pediu para retornarem para São Paulo. A mãe voltou para o emprego na creche.

Quando retornou para São Paulo, Bernardo tinha 16 anos. Perdeu o contato com os amigos do Rio e do Recife. Só fala com os primos. Como veremos, estas mudanças provocaram rupturas na sua trajetória escolar.

Há um ano, o pai faleceu por problemas cardíacos e uma diabete elevada. Sua relação com o pai era complicada:

> "Ele fumava muito... Era aposentado... Antes ele era bobinador (indústria de transformadores), era chefe da montagem. Ganhava muito bem. Quando se aposentou, ficou com o salário da empresa e o INSS. Mas ele jogava. Gastava tudo no bingo, não ajudava muito em casa."

A morte do pai parece não ter afetado Bernardo:

> "Não fez muita diferença porque ele não ajudava muito em casa. Assim que ele morreu, eu comecei a trabalhar, a minha irmã também. É tudo coletivo em casa."

Carlos, branco, 17 anos, baiano, mora no conjunto habitacional Teotônio Vilela com os pais, dois irmãos e o tio que tem problema de alcoolismo. O pai tem ensino fundamental completo e é motorista de ônibus. A mãe tem ensino médio completo e faz bicos como "pesquisadora". Quando perguntei sobre as fontes de apoio financeiro e afetivo, o jovem respondeu que não costuma pedir ajuda a ninguém.

Quando Carlos veio para São Paulo com seus pais, tinha apenas 4 meses. Morou até os 10 anos em Santo André, dos 10 aos 15 anos numa favela já em Sapopemba e há 3 anos mora no conjunto habitacional.

Os dois jovens se recusaram a passar o contato da mãe.

A escola

A relação de Bernardo com as escolas e as equipes escolares foi sempre muito turbulenta. Considerava a instituição em que cursou da 1ª a 5ª série desorganizada. Praticamente não frequentou a escola do Recife.

O único lugar de que o jovem guarda boas recordações é a escola particular em que cursou a 6ª série, no Rio de Janeiro:

> "[A escola] era boa, era bem rígida. Eu gostava da escola, dos alunos, era organizada, tinha que respeitar as regras, foi a melhor escola que eu estudei, o ensino era bom, eu gostava das pessoas, do lugar. Tinha piscina. Era da hora."

O jovem não fala com muito entusiasmo da Machado:

> "Ela é boa, mas já foi melhor. As pessoas que eu conhecia saíram, pararam de estudar, repetiram. Não ficou quase ninguém [...] O ensino nesta escola não é bom. Não sei por quê. Comparando com as outras escolas, não tem muita cobrança. Você acaba não se esforçando, não aprende, só faz as coisas para ganhar nota."

A escola funciona para os jovens como um importante espaço de socialização, o que pode ser explicado pela ausência de espaços de lazer no distrito. Por este motivo, a saída dos amigos da escola acaba gerando maior desestímulo.

Bernardo não relata uma boa relação com o corpo docente da Machado:

> “Alguns professores são bons, outros não. Eu gosto do Cleber de história e da Noemia, de geografia. Não gosto do professor de matemática, nem de inglês. Eles não explicam direito, não falam coisa com coisa. Eu não consigo entender. Tem professores que prendem a atenção, outros não.”

O jovem costuma faltar as primeiras aulas do dia por causa do trabalho. No entanto, comenta que não pode ser reprovado:

> “O meu chefe disse que se eu repetir de novo vai me mandar embora. Ele disse que o trabalho não pode interferir nos estudos.”

Nesta fala do jovem, podemos notar que a escola possui uma função instrumental – de garantia do emprego. Ela representa a possibilidade de manutenção da posição atual e ascensão futura:

> “Ela é a porta para fazer outros cursos. Se eu não terminar o ensino médio, não vou poder fazer o técnico e a faculdade.”

Quando perguntei aos jovens sobre elos importantes na sua trajetória escolar, ele mencionou duas “explicadoras”:

> “Uma foi na 3ª série. Eu tinha dificuldade e a minha mãe pagou uma explicadora. Ela que me ensinou a ler e escrever. Se não fosse ela, acho que eu não ia saber ler e escrever até hoje. A outra foi no Rio. Ela era muito inteligente.”

Quando perguntei sobre o Bernardo à coordenadora do noturno sobre, ela comentou:

> “Ele é da mesma sala do Carlos. São bagunceiros, mas, quando a gente chama a família ou a atenção deles, eles respondem bem.”

Carlos fala sem grande entusiasmo das escolas que frequentou. Ele comenta que nunca apresentou um comportamento considerado adequado pela equipe escolar. No entanto, isso não prejudicou a sua trajetória escolar.

O jovem não esperava muito da Machado:

> “Eu achava que era uma zona, que eu não ia precisar fazer nada.”

Na 1ª série, Carlos passava grande parte do tempo jogando truco com os amigos. Na 2ª série, os “companheiros de truco” se formaram. Ele começou a trabalhar e passou a faltar

bastante. O trabalho atrapalha os estudos. Ele fica cansado, tem dificuldade de prestar atenção nas aulas.

Quase foi reprovado por falta, mas conseguiu perceber a tempo, voltou a frequentar a escola e foi aprovado. No entanto, o seu foco, como mencionamos, é o trabalho. Por este motivo, a escola também desempenha o papel de formação para o mercado de trabalho.

O jovem reclama dos professores:

> "Eles não são muito dedicados. Passam a lição na lousa, a gente copia, responde e tá tudo certo."

No entanto, Carlos ressalta que o principal problema da escola são os alunos:

> "Tem muita gente que não vem, zoa a escola, picha, quebra as cadeiras, é uma bagunça [...] pelo bairro que ela tá não tem como melhorar, os alunos são revoltados, é muita miséria, violência."

Quando perguntei sobre as pessoas que foram importantes na sua trajetória escolar, Carlos mencionou os pais, que o obrigavam a ir à escola. Ele acredita que a escola deveria desempenhar um papel complementar ao da família, de formação "moral e ética" dos jovens:

> "A pessoa devia entrar com uma cabeça e sair com outra. Por exemplo, as pessoas que entram na escola pichando, riscando a cadeira, deveriam sair com outra cabeça, pensando 'Não vou fazer mais isso'. Mas isso não acontece. Já vi muita gente daqui ser preso, roubando."

A visão da equipe escolar sobre Carlos parece ser mais negativa do que a visão a respeito de Bernardo, como podemos observar na fala da coordenadora do noturno:

> "O Carlos é indisciplinado. Ele chutou a porta e chamou a professora de vagabunda. Eu tava chamando a atenção dele quando a mãe dele apareceu e falou que veio saber dele. Eu contei o ocorrido. A família foi muito importante, começaram a acompanhar o caso mais de perto. Depois disso, ele melhorou muito, é um aluno inteligente, a indisciplina tem a ver com a imaturidade."

Com uma visão distinta da tecida pelo jovem, a coordenadora destaca a importância da sua família, especialmente no que concerne à mudança de comportamento do jovem no espaço escolar.

O trabalho

Como mencionamos inicialmente, o trabalho desempenha um papel central na vida desses jovens. Os projetos e decisões relativos às suas trajetórias escolar e profissional são formulados nesta esfera de socialização.

Bernardo e Carlos representam de forma mais nítida a inversão da expectativa vigente dos ciclos de vida – de que os indivíduos se movem do ambiente familiar para o ambiente escolar e deste para o ambiente profissional. A antecipada inserção no mercado formal de trabalho parece definir as decisões escolares destes jovens (GUIMARÃES, 2005).

Bernardo trabalha desde os 17 anos. Começou trabalhando com o cunhado – carregava pisos de madeira. Não era registrado. Segundo o jovem, "era um trabalho escravo".

O tio, que trabalha como chefe de montagem, o indicou para o emprego atual – numa indústria de transformadores. Trabalha nesta empresa há mais de um ano. O jovem tem vínculo formal de trabalho. Como vemos, mesmo neste caso, os elos familiares parecem desempenhar um importante papel na inserção profissional.

Ingressou como ajudante geral e, atualmente, está na linha de montagem. A escolaridade exigida é o ensino fundamental completo. A empresa está situada em São Bernardo. O jovem despende duas horas para ir e duas horas para voltar. Não assiste a 1ª aula todos os dias.

Bernardo sofreu um acidente de trabalho:

> "Foi na hora de ir embora, tava cansado, com a mão cheia de óleo. Uma chapa escorregou e pegou no osso do dedo. Quase perdi o movimento."

Acredita que o trabalho atrapalhe os estudos, porque fica muito cansado:

> "Não consigo me concentrar. Tem dia que eu até cochilo na sala de aula."

No entanto, Bernardo é o único jovem que vê, no atual vínculo de trabalho, um possível espaço para a construção de uma carreira profissional:

> "Eu quero fazer carreira na empresa. Quero terminar a escola para fazer eletrotécnica, porque o eletrotécnico quase não trabalha. Só fica sentado testando o que eles montam. Depois, quero fazer engenharia. O engenheiro trabalha menos ainda. Só fica sentado na frente do computador, mexendo no MSN e no Orkut."

O trabalho atual possui dois importantes significados para Bernardo – o de provedor das necessidades básicas e o de fonte de crescimento profissional. Bernardo é um dos

principais provedores da família. Além de fazer as compras de supermercado, o jovem arca com parte das despesas da casa. Ele mencionou como um dos seus próximos projetos a obtenção de um empréstimo na Caixa para comprar uma casa para a família. No entanto, para fazer carreira na empresa, é imprescindível a formação educacional. A ameaça de demissão, caso fosse reprovado, deixou Bernardo preocupado.

Carlos também está inserido formalmente no mercado de trabalho. O jovem começou a trabalhar ainda criança, com 10 anos. Inicialmente, ajudava o tio num açougue. Dos 12 aos 15 anos, trabalhou na feira. Consertava panelas. Com 16 anos, voltou a trabalhar em açougue. A mãe estava fazendo compras num supermercado e viu um anúncio. Ele foi fazer o teste e foi contratado. Gosta de trabalhar no açougue. Trabalha há mais de um ano no local.

Segundo o jovem, a mãe o estimula a trabalhar para ter o seu próprio dinheiro. Embora fique cansado, ele acredita que o início do trabalho não prejudica o seu rendimento escolar.

Carlos quer continuar trabalhando em frigoríficos. Recentemente, surgiu uma oportunidade de trabalho numa grande empresa. No entanto, para alcançá-la, Bernardo precisa concluir o ensino médio e completar 18 anos.

Outros espaços de sociabilidade

A vizinhança não ocupa um importante papel na trajetória escolar destes jovens. Bernardo reclama da violência no bairro:

> "Aqui tem muito noia [...] Acho que é mais o bairro [...] O problema de São Paulo é que tem muita boca, ponto de tráfico, muita violência. Na escadaria atrás da escola tem uma boca. Não sei por que fizeram a escadaria – só pra virar mais um ponto. Os caras vendem para dentro da escola e ninguém vê ou finge que não vê. Aqui você não pode ter nada. Se você tem alguma coisa, os caras tentam tomar."

Bernardo comenta, no entanto, que a violência não atinge quem mora fora da favela. Ele possui familiares no bairro. Mas Bernardo não enxerga na família mais extensa uma importante fonte de apoio.

Carlos diz gostar dos locais onde morou, embora não identifique nenhuma fonte de apoio nos elos formados na vizinhança. Mudou-se para a Juta porque a mãe comprou uma casa. Em Santo André, moravam numa casa alugada. Só tinham recurso para comprar na favela. Assim que a situação financeira da família melhorou, decidiram se mudar. Ele gosta

do conjunto habitacional onde mora atualmente. Já conhecia as pessoas, porque a tia morava neste conjunto.

O lazer também não ocupa um papel importante na definição das trajetórias escolares dos jovens desta configuração. Nos dias de folga, Bernardo costuma jogar futebol nas escolas do bairro e no CEU de Sapopemba. Vai ao cinema uma vez por mês. Frequenta o Shopping Plaza e o Aricanduva regularmente – passeia, faz compras e vai ao cinema. Foi ao teatro duas vezes com a escola. Não gosta de internet. O Lazer de Carlos é bastante local:

> "Jogo bilhar e baralho, vou pro boteco..."

Quase não vai ao shopping ou ao cinema. O jovem acessa a internet em casa.

Nenhum dos jovens desta configuração frequenta com regularidade a igreja ou participa de programas sociais.

Situações de crise

Como pudemos observar, a trajetória de vida de Bernardo é marcada por crises. A ida para o Recife, a falta de empregos e a separação dos pais configuraram o primeiro momento de crise identificado pelo jovem. Estas mudanças frequentes, como vimos, afetaram a sua trajetória escolar. A mudança para o Rio e o ingresso numa escola privada parece, contudo, ter atenuado estes efeitos.

Por outro lado, ao falar do pai, o jovem ressalta que este não costumava ajudar em casa. Disse que o seu falecimento não provocou mudanças na rotina da casa. No entanto, neste período, o jovem começou a trabalhar e parece ter assumido o papel de provedor da família.

Atualmente, a família parece enfrentar dois problemas de saúde – a irmã mais nova descobriu que tem diabetes e a sobrinha, um problema no sangue que, segundo o jovem, pode virar leucemia.

Provavelmente por estes motivos, o jovem parece ter assumido a posição de provedor e "protetor" da família. Segundo Bernardo, ele, a mãe e as irmãs não contam com o apoio de ninguém.

Carlos, por seu turno, mencionou uma situação de crise vivenciada pela família. O tio que mora com eles é alcoólatra:

> “Ele tava quase com cirrose. É a segunda crise. Quando eu era pequeno, ele teve uma crise também. Quase morreu, mas agora tá se recuperando, voltou a trabalhar.”

Mas, ao contrário de Bernardo, a família parece apoiar o tio. Por este motivo, esta crise parece não ter afetado a trajetória escolar de Carlos.

Sumarizando as configurações

Como vimos, a esfera mais importante na definição das trajetórias escolares recentes desses jovens é o trabalho. Suas trajetórias são afetadas pela experiência e pelos vínculos estabelecidos nesta esfera.

Os jovens aqui reunidos estão formalmente inseridos no mercado de trabalho. Por um lado, reclamam do cansaço, das dificuldades de se concentrar em sala de aula e dos constantes atrasos – perdem com frequência a primeira aula. Por outro, o vínculo empregatício e as possibilidades futuras de progresso profissional parecem estimular a conclusão do ensino médio e, no caso de Bernardo, a continuidade dos estudos.

Estes jovens não apresentam trajetórias escolares similares. A estabilidade familiar de Carlos e a relação com a escola – aparentemente neutra – parecem ter contribuído para uma trajetória contínua, mesmo que o jovem não aponte importantes fontes de apoio e estímulo nestas esferas.

Já a trajetória familiar repleta de mudanças, separações, reencontros e doenças e a ausência de elos de apoio em outras esferas afetaram a trajetória escolar de Bernardo. Ela é marcada por rupturas e descontinuidades – repetências, abandonos e mudanças de escola. Por partirmos de uma trajetória escolar descontínua, o impacto da esfera de trabalho na trajetória de Bernardo parece mais nítido que na de Carlos. O ingresso no mercado formal de trabalho inicialmente provocou mais uma repetência. No entanto, as pressões do chefe e a possibilidade de progresso profissional apontam para uma mudança na relação com a escola e na trajetória escolar.

Por fim, como vimos, os projetos de futuro desses jovens foram elaborados na esfera do trabalho. A continuidade dos estudos está associada à possibilidade de progresso profissional na área em que atuam.

Capítulo VII

Configuração 4 –
Obrigações com a família e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares
Casos: Jéssica, Fabiana, Diana e Joana

Os relatos abaixo expressam o campo de significado que caracteriza esta quarta configuração: obrigações com a família atuam como impedimentos ao desenvolvimento escolar e profissional das jovens aqui analisadas. O ingresso precoce na vida adulta limita as suas possibilidades futuras nos campos profissional e escolar.

Em seu estudo sobre as redes sociais de mulheres imigrantes latino-americanas de baixa renda residentes na cidade de Boston, Dominguez (2004) destaca a importância dos laços fortes para a formulação das estratégias de mobilidade social dessas mulheres. Segundo a autora, os laços fortes podem, por um lado, estimular o estudo e a ascensão profissional. Por outro lado, obrigações familiares podem limitar as suas redes de relações. Além disso, determinadas dinâmicas patriarcais, como homens autoritários, podem provocar o estancamento da mulher na situação de pobreza. O progresso profissional e educacional dessas mulheres depende, portanto, da sua capacidade de estabelecer limites em suas redes de apoio e do apoio que recebem dessas redes.

As jovens reunidas nesta configuração se aproximam de uma parcela das entrevistadas pela autora: os papéis que desempenham no interior da família limitam a sua capacidade de estabelecer novos vínculos e, principalmente, a sua disposição de formular projetos para o futuro, seja no campo educacional ou profissional. Embora digam possuir uma boa relação com os pais, a família aparece como um impedimento à formulação desses projetos. Por outro lado, de forma distinta das jovens reunidas na segunda configuração, elas não encontram espaços alternativos para a superação dos limites impostos pela família.

Como resultado, notamos uma indiferença com relação à escola e aos assuntos relacionados a este espaço. De forma distinta dos alunos “considerados problema”, essas jovens passam despercebidas pela equipe escolar. No entanto, vão compor, com aqueles, a “periferia” da sala de aula.[104]

[104] A discussão sobre periferia e centro da sala de aula é feita por Sá Earp e apresentada no capítulo I.

É importante destacar que há um viés de gênero neste grupo – o ingresso na vida adulta se associa a eventos que costumam afetar mais fortemente as mulheres, como o casamento, o nascimento de um filho e as obrigações domésticas.

Filhas de imigrantes, estas jovens pertencem a famílias com condições socioeconômicas e culturais similares às da média dos entrevistados. Embora a renda familiar destas jovens não esteja entre as mais baixas, suas condições de moradia são precárias. As mães das jovens possuem baixa escolaridade. Com exceção de Fabiana, elas não contam com o apoio dos pais. Ao contrário, costumam assumir as suas responsabilidades, como é o caso de Diana e Joana.

O contato com Jéssica ocorreu na sala da coordenadora. Eu estava sozinha quando ela entrou. Ela precisava entregar uma justificativa pelas faltas no início do semestre. Quando a jovem viu um folheto sobre as apresentações do Fábricas de Cultura, disse que iria se apresentar. Começamos a conversar sobre o programa e perguntei se ela concordaria em conversar. A entrevista fluiu bem.

Para compreender melhor em que medida as obrigações familiares poderiam afetar a trajetória escolar e profissional dos jovens, solicitei à coordenadora que indicasse uma aluna que fosse mãe. Ela me apresentou Fabiana. A entrevista com a jovem não foi fácil. Ela parecia desanimada e foi difícil despertar o seu interesse pelos assuntos abordados.

Diana, por sua vez, foi indicada pela coordenadora do turno da manhã. A jovem é introvertida, fala pouco. Não me pareceu à vontade para falar dos assuntos abordados ao longo da entrevista. Mas, em alguns momentos, falou com mais desenvoltura.

Por fim, conheci Joana durante o período em que acompanhei as atividades do programa Centro de Juventude. Decidi entrevistá-la porque ela era uma das jovens que participava do programa e frequentava a Machado. Apesar da timidez inicial, a entrevista foi boa.

Apesar dos limites impostos pela família, até o momento da entrevista essas jovens apresentavam trajetória escolar contínua. Jéssica é uma exceção. Casada, ela apresenta trajetória escolar descontínua – tem 19 anos e está matriculada na 3ª série do ensino médio no período da manhã. Começou a estudar com 7 anos, numa escola municipal. Foi reprovada duas vezes – ambas na 4ª série e ambas por excesso de faltas. A primeira vez, comenta Jéssica, foi por desinteresse. Já a segunda foi por motivo de saúde. Como veremos mais à frente, Jéssica tem um problema sério de vista que pode ter sido responsável por sua

dificuldade de aprendizagem. A jovem ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio. Na 3ª série do ensino médio, ficou em recuperação de matemática.

Fabiana tem 16 anos e está matriculada na 2ª série do ensino médio no período da manhã. Até o momento da entrevista, a gravidez e o nascimento do filho não haviam impactado a sua trajetória escolar. O apoio da mãe e das vizinhas permitiu que a jovem não interrompesse a escola.

Fabiana ingressou na pré-escola com quatro anos. Cursou da 1ª a 6ª série do ensino fundamental na mesma escola municipal. Ingressou na Machado na 7ª série. Escolheu a escola porque duas primas a frequentavam. Embora afirme que o nascimento do filho não tenha provocado grandes mudanças na sua rotina escolar, notamos uma tendência à inflexão – no sentido negativo - na trajetória escolar desta jovem.

Ainda que apresente uma pequena defasagem idade-série – tem 17 anos e está na 2ª série do ensino médio matutino –, Diana nunca deixou de frequentar a escola ou foi reprovada. Ano passado, ficou em recuperação de matemática e português, mas foi aprovada. Frequenta a escola desde os três anos. Cursou todo o ensino fundamental numa escola municipal do bairro. Ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio. Escolheu a escola porque era próxima à sua casa.

Joana tem 16 anos e está na 2ª série do ensino médio. Ingressou tarde na escola, com 10 anos, mas, desde então, sua trajetória foi contínua. Nunca deixou de frequentar a escola ou foi reprovada. Para compensar a sua distorção em relação à série que frequentava, a jovem cursou a Educação de Jovens e Adultos na 7ª e na 8ª série do ensino fundamental.

Ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio. Matriculou-se no período da manhã, mas não se adaptou. Depois de dois meses, a jovem decidiu mudar para o turno da noite.

Todas as quatro jovens possuem uma imagem negativa da escola. A dificuldade de aprendizagem, como veremos, resulta em desinteresse pelos assuntos escolares ou, como menciona Dubet, no abandono do jogo. Por outro lado, os constrangimentos familiares e as dificuldades enfrentadas ao longo de suas trajetórias escolares parecem limitar os seus projetos futuros – escolares ou profissionais – e, consequentemente, as suas possibilidades de mobilidade social. Jéssica está fazendo o mesmo curso de administração de empresas que Patrícia e Denise. No entanto, afirma não ter interesse por nenhuma área específica. Não tem planos de continuidade dos estudos. Diana quer concluir o ensino médio para começar a

trabalhar e proporcionar uma vida melhor para os pais. No entanto, não tem planos relacionados à formação profissional.

Joana foi a única jovem desta configuração que mencionou o desejo de cursar o ensino superior. No entanto, não tinha certeza sobre a área, apenas afirmou que gostaria de trabalhar com crianças, numa creche ou escola.

As redes de Fabiana, Diana e Joana são bastante limitadas. Para Diana, aparecem alguns elos do trabalho e, para Joana, alguns do programa social que frequenta. Já a rede de Jéssica é extensa, baseada na família, na vizinhança, na escola e no programa social de que participa.

A família

Como mencionamos anteriormente, estas jovens assumiram obrigações familiares de forma precoce. Fabiana, 16 anos, branca, paulista, é solteira, mora com os pais e é mãe de um bebê de cinco meses. Jéssica, 19 anos, parda, nascida no interior do Piauí, é casada, mas não tem filhos. Diana, 18 anos, branca, paulista, ajudava a mãe em casa e, atualmente, trabalha nos correios. A jovem é uma das provedoras da casa – sua remuneração é destinada integralmente às despesas familiares. Por fim, Joana, 16 anos, negra, paulista, é responsável pelos irmãos mais novos.

As obrigações familiares limitam a capacidade das jovens de estabelecer novos vínculos e, principalmente, a sua disposição de formular projetos para o futuro, seja no campo educacional ou profissional.

Fabiana se tornou mãe aos 15 anos. O filho nasceu durante as férias escolares. Quando recomeçaram as aulas, ele sequer havia completado dois meses. Mas a jovem decidiu voltar a estudar. Para tanto, o apoio da sua mãe, que não estava trabalhando, foi fundamental – é ela quem cuida do bebê enquanto Fabiana está na escola. Neste caso, a maternidade não resultou, pelo menos até então, no abandono da escola.

> "[Minha mãe] insiste pra eu não parar, pra eu ter uma vida melhor que a deles."

Com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Hasenbalg aponta duas consequências da maternidade precoce que repercutem nas condições de socialização dos filhos e na trajetória futura das mães. Por um lado, a maternidade acarreta,

na maioria dos casos, o abandono da escola.[105] Por outro lado, estas mulheres tendem a ter mais filhos (Hasenbalg, 2003).

Fabiana mora com os pais, o filho e os três irmãos numa casa de três cômodos. A mãe é de Belém e o pai, da Paraíba. Ambos não completaram a 4ª série do ensino fundamental. O irmão mais velho sim, mas deixou de frequentar a escola. Ele trabalha, sendo que a jovem não soube dizer o que ele faz. Os irmãos mais novos estudam. O pai é cozinheiro em um restaurante e a mãe está desempregada.

A notícia da gravidez foi recebida com surpresa pela mãe:

> "Quando ela descobriu que eu tava grávida, ela ficou brava. Eu era quietinha e ela achava que eu não fazia..."

Mas, segundo a jovem, a mãe acabou aceitando. Com o pai foi mais difícil:

> "Ele xingava o pai dele [do filho]. Ele só aceitou depois que ele nasceu."

A gravidez causou um impacto em sua vida escolar:

> "Atrapalhou a escola porque eu tive que faltar bastante por causa do pré-natal, dos exames de sangue..."

Embora afirme que o nascimento do filho não tenha provocado uma mudança significativa na sua vida, uma vez que não deixou de frequentar a escola, notamos que as obrigações maternas começam a afetar o seu desempenho escolar. Fabiana disse que o primeiro bimestre foi atribulado. Faltou muito e deixou de fazer provas e trabalhos de diversas matérias:

> "Eu tava cansada, então, eu não quis vir... tirei nota vermelha em biologia e matemática... química e física... eu não sei ainda."

A jovem foi indicada para as aulas de reforço de matemática, mas, não assistiu às aulas, por falta de tempo.

O pai do filho era ajudante de pedreiro e, atualmente, trabalha como segurança. Mora na zona Norte. Ela o conheceu no período em que ele estava trabalhando numa obra no bairro. Eles namoraram até o filho nascer.

[105] De acordo com dados da PNAD de 1999, 82% das mães adolescentes estavam fora da escola, sendo que isso ocorria com somente 23,5% das que não tinham filhos (Hasenbalg, 2003).

Durante os três primeiros meses, o pai visitava o filho, mas há dois meses ele não o vê. Segundo a jovem, depois que terminaram o namoro ele parou de ajudá-la financeiramente. A mãe entrou com um processo pedindo alimentos.

Jéssica veio para São Caetano com 9 meses. Moraram na casa da tia. Aos 2 anos, ela e os pais se mudaram para Mauá e, aos 7 anos, vieram para São Paulo, para o "Madalena", bairro contíguo à escola. Há dois anos, mudaram-se da casa em que moravam para uma casa melhor, no mesmo bairro. Há sete meses, a jovem se casou e foi morar com o marido numa casa de dois cômodos. Ele completou o ensino médio e trabalha como revendedor de cosméticos.

A relação com os pais, relata a jovem, é tranquila. A mãe é analfabeta e não trabalha. De acordo com Jéssica, ela é o seu principal ponto de apoio quando tem que enfrentar alguma dificuldade. O pai estudou até a 4ª série e trabalha num supermercado do bairro, como repositor de mercadorias. Há pouco tempo, teve um problema na coluna e na perna e teve que se afastar por um período do trabalho. Contaram com o apoio do seu marido. Jéssica não costuma sair de casa, tem poucos amigos.

Diana mora com seus pais e irmãos numa casa construída num terreno que pertencia à avó. Na mesma área moram a avó e os quatro tios com suas respectivas famílias. Ela é a filha mais velha. Sempre ajudou nas tarefas de casa, além de cuidar dos irmãos mais novos. Sua mãe estudou até a 4ª série e, atualmente, não trabalha. O pai estudou até a 5ª série e trabalha como gari. A jovem relata que ambos tiveram envolvimento com o tráfico – eram usuários e trabalhavam numa das "bocas" de venda de drogas.

Diana tem três irmãos – um trabalha e estuda e dois apenas estudam. A jovem diz que a sua principal referência para os assuntos relacionados à escola e ao trabalho é o tio que mora numa das casas do terreno. Ele é solteiro, tem 40 anos e trabalha como pedreiro. Ele e sua mãe são seus únicos amigos. Diana não tem uma boa relação com o irmão mais velho:

> "Ele mata aula, picha a escola e a coordenadora vem reclamar comigo..."

Joana, 16 anos, negra, paulista, mora com os pais e três irmãos num sobrado construído em parceria com o cunhado e a irmã, próximo ao CEU Rosa da China. A irmã casada mora no térreo. Joana, os pais e os outros irmãos moram no andar de cima. Estão construindo um segundo andar.

A jovem morou no Ipiranga até os seus quatro anos, quando se mudou para Santo André. Aos 10 anos, a avó adoeceu e os pais decidiram se mudar para o "Madalena". A irmã casou e o cunhado comprou um terreno próximo ao CEU Rosa da China. O pai e o cunhado decidiram, então, construir o sobrado.

Os irmãos de Joana estudam no Madalena, bairro contíguo à escola. Ela e os irmãos passam o dia no bairro – eles estudam de manhã e frequentam a igreja à tarde. Joana costumava esperar os irmãos na casa de uma amiga. Quando ela e a amiga descobriram o Centro da juventude, decidiram se inscrever. Joana participa das atividades do Centro enquanto os irmãos estão na escola. Leva-os de volta para a casa à tarde e retorna à noite para a escola.

A mãe é analfabeta e não trabalha. O pai estudou até a 4ª série e trabalha numa padaria. O irmão mais velho completou o ensino médio e atualmente trabalha num supermercado – é repositor de mercadorias. Os irmãos mais novos só estudam. Joana ajuda a mãe nas tarefas de casa aos finais de semana.

A escola

Jéssica não desenvolveu uma relação positiva com as escolas que frequentou nem com a equipe escolar. As recordações da escola em que cursou o ensino fundamental são muito ruins:

> "A escola era uma confusão [...]. Tinha muita bagunça, uma meninas briguentas. Os professores não tinham muito interesse em dar aula. Falavam que se os alunos aprendessem ou não, eles iam ganhar do mesmo jeito. Os professores faltavam muito, suspendiam as aulas, eu não ia para a escola."

Como podemos notar, a reclamação quanto à falta de interesse e motivação do corpo docente aparece em grande parte dos relatos.

Quando ingressou na Machado, a relação com a escola parece não ter se alterado:

> "Foi estranho. Eu não conhecia muita gente [...] Ela é muito bagunçada. Este ano piorou muito... É suja, tem muita pichação, os meninos entram no banheiro das meninas, ficam no corredor, quebram lâmpadas, ficam com celular ligado, saem a hora que querem, a inspetora não consegue controlar..."

Jéssica sente dificuldade em matemática, física e química. Não gosta de ler e não escreve muito bem:

> "Eu gosto do que eu consigo fazer".

A dificuldade de aprendizagem e o sentimento de desinteresse por parte do corpo docente parecem provocar nos casos aqui analisados a desmobilização com relação à escola ou o retraimento como apontado por Dubet[106]. O fato de não obterem sucesso (apesar de seus esforços) faz com que estas jovens decidam não participar mais do jogo, preservando, de certa forma, sua autoestima.

Embora apresentem trajetória escolar contínua, a relação das outras jovens com a escola não é muito distinta da relatada por Jéssica. Todas justificam a sua permanência na escola pela possibilidade de obtenção de um trabalho melhor do que o desempenhado pelos seus pais.

Fabiana não se considera "boa aluna". Não tem interesse pelas matérias, nem por projetos de continuidade dos estudos. A jovem também não possui boas recordações da escola que cursou da 1ª a 6ª série do ensino fundamental, tampouco da equipe escolar:

> "Eu não gostava de lá, do lugar, era desagradável, não gostava dos alunos, eles eram muito bagunceiros."

Quando se mudou para a Machado, a sua relação com a escola melhorou. Gosta dos colegas e afirma ter uma boa relação com os professores, embora não aponte nenhum vínculo importante na sua trajetória escolar.

Diana afirma que durante o ensino fundamental pertencia à "turma da bagunça". Era aprovada porque "colava nas provas":

> "Eu era da turma da bagunça. Mas, como eu colava nas provas, sempre tirei nota boa."

Depois que ingressou na Machado, ficou mais calma. No entanto, Diana também afirma não sentir interesse pelas matérias. Atribui o seu desinteresse ao comportamento dos professores e à desorganização da escola:

> "Eles [os professores] ficam a aula toda passando a matéria na lousa, quando vão explicar, não dá mais tempo... Dizem que vão acabar na próxima aula."
> "A escola é um lixo, as carteiras são pichadas, o chão é cheio de chiclete... Isso não acontece no CEU."

Diana fala sobre a sua dificuldade de aprendizagem:

[106] Vide item sobre fracasso e sucesso escolar no capítulo I.

> “Minha mente é fraca. Eu só passava porque copiava os cadernos e as provas... Acho que não aprendi nada na escola.”

Como podemos notar, o sentimento de incapacidade está presente em todos os relatos. A insegurança quanto à sua capacidade de aprendizagem afeta não apenas a sua relação com a escola como as suas expectativas quanto ao futuro escolar e profissional.

A jovem afirma que frequenta a escola porque a mãe a obriga:

> “Ela fala que tem que estudar para ser alguém na vida... Para não ter que trabalhar de gari.”

Vale destacar que o exemplo de trabalho precário dado pela jovem é a atividade exercida pelo pai. É interessante notar que, embora todas as jovens desta configuração tenham crescido com a presença paterna, estes não aparecem nos seus relatos como vínculos importantes. Diana não difere das outras jovens. A mãe e o tio são seus únicos elos de apoio.

Joana cursou todo o ensino fundamental na mesma escola municipal, no “Madalena”. A jovem gostava da escola. Sentiu muita diferença quando ingressou na Machado, no período da manhã:

> “Era um pesadelo... os moleques soltavam bomba, não respeitava a professora, jogava papelzinho um em cima do outro, xingava o outro... os professores não falavam nada, desistiam de dar aula.”

Decidiu pedir transferência para o turno da noite. A jovem gostou dos colegas e professores da 1ª série do ensino médio. Na 2ª série, no entanto, relata que diversos alunos da manhã foram transferidos para o noturno, o que aumentou a bagunça em sala de aula. Atualmente, a jovem considera que possui um bom relacionamento com uma parcela dos professores, a coordenadora e o vice-diretor.

Joana reclama do uso de drogas na escola:

> “Na hora do intervalo, bate um cheiro de maconha... o pessoal fica fumando dentro dos banheiros.”

Mas quando perguntei sobre os fatores que dificultavam a sua aprendizagem, ela mencionou a falta de interesse dos professores:

> “Os meninos ficam bagunçando, a professora fica estressada e não explica, tem uns que passam a lição na lousa, a gente pede explicação e eles não dão explicação direito... Tem que ficar chamando eles 10 vezes, tem que gritar.

> Eles só explicam pro pessoal da frente, a gente senta no meio... ele não vem..."

Nesta fala, a jovem ressalta a separação feita pelos professores dos alunos que serão ensinados e dos que não receberão a sua atenção. Como mencionamos anteriormente, estas jovens fazem parte do segundo grupo – "a periferia da sala de aula".

Joana foi a única jovem que mencionou o desejo de cursar uma faculdade:

> "Quero fazer faculdade, curso... arrumar um emprego."

Outros espaços de sociabilidade

A vizinhança só aparece como uma importante esfera de sociabilidade para Fabiana. As vizinhas foram essenciais no período pós-parto, quando ela teve que ser internada. Todas as jovens reclamam da violência, como podemos observar nas falas de Jéssica e Diana:

> "A favela tem muita droga, noias, as crianças crescem vendo as drogas, a venda de drogas. Mas os traficantes ajudam a comunidade, dão presentes, ovos de páscoa, fazem festas, respeitam o trabalhador. Tenho medo é dos policiais. Eles são safados, pegam dinheiro... prendem os traficantes só pra pegar dinheiro. Quando eles aparecem, a gente não pode sair de casa." (Jéssica)
>
> "é roubo, bandido, polícia matando gente... outro dia invadiram a minha casa e roubaram a bicicleta do meu pai." (Diana)

Jéssica, Fabiana e Joana nunca tiveram trabalho regular. Jéssica e Joana fizeram "bicos" durante um curto período de tempo. Diana começou a trabalhar há dois meses nos correios, como estagiária. A jovem conseguiu o trabalho pelo CIEE:

> "Me inscrevi na internet e depois eu ficava ligando... um dia me chamaram."

O trabalho, para a jovem, está associado à idéia de necessidade. Seu salário é, atualmente, importante fonte de provisão para a família. Não encontramos neste espaço importantes vínculos para a jovem.

Jéssica e Joana são as únicas jovens desta configuração que participam de programas sociais. Joana participa do programa Centro de Juventude. Embora goste do programa, a jovem não identifica nesta esfera importantes vínculos.

Jéssica aponta o programa Fábricas de Cultura como um importante espaço de sociabilidade. A jovem ressalta a variedade de atividades oferecidas pela equipe do programa:

> "Tem aulas de corpo, canto, dança e cultura. Nas aulas de cultura, a gente lê livros e textos e escreve redações. Foi muito bom para a escola porque eu li e escrevi bastante."

No período da entrevista, o espetáculo montado ao longo do ano estava em cartaz nos CEUs de São Paulo. Jéssica e os colegas se apresentaram também num teatro no centro de São Paulo. A jovem fala com orgulho do espetáculo:

> "Minha mãe chorou muito no dia da apresentação, falou que achava que eu não era capaz de fazer. Foi o meu pai, o meu marido, os meus irmãos."

Para a jovem, o maior impacto do trabalho do Fábricas foi a superação da timidez:

> "Antes, eu não falava em público, não fazia perguntas nas aulas, não conversava muito, só com umas amigas e a minha mãe. Eu tinha muita dificuldade de fazer novas amizades. Agora eu perdi a vergonha, vi que eu sou igual aos outros. Antes, eu tinha medo de não ter assunto. Fiz novos amigos [...]"

A jovem relata que mudou o seu comportamento em sala de aula e o seu desempenho. Não tem mais vergonha de perguntar o que não entendeu. Além disso, a jovem comenta que o programa a estimulou a sair de casa com mais frequência.

Como podemos notar, o programa parece funcionar para a jovem como um espaço de superação dos limites impostos pela família. O fortalecimento da autoestima e da confiança da jovem permitiu uma nova postura com relação à escola. Há, como podemos notar, uma reversão no processo de retraimento.

No entanto, o programa apresenta uma limitação que é a sua curta duração – os jovens permanecem um ano e meio e não são encaminhados para outros espaços de sociabilidade.

O lazer não aparece como uma importante esfera de sociabilidade para nenhuma delas. Joana e Fabiana foram as únicas que disseram acessar a internet com regularidade.

Situações de crise

Jéssica foi a única jovem que mencionou uma situação de crise que afetou a sua trajetória escolar. A jovem tem sérios problemas de visão:

> "Eu tenho um problema nas córneas chamado ceratocone. Eles descobriram na 4ª série. Eu quase não enxergo num dos olhos."

Ela diz que tem que fazer transplante de córnea. Entrou “na fila” no hospital das clínicas, mas ainda não foi chamada. A tia que mora em São Caetano costuma ajudar. Comprou lentes para ela. Mas, atualmente, Jéssica está sem lentes e não conseguiu o transplante.

Fabiana também vivenciou recentemente um momento de crise. Seu filho nasceu prematuro. Após o parto, ela teve uma infecção e ficou 29 dias internada. Teve que fazer uma cirurgia:

> “Não sei o que foi. Eu tive o meu filho e fui pra casa. Depois de quatro dias, comecei a sentir uma dor muito forte e fui pro hospital. Disseram que eu tinha tido uma infecção pós-parto. Ele fizeram uma cirurgia...Tiraram o útero... Tudo! Vou ter que tomar remédio até entrar na menopausa...”

Fabiana não pôde amamentar. A mãe e as vizinhas se revezavam para cuidar da jovem e do seu filho. A mãe trabalhava numa empresa de limpeza, mas foi demitida por excesso de faltas. Atualmente, está desempregada. As vizinhas foram essenciais para ajudar a jovem e sua família a superarem este momento. E, por ter ocorrido no período das férias escolares, o fato parece não ter afetado a trajetória escolar de Fabiana.

Quando Diana era criança, os pais eram usuários de drogas e trabalhavam numa das “bocas” do bairro, vendendo drogas. Numa das batidas policiais, o pai foi preso. Permaneceu quatro anos preso. Neste período, relata Diana, a mãe decidiu abandonar o tráfico.

Os pais passaram a frequentar a igreja evangélica e, segundo Diana, não voltaram a usar drogas. A jovem conta que, no período em que os pais trabalhavam para o tráfico, ela ficava com a avó. Por este motivo, a jovem afirma não ter sido afetada “pela vida errada” dos pais.

Sumarizando a configuração

Como vimos, os papéis desempenhados no interior da família por estas jovens – esposa, mãe, responsável pelos irmãos e pela manutenção financeira da família – limitam a sua capacidade de estabelecer novos vínculos e, principalmente, a sua disposição de formular projetos para o futuro, seja no campo educacional ou profissional. O ingresso precoce na vida adulta gera constrangimentos ao seu desenvolvimento escolar e profissional.

Por outro lado, de forma distinta da jovem da segunda configuração, elas não encontram espaços alternativos para a superação dos limites impostos pela família.

Como resultado, notamos um retraimento com relação à escola e aos assuntos relacionados a este espaço. De forma distinta dos alunos “considerados problema”, essas jovens passam despercebidas pela equipe escolar. No entanto, vão compor com aqueles jovens a “periferia” da sala de aula.

Embora, com exceção de Jéssica, até o momento da entrevista as jovens apresentassem trajetória escolar contínua, elas relatam uma relação negativa com a escola e a equipe escolar. A dificuldade de aprendizagem resulta em desinteresse pelos assuntos escolares ou, como menciona Dubet, no abandono do jogo. Por outro lado, os constrangimentos familiares e as dificuldades enfrentadas ao longo da sua trajetória escolar parecem limitar a sua capacidade de elaboração de projetos futuros – escolares ou profissionais – e, consequentemente, suas possibilidades de mobilidade social.

A participação de uma das jovens em um programa social voltado para a juventude – o Fábricas de Cultura – apontou para uma mudança na sua relação com a escola. O fortalecimento da autoestima e da confiança da jovem permitiu uma reversão no processo de retraimento ou uma tentativa de retorno ao jogo.

No entanto, o programa apresenta uma limitação, que é a sua curta duração – os jovens permanecem durante um ano e meio e não são encaminhados para outros espaços de sociabilidade. Esse período de tempo pode ser insuficiente para a superação das dificuldades enfrentadas por essas jovens.

Capítulo VIII

Configuração 5 –
Relação tensa com a escola e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares
Casos: Júlio, Mauro, Wagner e Ricardo

Os relatos abaixo expressam o campo de significado que caracteriza esta quinta configuração: a relação tensa com a escola e a ausência de espaços alternativos para a construção de projetos escolares provocam descontinuidades nas trajetórias educacionais desses jovens.

Observamos entre os jovens aqui entrevistados os dois movimentos identificados por Dubet (2003)[107] como respostas ao sentimento de incapacidade e nulidade: o retraimento e, especialmente, o conflito. Os jovens aqui entrevistados fazem parte do grupo apontado pela equipe escolar como "fadado ao fracasso". Eles ocupam a "periferia" da escola e da sala de aula. As suas respostas variam entre o conflito – descrito por Pereira (2010) como "zoeira" – e a decisão de "abandonar o jogo". Nos casos extremos, o resultado final, como veremos, é o abandono definitivo da escola.

Num artigo em que analisa a construção de atitudes e práticas desviantes de adolescentes de origem francesa ou imigrantes, Van Zanten (2000) escreve sobre o processo de distanciamento dos alunos da escola. De acordo com a autora, a pressão institucional e o sentimento de injustiça suscitados pelas avaliações negativas, bem como o encaminhamento para turmas formadas por alunos com fraco desempenho escolar ou para os ramos de escolarização menos valorizados provocam nos alunos um certo afastamento com relação aos valores escolares e às normas da instituição.

As dificuldades de adaptação escolar dos jovens aqui reunidos se aproximam das experiências vivenciadas por jovens trabalhadores, residentes numa comunidade de tradições operárias situada numa das margens do estuário do Tejo:

> Nunca estes jovens se sentiriam bem na escola, isto é, à maneira como os professores e outras autoridades desejariam que eles se sentissem. Abandonaram-na muito cedo porque nela se sentiam inadaptados. A vida quotidiana, vivida em terrenos próprios, é a sua 'escola de vida'. A escola dos 'profes' só era 'divertida' na medida em que aí podiam desenvolver actividades de irrisão em torno das quais podiam cimentar a sua identidade

[107] Vide item sobre fracasso e sucesso escolar no capítulo I.

> de ‘miúdos de rua’ contra os valores que essa escola lhes pretendia inculcar. Aqui, sim, essas actividades de irrisão consagravam uma situação real de resistência que esses jovens desenvolviam em relação à escola, aos seus mais rígidos formalismos (sistemas de faltas, castigos, etc.) e aos seus efeitos práticos, traduzidos por chumbada — porque a escola era uma chumbada (isto é, uma chatice) e só produzia chumbos. (PAIS, 1990, p. 620).

Assim como os trabalhadores do Tejo, os jovens aqui reunidos relatam uma grande dificuldade de adaptação às regras e às normas escolares. Não veem relação entre a sua experiência de vida e os saberes propiciados em sala de aula. A promessa de um futuro melhor – obtenção de um certificado que garanta a sua inserção no mercado de trabalho – é contrastada com a ausência de sentido nas atividades escolares cotidianas. O progressivo desinteresse pelos assuntos escolares faz com que a escola passe a ser vista não mais como um espaço de “apropriação de saberes”, mas, de sociabilidade.

Eles pertencem a famílias com limitadas condições socioeconômicas e culturais. Mauro não tem renda fixa – depende dos seus bicos e da ajuda de parentes. Júlio e Ricardo possuem renda familiar similar a dos jovens reunidos nas configurações 2 e 4. Com exceção de Júlio, suas condições de moradia são precárias. Nenhum dos jovens possui contato com o pai. Suas mães possuem baixa escolaridade, duas não trabalham, uma é recepcionista e a outra faxineira. Mauro é o único branco. Os outros jovens são negros.

As relações familiares desses jovens são marcadas por crises. Com exceção de Júlio, esses eventos parecem afetar de forma negativa a sua trajetória escolar.

Júlio, Ricardo e Mauro se inseriram de forma precoce no mercado de trabalho. As ocupações encontradas são caracterizadas pelo vínculo precário de trabalho, intensa exploração da mão de obra e elevada rotatividade, o que resulta em faltas constantes, dificuldade de concentração e cansaço, prejudicando-lhes o rendimento escolar. Além de não encontrarem elos de apoio nesta esfera, a relação entre escolaridade e progresso profissional perde sentido.

Os únicos elos empenhados em reverter o processo de exclusão escolar desses jovens são os estabelecidos nos programas sociais. Nos casos de Júlio e Mauro, eles parecem impedir a ruptura definitiva com a escola. Já para Wagner e Ricardo, eles não conseguem reverter o abandono escolar.

Júlio foi indicado pela equipe do Cantinho da Esperança. Estávamos à procura de alunos da Machado que fizessem parte do Programa Fábricas de Cultura. Ele é um menino comunicativo, inteligente, bem-humorado. A entrevista fluiu bem.

Decidimos entrevistar Mauro porque Denise, coordenadora do período noturno, comentara a respeito de sua dificuldade em lidar com o jovem:

> "Ele é muito agressivo, resistente a qualquer tipo de aproximação por parte dos professores."

Quando a inspetora chamou Mauro na sala de aula, ele saiu assustado, falando que não tinha feito nada, que estava fazendo a lição. Explicamos o motivo da conversa. Não pretendíamos recriminá-lo por qualquer infração cometida. Queríamos somente conhecer um pouco mais sobre sua estória de vida e escolar. Após alguma insistência, Mauro aceitou.

Contudo, a conversa foi difícil. A todo instante Mauro perguntava quando ela ia acabar e olhava para o relógio da parede. Se bem que, diferente de outros jovens, Mauro falou bastante sobre os assuntos abordados. E, quando acabou a entrevista, dispôs-se a conversar novamente.

Nesta configuração, incluímos dois jovens que participavam do programa Centro da Juventude, ainda que não frequentassem a escola – Wagner e Ricardo. Apesar de não terem frequentado a Machado, achamos que seria interessante incluir esses casos para explorarmos a questão do abandono escolar e as dificuldades relatadas pela equipe dos programas sociais de estabelecer um elo de comunicação com a escola. Ambos foram indicados pela equipe do programa.

Foi muito difícil recuperar a trajetória de vida de Wagner. O jovem não consegue se lembrar dos anos em que ocorreram os eventos por ele mencionados. Por outro lado, seu relato parece uma mistura de fantasia e realidade, como quando o jovem diz que a mãe da namorada quer matá-la ou ao narrar o caso da avó que vendeu o apartamento em que morava e não recebeu nada por ele.

Já Ricardo foi indicado pela equipe do Programa por ser um representante da "precariedade" do ensino público:

> "Ricardo foi expulso do colégio, alega que estudou até a 6ª série, mas não sabe ler nem escrever." (Valter, educador do Centro da Juventude.)

Rita, educadora do Centro da Juventude, afirma que ofereceu ajuda, mas que o jovem resiste:

> "Eu tentei ajudar ele... me ofereci para dar aulas para ele. Marquei vários dias com ele, mas ele nunca aparece... É muito resistente."

A entrevista com Ricardo também foi difícil. O jovem relata uma estória de vida confusa, marcada por crises, brigas, violência.

Os jovens desta configuração apresentam trajetórias escolares descontínuas, com reprovações, evasões, mudanças de escolas e abandono.

Júlio foi um dos jovens que expôs a trajetória mais tumultuada. No período da 1ª entrevista, o jovem tinha 18 anos e estava matriculado na 1ª série do ensino médio matutino.[108] Começou a estudar com 5 anos, na pré-escola. Cursou da 1ª a 4ª série numa escola municipal e a 5ª série e a 6ª série em outra escola municipal. Foi reprovado na 6ª série e transferido para uma escola estadual do bairro. Na 8ª série, foi "convidado a se retirar"[109] da escola por mau comportamento. Frequentou a Educação de Jovens e Adultos. Na 1ª série do ensino médio, ingressou na Machado. Foi "convidado a se retirar" novamente. Retornou para a escola estadual anterior. Foi reprovado. Então pediu transferência para a Machado, onde foi novamente "convidado a se retirar" da escola. No ano seguinte, matriculou-se na Educação de Jovens e Adultos na própria Machado. Foi novamente reprovado.

A trajetória de Mauro é um pouco distinta da de Júlio. No momento da primeira entrevista, o jovem tinha 18 anos e estava matriculado na 1ª série do ensino médio matutino. Começou a estudar na 1ª série do ensino fundamental. Cursou da 1ª a 4ª série numa escola municipal e da 5ª a 8ª em outra escola. Ingressou na Machado na 1ª série do ensino médio. Naquele ano, foi convidado a se retirar e permaneceu um ano sem estudar. No momento da entrevista, o jovem estava cursando a 1ª série pela segunda vez. Foi reprovado por faltas. No ano seguinte, matriculou-se no EJA na Machado e foi aprovado.

Embora apresentem trajetórias descontínuas, esses jovens não abandonam a escola. Como veremos, as organizações sociais do bairro e os programas sociais parecem funcionar, em ambos os casos, como importantes elos de garantia da permanência na escola. Discutiremos essa questão ao longo do capítulo.

No momento da entrevista, Wagner e Ricardo haviam abandonado a escola. Nestes casos, o ingresso no programa social não foi suficiente para reverter a sua exclusão. Wagner

[108] A retenção por dois, três anos na 1ª série do ensino médio é muito comum entre os jovens com trajetória escolar precária. Por virem "se arrastando" no ensino fundamental, por conta da progressão continuada, ou por entrarem numa fase "turbulenta" que é a juventude, o fato é que é muito comum esses jovens ficarem retidos no início do ensino médio. Frequentemente, essas reprovações resultam no abandono da escola.

[109] A equipe escolar considera o processo de expulsão dos alunos muito lento. O processo precisa ser autorizado pelo Conselho Escolar – colegiado composto por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Por este motivo, a equipe costuma adotar um "procedimento alternativo" – as coordenadoras convocam os pais dos alunos e os "orientam" a solicitar a transferência do aluno para outra escola, alegando ser este o melhor caminho para o jovem.

cursou da 1ª à 5ª séria em uma escola municipal em Cidade Tiradentes e da 6ª à 7ª série em uma escola municipal próxima à Machado. O jovem foi reprovado na 6ª série por falta e "convidado a se retirar" na 7ª série por "mau comportamento". Não retornou à escola.

Já Ricardo é o que apresenta a trajetória escolar mais precária. Parou de estudar com 14 anos e não sabe ler nem escrever. Começou a frequentar a escola na 1ª série do ensino fundamental. Cursou da 1ª a 4ª série numa escola municipal do bairro. Foi reprovado na 4ª série por faltas. Na 5ª série, foi transferido para outra escola municipal por "mau comportamento" e excesso de faltas. Na 6ª série, decidiram transferi-lo novamente de escola por "mau comportamento". O jovem abandonou a escola e não retornou.

Quando lhes perguntamos sobre projetos para o futuro, suas falas oscilam entre o descolamento da realidade e a indecisão.

Júlio disse que gostaria de fazer carreira no exército e cursar faculdade de medicina. Nas duas entrevistas, repetiu este discurso. Duas hipóteses poderiam ser levantadas a este respeito – a necessidade de se afirmar perante a pesquisadora ou a mistura entre fantasia e realidade, o que pode ser uma forma encontrada por estes jovens para escapar das dificuldades impostas pela vida cotidiana.

A rede de Júlio é extensa. As esferas da família e da vizinhança ocupam um papel expressivo, embora a escola e o programa social Fábricas de Cultura também apareçam como importantes espaços de socialização. Possui diversos familiares envolvidos com o crime.

Wagner também parece misturar fantasia e realidade. Disse que quer servir o exército por causa do filme *O Resgate do Soldado Ryan*, mas logo admite certa mistura entre fantasia e realidade, revelando pessimismo quanto à vida:

> "É uma viagem... no final, nada dá certo na vida..."

A rede de Wagner é extensa e baseada nas suas atividades atuais – o programa social e o grupo de dança, além dos vizinhos do primeiro bairro que morou – Cidade Tiradentes.

Mauro e Ricardo parecem encarar mais de frente a realidade. A fala de Mauro oscila entre parar de estudar para começar a trabalhar e proporcionar melhores condições de vida para o filho e a esposa e completar o ensino médio para obter um trabalho mais qualificado.

A rede de Mauro é local, mas apresenta sociabilidade diversificada. Suas esferas de sociabilidade são a família e a vizinhança, o programa social, a igreja e a escola. O CEDECA, em especial, é uma importante fonte de apoio e, em certa medida, pode funcionar como ponte que permite a mobilidade social do jovem ao garantir a sua permanência na escola, ajudá-lo

na emissão de documentos e a solucionar problemas familiares e judiciários – como o jovem relatou no caso da mãe –, além de proporcionar ao jovem cursos profissionalizantes.

Ricardo não tem projetos para o futuro. A mãe prometeu procurar uma escola do bairro para matriculá-lo na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, o jovem ora afirma que gostaria de retornar para a escola – desde que seja a primeira escola que estudou – ora que deseja abandoná-la de forma definitiva.

A rede de Ricardo é extensa, baseada na família, na vizinhança, no trabalho e no programa social.

A família

A trajetória familiar dos jovens desta configuração é marcada por crises, separações e mudanças. Estes eventos afetam a sua trajetória escolar. Embora mencionem o apoio da mãe, não identificamos nos seus relatos um papel ativo da família, especialmente no que diz respeito à formulação de seus projetos educacionais e profissionais.

Júlio, 18 anos, negro e paulista, mora com os avós maternos, a mãe e a irmã. O seu núcleo familiar parece estável, embora ninguém trabalhe. Os avós são aposentados e a mãe tem um problema de saúde que a impede de trabalhar. A família reside no bairro há muitos anos, na mesma casa, de nove cômodos, construída pelos avós e ampliada pelo pai no período em que este viveu com eles.

Júlio relata que os pais se separaram quando a irmã nasceu. Ele tinha 5 anos. O pai passou a encontrá-los em aniversários e outras datas comemorativas. Mas, por volta dos seus 10 anos, o pai se mudou para o interior de São Paulo e "desapareceu". Eles mantinham contato por cartas, mas, desde que a avó paterna faleceu, ele não deu mais notícias. Não deixa, contudo, de pagar a pensão para os filhos.

A família vive, basicamente, da aposentadoria dos avós e da pensão do pai. Quando Júlio está trabalhando, também ajuda.

O jovem fala com admiração dos avós. O avô é uma importante referência para Júlio:

> "Ele fala que pra um cara ser chamado de homem, tem que ter um conhecimento de alguma coisa na vida, ao menos saber ler. Diz que eu tenho que correr atrás disso para ter um bom futuro. Ele sempre fica no meu pé."

Dona Renata, mãe de Júlio, estudou até a 8ª série, mas nunca teve emprego fixo. Costuma fazer bicos, como faxineira, no próprio bairro. Após a separação, ela relata que passou por um período muito difícil:

> "Quando ele saiu de casa, entrei em depressão, foi muito difícil, fiquei três meses internada, os meus pais que olhavam os meninos."

Contudo, a renda familiar não sofreu grande alteração. Os pais de dona Renata sempre a ajudaram na criação dos filhos e o ex-marido paga uma pensão.

Mauro, 18 anos, branco e paulista, pertence ao que podemos considerar como "exemplo de família desestruturada". Denise conta que Mauro conheceu o pai no dia do enterro deste. Ele foi morto, de acordo com a coordenadora, pelo "pessoal do tráfico". Porém, Regina, coordenadora da manhã, apresenta uma versão diferente:

> "A mãe dele matou o pai num domingo na hora do almoço, porque ele tinha uma amante." (Regina)

Como podemos notar, o jovem é um daqueles meninos cuja estória de vida ganha versões que misturam realidade e fantasia. Difícil saber qual delas é de fato a verdadeira. De qualquer forma, todas as versões revelam uma elevada precariedade nas condições de vida e nas relações familiares do jovem.

A mãe, diz Mauro, é dependente química – usa crack e cocaína – e tem problema cardíaco, o que agrava a sua situação. Chegou a trabalhar para o tráfico em troca de drogas. O jovem demonstrou uma forte preocupação com a mãe. Mostrou o seu nome gravado em um dos braços.

Dona Meire é paulista – nasceu em Santo André. Estudou até a 3ª série do ensino fundamental. Não trabalha. Depois do pai de Mauro, morto quando ele ainda era criança, ela viveu com três pessoas distintas. O primeiro, de acordo com o jovem, terminou o relacionamento porque ela usava drogas. O segundo conseguiu tirá-la das drogas por algum tempo. Ele frequentava uma igreja evangélica. A mãe começou a acompanhá-lo, mas depois parou e voltou a usar drogas. O padrasto não aguentou e decidiu sair de casa. Perguntou a Mauro e a irmã se eles queriam ir com ele, mas os dois não quiseram deixar a mãe. O companheiro atual conseguiu tirá-la das drogas, mas, como veremos adiante, o jovem relatou que a mãe estava passando por um novo momento de crise conjugal. Mauro tem duas irmãs – uma de 14 anos e outra de 6 meses.

Quando realizei a primeira entrevista, o filho de Mauro havia acabado de nascer. A namorada concluiu o ensino médio e parou de trabalhar quando o filho nasceu. Ela estava morando com os pais, mas ele visitava o bebê diariamente.

Mauro mora com a irmã mais velha e o cunhado em uma das favelas próximas à escola. A mãe mora em outro bairro com o padrasto e a filha mais nova. A irmã não trabalha e está matriculada à noite, mas raramente vai à escola. O cunhado trabalha para o tráfico. Depois que o cunhado foi morar com eles, Mauro afirma que a relação com a irmã se deteriorou:

> "Ela [a irmã] fica jogando na minha cara que ele [o cunhado] é que sustenta a casa [...] Minha irmã tem raiva de mim, me chama de capeta, quer me expulsar de casa pra ficar só ela e o namorado [...] Eu tenho vontade de matar os dois, tenho vontade de pegar uma arma e fitar bala nos dois. Não aguento mais. Ficam chamando a gente de 'noias', a minha mãe de 'cheradora, droguera'. Ele usa e fica falando dos outros [...] por isso que eu tô há três anos no 1º. Filho, esposa, irmã, mãe, esse maluco... não dá. Se eu arrumar um trabalho, vou parar de estudar."

Como veremos, durante a entrevista o jovem oscila entre afirmar que vai abandonar a escola e que precisa completar o ensino médio. Quando perguntei se o jovem contava com o apoio emocional de alguém, Mauro mencionou a mãe (apesar dos problemas), a avó e a bisavó paternas, além do segundo padrasto, a quem chama de pai. Contudo, ele acredita que estas fontes de apoio não são suficientes, dado o volume de problemas que enfrenta.

Mauro morou em diversos bairros de São Paulo, em Santo André e em São Bernardo, mas não consegue recuperar os lugares e, principalmente, os períodos em que esteve em cada um desses locais. As condições de moradia eram, geralmente, bastante precárias.

Conversamos uma segunda vez com o Mauro para explorar a forma como lidou com a crise familiar – a entrada do cunhado na família e as desavenças com a irmã – e com o nascimento do filho.

O filho estava com 6 meses no momento da segunda entrevista. A companheira veio morar com ele. De acordo com Mauro, a situação em casa ficou mais tranquila com a vinda dos dois. Mauro evita falar com a irmã e o cunhado.

As brigas da mãe com o padrasto, por sua vez, haviam aumentado. Segundo o jovem, o padrasto se recusava a registrar a filha. Mauro aconselhou a mãe a procurar o CEDECA:

> "Eles falaram que arrumam um advogado para processar ele."

No entanto, de acordo com o jovem, apesar da crise, a mãe não voltou a beber nem a usar drogas.

Wagner, de 16 anos, negro, paulista, também narra relações familiares marcadas por crises e mudanças. O jovem nunca teve residência fixa – passava um período com a avó em Cidade Tiradentes e outro com a mãe, em São Mateus, no Planalto e no "Madalena".

A mãe teve um relacionamento com o pai e engravidou. O pai era dependente químico. Wagner e sua mãe moravam com a avó paterna em Cidade Tiradentes. Ele tinha 3 anos quando a mãe conheceu um rapaz – pai de dois dos seus dois irmãos – e decidiu se mudar para São Mateus. Wagner ficou com a avó que, naquele período, já sofria de alcoolismo. Quando completou 12 anos, a avó pediu para ele voltar a morar com a mãe:

> "Eu aprontava muito, arrumei encrenca com um professor que falou do meu pai, brigava direto com o meu primo que também morava com a minha avó..."

Neste período, ele alternava entre as duas casas – a da avó e a da mãe, que morava em São Mateus:

> "Lá (em Cidade Tiradentes) eu tinha muita amizade, eu ia prá lá, aprontava, aí eu voltava. Quando eu enchia o saco, voltava prá lá..."

A mãe se separou do padrasto e se mudou para o Planalto. Wagner tinha 13 anos e seus irmãos, 9 e 6. A mãe teve outro filho, fruto de um terceiro relacionamento.

Há dois anos, o jovem mora com a mãe, o padrasto e seus três irmãos no Madalena. O padrasto atual não é pai de nenhum deles. A mãe estudou até a 6ª série e trabalha como recepcionista em um hotel na Mooca. O padrasto é segurança.

Ano passado, o jovem passou quatro meses em Santa Fé. Foi trabalhar com o avô, que tem uma lanchonete na cidade, mas, depois, acabou retornando para São Paulo.

O pai esteve preso[110] durante um longo período. Wagner costumava visitar o pai no presídio e, quando este saía para visitar a família, os dois se encontravam:

> "Toda vez que tinha visita aberta nós ia pro cinema..."

Contudo, desde que o pai foi solto ele não o encontra:

[110] O jovem menciona o artigo do código penal brasileiro nº157 – "Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência".

> “Antes ele vinha me visitar direto. Aí quando ele saiu, ele não veio me ver... a minha mãe fala que pra ele não me ver ele deve ta mal... Ele não teve nenhum apoio da minha vó... ela bebe, vendeu o apartamento onde morava e ligou pra polícia e disse que o meu pai roubou ela... Ele não teve apoio de ninguém... não sei onde ele ta.”

O jovem tem cinco irmãos por parte de pai, mas não os conhece. Afirma que não conta com o apoio de ninguém. Durante a entrevista, mencionou que se sentia culpado pelo que havia acontecido com a família paterna:

> “Às vezes eu fico pensando que tudo aconteceu por minha culpa, eu aprontava muito...”

Assim como Mauro e Wagner, Ricardo, 15 anos, negro, paulista, relata uma trajetória familiar marcada por crises. Ele mora com a mãe e 4 irmãos. A mãe estudou até a 3ª série do ensino fundamental e trabalha como faxineira no CEU Sapopemba. O pai é alcoólatra. Agredia a mãe quando Ricardo era criança. Atualmente, mora na Bahia:

> “Por isso que eu sou revoltado assim...”

O irmão mais velho trabalha numa confecção, tem dois filhos, mas não mora com a mãe dos filhos. A irmã mais velha vivia com o companheiro e o filho. O cunhado trabalhava com o pai, mas usava drogas. Foi assassinado pela polícia. Ninguém sabe o motivo. Atualmente, o sobrinho mora com os avós paternos.

A outra irmã namorava um rapaz que trabalhava num dos pontos de drogas do bairro. Chegou a fugir de casa para morar com o namorado. A mãe pediu ajuda ao conselho tutelar. Conseguiu trazer a filha de volta pra casa, mas ela estava grávida. Atualmente, a irmã não namora mais este rapaz. Ela trabalha no McDonald’s.

Os irmãos frequentam a escola, mas todos apresentam defasagem idade-série. A mãe e a irmã mais velhas são as pessoas com quem conversa quando tem alguma dificuldade. Ricardo mencionou ainda um padrinho que o apoia financeiramente.

A escola

Estes jovens apresentam uma relação negativa com a escola e a equipe escolar. Considerados alunos “fadados ao fracasso” e “instauradores da desordem escolar”, não

recebem a atenção do corpo docente. Sem saber como lidar com esses casos, a equipe escolar busca meios de transferir o problema para outras instituições. A reação dos jovens parece ser o aumento da "zoeira" e da violência no espaço escolar.

Júlio comenta que tem problema de vista – "não enxerga de longe". Está sem óculos há mais de um ano pois não tem dinheiro para comprar outro par. Esse pode ser um dos fatores responsáveis pela dificuldade de concentração do jovem.

A relação de Júlio com as escolas em que estudou foi sempre muito difícil. O jovem relata brigas, confusões, muita bagunça e uso de bebidas alcoólicas. O único período de que Júlio guarda boas recordações foi quando cursou a Educação de Jovens e Adultos, na 8ª série, momento em que se sentiu valorizado e incluído pelos colegas de classe:

> "Era um pessoal mais velho, mais maduro, me dei bem com eles. Eles conversavam mais. Foi bom. Eu era o mais novo da sala. Eu gosto de ficar com gente mais velha. Fazia a lição. Minha mãe até chorou no dia da minha formatura. Era uma escola tranquila. Não tinha muita guerrinha que nem aqui – bomba, água..."

Com exceção desta fase, Júlio não possui lembranças positivas das escolas que frequentou. As dificuldades de adaptação já aparecem no relato sobre a escola em que cursou o primeiro ciclo do ensino fundamental:

> "Tinha uma professora – Miriam – que gostava de me puxar pela orelha [...] Gostar mesmo, eu só gostei de uma professora, que me deu aula no pré e na 1ª série. Minha mãe tinha trabalhado na casa dela e ela me ajudava bastante."

Júlio comenta que se tornou mais agressivo com o passar do tempo:

> "Eu brigava direto com os moleques, por causa das meninas, de futebol. Não aceitava brincadeira de tirar o boné [...] Num mesmo ano, a minha mãe chegou a ir vinte vezes na escola. Dava broncas, puxão de orelha... não adiantava."

De todas as instituições que frequentou, a escola estadual em que cursou da 6ª à 8ª série e para a qual retornou na 1ª série do ensino médio foi a pior:

> "A escola estadual era estranha – era muito grande – é a 3ª maior escola da América Latina. Tem muita gente. São mais de 30 salas. Eles não têm controle dos alunos. Tem muita baderna. Eu matava aula, bagunçava. Tinha muita diferença de idade – tinha um rapaz de 19 anos na 6ª [...], muita droga, as pessoas se machucavam."

O comportamento na Machado não foi diferente:

> "Eu bebia muito, aprontava, brigava [...] quebrei três portas, janelas... eu não respeitava os professores... só os professores de matemática, de história e de biologia."

Como mencionamos no início deste capítulo, a zoeira ou o conflito podem ser uma reação ao sentimento de incapacidade ou nulidade provocado pela dificuldade de aprendizagem ou pelo baixo rendimento escolar ou, ainda, pelo sentimento de exclusão escolar**.**

A escola, para Júlio, é principalmente um espaço de socialização e um meio de tirar o jovem da rua. A formação não é um aspecto mencionado.

Por outro lado, e de forma aparentemente contraditória, Júlio reclama da falta de controle e na escola:

> "As pessoas fumam maconha, tinha que ter mais controle. São duas tias para olhar os 600 alunos. Eu falei para a coordenadora – tem que colocar câmera... Ela tenta manter a disciplina, mas tem pouca gente para olhar os alunos. Se tivesse mais gente, não teria tanta confusão [...] A coordenadora da noite conseguia controlar mais os alunos do que a da manhã."

Esta fala pode representar a simples reprodução de um discurso "socialmente desejável" ou revelar um dos objetivos por trás da zoeira: obter a atenção da equipe escolar. A fala do jovem sobre a coordenadora da noite parece indicar algo neste sentido:

> "Ela é uma pessoa excelente, conversava muito comigo. Foi me levar em casa no dia em que fui pego bêbado, explicou que eu tava com notas vermelhas. Sugeriu que eu mudasse de escola."

A visão da equipe escolar sobre o Júlio é péssima. Quando comentei com a coordenadora que gostaria de entrevistá-lo, ela ficou surpresa:

> "Ele é um menino bobo, apronta muito..." (Regina, coordenadora do período matutino.)

A coordenadora do período noturno conta que, quando estava no período da manhã, teve sérios problemas com Júlio:

> "Ele bebia, entrava bêbado na sala, atrapalhava as aulas, brigava com os meninos... Um dia não aguentei... ele tava bêbado, decidi ir até a casa dele e pedir para a mãe para transferir ele de escola." (Denise, coordenadora do noturno.)

A relação com as outras escolas não foi diferente. Segundo Júlio, os diretores, coordenadores e supervisores não o “aguentavam”.

Mauro relata uma trajetória escolar um pouco distinta da de Júlio. Até a 4ª série, o jovem se considerava bom aluno, gostava da escola, a mãe era tranquila, não usava drogas. Começou a usar por volta dos seus 12 anos.

Mauro também guarda boas recordações da escola municipal em que cursou da 5ª à 8ª série:

> “Eu gostava das professoras de geografia, português, matemática, história e da cozinheira [...] Elas me ajudavam, me colocavam nos passeios.”

As brigas e zoeiras começaram neste período. No entanto, foi aprovado na 8ª série e encaminhado para a Machado. Mauro comenta que seu comportamento piorou ao ingressar na nova escola. A “zoeira” aumentou significativamente. Acabou sendo convidado a se retirar após uma discussão com a professora de educação física:

> “Uma vez os meninos chamaram ela de gostosa e falaram que eu que tinha falado. Ela começou a xingar a minha mãe de vagabunda. Aí eu comecei a xingar. No outro dia eu taquei uma bomba na frente da escola e fui expulso. Fiquei um ano sem estudar, eu trabalhava na funilaria. Mas o dinheiro não dava. Aí saí da funilaria, fui no CEDECA e pedi pra voltar a estudar.”

Após um ano sem frequentar a escola, Mauro decidiu retornar para a Machado. O jovem afirma que gosta das pessoas – do diretor, do vice, das coordenadoras, das “tias” (inspetoras) e dos colegas:

> “A Denise tentava me ajudar, conversava, dizia que eu vinha pra escola pra estudar, não pra bagunçar. Se quisesse bagunçar, era melhor ficar em casa. Eu tentava melhorar, mas não conseguia por causa dos problemas de casa... Eu falava para a minha mãe não usar drogas, ela usava, teimava. Vinha estourado para a escola. Não tinha cabeça para estudar.”

Apesar das dificuldades, Mauro relata que a mãe o apoia no que diz respeito aos assuntos escolares:

> “Ela veio três vezes na escola. Uma vez por causa da bomba que eu joguei, outra pra tentar fazer matrícula, depois ela veio com o CEDECA para fazer matrícula.”

Atualmente, está mais calmo, diz o jovem. As matérias de que mais gosta são matemática e português. Após a entrevista, o jovem fez questão de me apresentar à professora de matemática, ressaltando que ela costuma ajudá-lo, além de valorizá-lo:

> "Ela fala que eu sou o único aluno que consigo fazer a lição dela."

Só faz lição dessas matérias. Ele frequenta a escola porque é o único meio de arrumar um bom emprego:

> "Tá muito difícil arrumar trabalho. O único lugar é em lava rápido, mas é muito ruim, porque trabalha muito e eles pagam muito mal. Tem lugar que ganha 600, 700 – em mercado, funilaria, mecânico, mas tem que ter o médio. Se eu passar no 1º ano, vou fazer supletivo do 2º e 3º."

Como mencionamos, Mauro oscila entre afirmar que vai abandonar a escola e que vai fazer supletivo para conseguir um emprego melhor. O jovem acredita que o que mais dificulta sua aprendizagem são os problemas familiares.

Durante a 2ª entrevista, Mauro reclamou que, por causa dos trabalhos, estava faltando regularmente:

> "Se eu repetir, vou fazer o EJA."

Seu comportamento havia piorado:

> "Outro dia eu fiquei nervoso com um professor e coloquei fogo na lixeira"

A reprovação e a mudança para a Educação de Jovens e Adultos foram positivas para o jovem. Ele foi aprovado na 1ª série do EJA. Contudo, na 2ª série do EJA, voltou a dar trabalho, relata a coordenadora do noturno:

> "O Mauro está na 2ª série do EJA. No 1º semestre, ele foi muito bem, agora tá mais indisciplinado. Eu acho que ele tá com algum problema." (Denise, coordenadora do noturno.)

Como vimos, a relação de Mauro com a escola parece ter se deteriorado no ensino médio – o jovem foi reprovado e convidado a se retirar da escola, deixando de frequentá-la por um período. As interações com os professores passaram a ser caracterizadas mais por embates do que por compreensão e estímulo.

Para a equipe escolar, o jovem é um dos muitos "casos problemas". Ele faz parte, na visão da equipe, de um grupo de alunos sem vínculo com a escola. Com a família desestruturada, no seu primeiro ano na Machado o jovem causava problemas diários para a então coordenadora da manhã. Desrespeitava os professores e a coordenadora, depredava a escola, tirava a concentração de alunos e professores. Denise, naquele período coordenadora da manhã relata:

> "Foi quando começou essa leva de alunos difíceis. Ele me desafiou tanto que eu tive que chamar o padrasto para assinar a transferência dele. Cheguei a chamar a polícia para dar queixa por desacato. Ele matava aula, pulava muro, o portão. Eu tinha que cortar logo, se não criaria seguidores. Um dia ele me mandou 'me fuder' na frente dos outros alunos. Eu tive que tomar uma atitude. O padrasto falou que eu não tava levando em consideração a história de vida dele. Respondi que o fato dele ter esta história de vida, não dava o direito de me agredir fisicamente ou verbalmente. Assim como o fato de eu ter um pai aleijado por ter levado seis tiros num assalto não permitia que eu tratasse todos os meninos 'L.A.'[111] como bandidos. Ele queria qualquer coisa, menos estudar. Parece que ele retornou este ano com outra postura."

Denise acredita que a responsável pela mudança de comportamento pode ter sido a companheira atual ou a medida extrema que tomaram:

> "Esses meninos são muito carentes afetivamente [...] A transferência de escola também pode ter sido uma condição de aprendizagem. Ele cresceu. Nem toda a punição é ruim. Tiraram isso da escola. A transferência é muito difícil – tem que passar pelo conselho de escola, conseguir vaga em outra escola. A equipe escolar perdeu instrumentos importantes para impor respeito. O aluno precisa de regra, disciplina para aprender."

Já Regina, coordenadora da manhã, fez o seguinte comentário quando perguntei sobre o Mauro:

> "O Mauro é aquele estilo de vida que eu falei para você. Ele mora sozinho desde os 14-15 anos. Hoje ele tem uma família. É pai. Trabalha para sustentar a família. Mas morou um bom tempo sozinho. Ele casou com a menina, tem um bebê. Mantém a família. Está aí ainda. Antigamente ele faltava porque era irresponsável. Hoje ele falta porque tem que trabalhar para sustentar a família."

Como podemos notar, o comportamento e o desempenho escolar dos jovens permanecem associados a fatores externos à escola, como a família, a pobreza, o tráfico e o trabalho precoce. Por outro lado, a punição – reprovação, transferência de escola, expulsão – é

[111] Liberdade Assistida.

entendida como o único instrumento para garantir o “controle” desses jovens e a disciplina escolar.

Wagner também expõe uma relação tensa com a escola, marcada por brigas e depredações do espaço e do material escolar. As mudanças de residência e a prisão do pai são alguns dos fatores que podem ter impactado a sua trajetória. No entanto, a forma como a equipe escolar lidou com a situação parece ter agravado a sua exclusão.

Como Júlio, Wagner relata dificuldades desde o primeiro ciclo do ensino fundamental. Os professores sabiam que seu pai havia sido preso e isso, provavelmente, fez com que o jovem fosse classificado entre os alunos “fadados ao fracasso”. As mudanças de bairro e escola aconteceram, segundo o jovem, depois de uma briga com um professor que chamou o seu pai de bandido. A mudança, contudo, não modificou o seu comportamento:

> “Eu aprontava muito, pichava a escola, fazia guerra de maçã, quebrava vidro, as mesas, cabulava aula pra ficar com as meninas...”

A relação com a última escola, onde cursava Educação de Jovens e Adultos, foi marcada pela retração, ou seja, pela desistência de participar do jogo. Wagner afirma ter perdido o interesse pela escola. Deixou de frequentá-la definitivamente quando se mudou para Santa Fé:

> “Quando eu voltei pra São Paulo não tinha mais vaga na escola... tem que ir no conselho pra eles matricularem.”

No entanto, o jovem não fez nada para retornar à escola.

Ricardo foi o que apresentou trajetória escolar mais precária. Ele relata uma experiência escolar marcada por tensões e rupturas. Cursou até a 6ª série e não sabe ler nem escrever, além de não conseguir realizar as operações matemáticas:

> “Eu fiz aula de reforço pra aprender a ler, mas a professora faltava muito. Mudaram a professora, mas, eu não gostava dela...”

Ricardo deixou de frequentar as aulas de reforço. Foi transferido de escola, mas permaneceu com as dificuldades. Perguntei como ele acompanhava as aulas. Ricardo respondeu:

> “Eu ficava copiando das outras pessoas... Tinha uma menina lá que deixava eu copiar as respostas dela.”

Ricardo atribui o fato de não saber ler e escrever e de não conseguir realizar as operações matemáticas ao seu desinteresse pelas aulas:

> "Eu que não quis... se eu quisesse aprender, eu aprendia... As aulas eram chatas."

Se, por um lado, o jovem aponta como principal causa do seu fracasso o seu desinteresse, de forma a não evidenciar o sentimento de incapacidade, a sua primeira resposta é a violência – brigas com os colegas, agressões ao corpo docente e depredação do patrimônio escolar. O jovem foi transferido de escola após uma discussão em sala de aula em que arremessou uma cadeira na professora.

Quando a mãe era convocada pela escola, geralmente retornava para casa brigando com ele, ameaçando mandá-lo para a Bahia:

> "Eu parava um pouco, aí passava uma semana eu voltava de novo..."

A zoeira e as brigas continuaram na nova escola:

> "Eu brigava muito com os moleques..."

O jovem foi "convidado a se retirar" da escola, mas a mãe se recusou a transferi-lo novamente. Ricardo decidiu parar de estudar e começar a trabalhar. No momento da entrevista, estava há quase um ano sem frequentar a escola.

Como podemos notar, a sua segunda reação foi o retraimento – o jovem, com o apoio da mãe, decidiu abandonar a escola.

Ricardo acredita que a formação é importante para conseguir trabalho. Contudo, ao longo da entrevista, alternou entre afirmar que não iria retornar para a escola e que queria retornar para a primeira escola que frequentou para completar o ensino fundamental.

O trabalho

Com exceção de Wagner, os jovens desta configuração começaram a trabalhar precocemente em atividades com vínculo precário de trabalho e que exigem, na maioria das vezes, um esforço significativo. Em geral, reclamam do cansaço e da dificuldade de concentração.

Nadya Guimarães fala a respeito das novas dificuldades vivenciadas por jovens e adultos na busca de inserção profissional:

> Custosa, marcada por percalços, tal transição parece estar sendo desafiada por um contexto de reestruturação do mercado e das relações de trabalho, que torna o provisório e transitório ensaio e erro (da assim chamada busca "juvenil" por uma adequada inserção) uma sorte de fado generalizado e de inquietante duração. (Guimarães, 2006, p. 183)

Os jovens desta configuração poderiam ser classificados nas duas situações de maior precariedade apontadas por Nadya Guimarães: a de circulação entre a inatividade e o desemprego e aquela em que a insegurança é a norma, ou seja, situações em que a inserção é tão frágil ou de tão intenso trânsito que não é possível identificar um padrão de trajetória (GUIMARÃES, 2006). [112]

Wagner só trabalhou durante quatro meses com o avô em Santa Fé. O jovem tinha 15 anos. Atualmente, não procura trabalho.

Júlio começou a trabalhar com 15 anos – faz bicos para satisfazer as suas necessidades e as da mãe. Trabalhou em padaria, em mercado, como pedreiro, como ajudante geral e em lava rápido. Não costuma permanecer muito tempo no mesmo trabalho. O jovem acredita que o fato de não ter ensino médio completo prejudique a obtenção de emprego. Nunca foi registrado. No momento da primeira entrevista, ele não estava trabalhando. No período entre as duas entrevistas, o jovem começou a trabalhar numa gráfica no bairro. Estava gostando do trabalho.

Dona Renata, no entanto, disse que eles estavam procurando um trabalho com "carteira assinada". Ela deseja que o filho complete o ensino médio para começar a trabalhar:

> "Ele sempre fez bico, mas nunca conseguiu um trabalho registrado... Não quero que os filhos dele passem dificuldade, como ele e a Jussara passaram."

Mauro começou a trabalhar com 15 anos. Sempre exerceu atividades desgastantes, com vínculo extremamente precário. E quando está trabalhando, acaba se afastando da escola. O trabalho, no seu caso, funciona como obstáculo ao estudo. Trabalhou um ano no

[112] Embora o período atual seja marcado por significativa expansão do assalariamento sem carteira, Guimarães (2006) ressalta que esta forma de inserção não parece durável a ponto de configurar padrões de percurso estável.

Supermercado Dia como empacotador. Aos 16 anos, foi para o CEDECA fazer um curso. Depois foi trabalhar na Funilaria:

> "Eu saí porque eles me exploravam. Eu trabalhava seis horas por dia e ganhava R$25 por semana."

Conseguiu um trabalho em um lava rápido:

> "Fiquei pouco tempo porque o trabalho era muito ruim."

Nunca foi registrado. Quando fiz a segunda entrevista, Mauro permanecia sem trabalho regular. Estava fazendo "bicos" – como pintor – para comprar coisas para o filho:

> "O problema é que quando aparece trabalho eu tenho que faltar a escola. Semana passada eu faltei a semana toda."

Mauro estava pleiteando uma vaga como "ajudante geral" numa revendedora de carros:

> "O salário é de R$730. Não consegui ainda porque tenho que tirar o certificado de reservista."

O CEDECA ficou de ajudá-lo no processo para tirar o certificado de reservista.

Ricardo começou a trabalhar com 12 anos. Carregou entulho e trabalhou numa fábrica de balcões, como montador. De acordo com o jovem, a mãe insistiu para ele começar a trabalhar e ajudar em casa. Atualmente, trabalha como gesseiro e em um lava rápido próximo à sua casa. Os dois trabalhos não são fixos. O jovem recebe por dia.

Carrochano (2008) narra a instabilidade decorrente das péssimas condições de trabalho a que parcela dos jovens estão submetidos:

> E perambulavam de bico em bico não apenas para experimentar diferentes trabalhos, mas porque tentavam escapar das condições aviltantes e de salários muito baixos. (Ibid., p. 313)

Esta situação é muito próxima da vivenciada por Júlio, Mauro e Ricardo. As condições precárias de trabalho, marcadas por intensa exploração, levam os jovens a perambularem de ocupação em ocupação. Os jovens não apenas não encontram importantes fontes de estímulo aos estudos nestes espaços, como a ocupação implica em faltas constantes, dificuldade de concentração e aumento do distanciamento em relação às atividades escolares.

Os programas sociais

Os quatro jovens desta configuração frequentam programas sociais. Assim como Lúcio e Jéssica, Júlio fez parte da primeira turma do programa Fábricas de Cultura de Sapopemba. Participou do programa durante um ano e meio. Quando perguntei o que tinha mudado depois que ingressou no programa, ele me respondeu:

> "Muita coisa. Mudou meu jeito de agir. Não me importava com as pessoas, aprendi a entender o lado das pessoas, a lidar com as pessoas, a conhecer melhor o outro, a respeitar mais os outros [...] Nas vivências, a gente fazia atividades de corpo e culturais, lia livros, interpretava. Me ajudou a escrever, me ensinou a gostar de ler. A gente entregava as redações, a professora corrigia. Descobri que eu sou capaz, me ajudou a sair do tráfico."

O jovem fazia um papel importante no espetáculo "Pedrinho". Sentia-se valorizado e reconhecido. Ele também participou do Agente Jovem durante três anos. Júlio acredita que esses projetos são importantes porque tiram os jovens da rua, evitam o seu envolvimento com o tráfico:

> "O agente jovem, por exemplo, além de dar uma bolsa de R$65, ocupa o tempo do jovem e ele acaba não se envolvendo com o tráfico."

No entanto, foi no período em que frequentava o Agente Jovem que se envolveu com o tráfico. Júlio acredita que o fato de ser um programa com poucos jovens – somente quatro no período em que frequentava – fez com que ele se desinteressasse.

Como podemos notar, o programa Fábricas de Cultura funciona, para Júlio, assim como para os outros entrevistados, como um importante espaço de valorização e de recuperação de sua autoestima, além de um estímulo à leitura e à escrita.

A participação em programas sociais e os vínculos ali estabelecidos parecem funcionar como estímulos à permanência do jovem – de forma atribulada, é verdade – na escola. No entanto, como mencionamos anteriormente, a curta duração dos programas e a dificuldade de estabelecer diálogo com a equipe escolar podem impedir uma ação mais efetiva dessa esfera de sociabilidade sobre o comportamento dos jovens na escola.

Mauro se aproximou do CEDECA durante uma das crises da sua mãe. Ela usava drogas e ele precisava voltar a estudar. Pediu ajuda à instituição:

> "Eles foram lá em casa, fizeram um monte de perguntas e ajudaram a gente."

Desde então, participou de diversos programas do CEDECA. Fez cursos de cabeleireiro, cozinheiro, cidadania, além de ter participado do Agente Jovem. Vai fazer o curso de meio ambiente do Cantinho da Esperança e pretende cursar administração. O pessoal do CEDECA ficou de ajudá-lo a tirar os documentos. Visita frequentemente a instituição:

> "Quando eu tô com problemas, gosto de conversar com eles [os educadores] porque eles me entendem."

O CEDECA é uma importante fonte de apoio ao jovem:

> "Se não fossem eles, eu tava na rua."

A sua permanência na escola se deve diretamente à influência da instituição. O técnico do programa chegou a acompanhar Mauro para garantir a sua matrícula.

Como vimos no terceiro capítulo, há uma grande disputa no bairro entre o CEDECA e o Cantinho da Esperança, de um lado, que exigem o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, e, do outro, as instituições escolares, que se sentem incapazes de lidar com o público dessas instituições. As instituições sociais do bairro reivindicam a inclusão dos jovens por ele atendidos nas escolas da região. Estes jovens, na maioria das vezes, foram convidados a se retirar da escola ou evadiram. Eles são vistos pela equipe escolar como alunos "fadados ao fracasso" e geradores de problemas.

Wagner frequenta o Centro da Juventude. A sua mãe viu o cartaz e comentou sobre o programa. O jovem disse que se inscreveu "pra passar o dia":

> "Não tem nada de importante... ajuda a passar o tempo."

Passou a gostar de frequentar o Programa, embora reclame das atividades:

> "Os professores pegam no meu pé porque eu apronto... eles ficam falando... a gente não aprende nada."

Há uma tentativa de autoafirmação por parte dos jovens através da "zoeira" – esta é a forma que encontram de chamar a atenção dos técnicos dos programas sociais e da equipe escolar. O jovem afirma gostar da aula de informática e dos colegas de curso. No entanto, os técnicos mencionaram que, apesar da insistência, o jovem se recusa a retornar à escola.

Ricardo descobriu o Centro da Juventude por meio de amigos. Eles se inscreveram e o convidaram. O jovem acredita que o curso mudou o seu comportamento:

> "Eu era mais bagunceiro, não ficava quieto. Foi as tias que conseguiu mudar eu... a Rita, a Kelly e as tias da cozinha... elas falaram que iam tirar eu do curso se eu não obedecesse elas."

Assim como Wagner, o jovem frequenta o curso para ocupar o seu tempo:

> "Pra não ficar em casa... antes eu ficava dormindo até meio dia..."

Ricardo gosta da aula de cidadania e, embora goste das aulas de informática, reclama do educador:

> "Ele é mó chato... desde o primeiro dia que eu não fui com a cara dele."

O educador afirma que os atritos são decorrentes da sua insistência para que Ricardo supere o seu déficit de aprendizagem. Os técnicos relatam grande resistência do jovem em realizar atividades direcionadas pare este fim. Rita, uma das educadoras, se propôs a dar aulas particulares para ele. No entanto, ela relata que Ricardo se esquiva todas as vezes que ela tenta agendar o encontro.

Uma das possíveis explicações para esta resistência pode ser o sentimento de incapacidade e nulidade que mencionamos anteriormente.

Como vimos, as instituições sociais do bairro parecem exercer um importante papel na trajetória de vida dos jovens aqui entrevistados, especialmente nos casos de Júlio e Mauro. Estes jovens se sentem acolhidos e valorizados nesta esfera de sociabilidade. Encontram nela importantes fontes de apoio. Os elos ali estabelecidos parecem impedir o abandono definitivo da escola, além de garantir a matrícula dos jovens.

Para Wagner e Ricardo, que já haviam abandonado a escola, os elos estabelecidos no programa não foram suficientes para permitir o seu reingresso. Uma possível explicação pode ser o curto período de permanência dos jovens – eles frequentavam o espaço há menos de 6 meses.

Outros espaços de sociabilidade

Júlio foi o único jovem que mencionou importantes vínculos na vizinhança. Os vizinhos foram pessoas importantes na sua decisão de abandonar o "tráfico". No entanto, esses elos parecem não afetar a sua trajetória escolar.

Os quatro jovens desta configuração se sentem afetados pelas atividades relacionadas ao tráfico de drogas na região. Feltran (2008) fala a respeito da centralidade desta esfera de sociabilidade na trajetória de vida dos jovens moradores das favelas de São Paulo:

> Para uma pessoa nascida em favelas de São Paulo, a partir da segunda metade dos anos 80, esta experiência coletiva se apresenta com grande centralidade aos indivíduos, conforma-lhes os caminhos. Os amigos mortos ou presos, os convites para "entrar no crime" e as formas de lidar com a violência do tráfico ou da polícia etc. são temas corriqueiros dessas trajetórias [...] a centralidade da experiência da violência nestas vidas, e sempre relacionada ao "mundo do crime", é sintoma claro da mudança nos parâmetros da organização das dinâmicas sociais das favelas e, por extensão, primeiro das periferias e depois da cidade de São Paulo. (FELTRAN, 2008, p. 103)

Embora apenas Júlio tenha mencionado ter trabalhado para o tráfico, os três outros jovens tiveram familiares e amigos envolvidos – direta ou indiretamente – com as atividades do tráfico.

O lazer dos jovens aqui analisados ocorre no bairro onde residem.

Situações de crise

Todos os jovens desta configuração relatam momentos de crise que podem ter afetado a sua trajetória escolar.

Júlio indica dois momentos de crise – o "desaparecimento" do pai e o seu envolvimento com o tráfico:

> "Trabalhei um tempo para o tráfico. Tinha 16 anos, não tinha muita noção das coisas. Conheci uma pessoa aqui na Machado. Ele perguntou onde eu morava. Falou que ia trampar na "biqueira" que fica na mesma rua que eu moro. Perguntou se eu topava. Topei. Ia ganhar uma grana. Num mês, eu tirei R$830."

Embora trate de jovens estudantes da periferia francesa, o relato de Van Zanten se aproxima do que identificamos em campo. A autora mostra que, embora a sociabilidade dos adolescentes seja influenciada pela sociabilidade no bairro, é no interior dos estabelecimentos

de ensino e em interação com processos propriamente escolares que se desenvolvem em alguns alunos determinadas condutas desviantes e potencialmente delinquentes (Van Zanten, 2000).

De fato, no caso de Júlio a escola funcionou como um canal de inserção no mundo do crime.

Segundo o jovem, a ausência do pai foi, em certa medida, compensada pela presença do avô, que foi uma importante fonte de apoio. Já o rompimento com o tráfico dependeu de diversos fatores. Os vizinhos foram importantes no seu processo de conscientização:

> "Eles falavam, 'Poxa Júlio, você era um rapaz tão alegre, agora eu vejo você andando com esse monte de dinheiro, armado'."

Contudo, o principal motivo, segundo Júlio, foi o fato de a mãe ter descoberto e pressionado:

> "Um dia minha mãe pegou um revólver comigo. A gente conversou bastante, prometi que ia parar com isso... O rapaz que trabalhava comigo morreu."

Dona Renata recordou-se da vez em que encontrou Júlio com dinheiro e uma arma:

> "Tava indo pra igreja e vi ele dando dinheiro para um menino. Ele tinha 17 anos. Ele tava indo pela cabeça dos outros, mexeu com droga. Mas eu fiz ele prometer por Deus e por mim que não ia mais trabalhar com isso. Tinha visto o meu sobrinho que era trabalhador se perder... Ele nunca mais mexeu com isso."

Júlio e a mãe concordam que o ingresso no programa Fábricas de Cultura foi outro elemento importante. O jovem se recorda de um educador do Cantinho da Esperança. Ele fazia teatro e incentivava Júlio. Apareceu, então, o programa Fábricas de Cultura. A namorada e a mãe o estimularam a participar. Ele se lembrou do educador e decidiu se inscrever.

Dona Renata acredita que o programa Fábricas de Cultura foi uma experiência importante para o filho:

> "Ele criou juízo, fez novas amizades, com gente boa..."

Mauro perdeu o pai ainda criança. Não sabemos como, mas as estórias que ouvimos estão bem distantes do trivial. Desde os seus 12 anos convive com a dependência química da mãe. Além disso, a mãe passou por diversos relacionamentos, todos marcados pela inicial

tentativa de tirá-la das drogas e pela posterior desistência dos companheiros. Outra situação de crise foi quando a irmã se envolveu com um traficante e quis expulsá-lo de casa.

Mauro conta que suas fontes atuais de apoio são a equipe do CEDECA e o segundo padrasto. Mas, de acordo com o jovem, elas não têm sido suficientes para ajudá-lo a superar as dificuldades. Ele próprio associa as descontinuidades em sua trajetória escolar a estes momentos de crise.

Wagner também vivenciou alguns momentos difíceis ao longo da sua estória de vida. O pai foi preso quando ele ainda era criança. O jovem afirma que manteve o contato com o pai durante o período em que este estava preso. Quando saía da prisão para visitar a família, o pai sempre o procurava. Costumavam ir ao cinema juntos. No entanto, após ser solto, o pai não deu mais notícias. Há um ano o jovem não tem contato com ele.

A primeira transferência escolar ocorreu após uma briga com um professor que chamou o seu pai de bandido.

Já a avó, com quem Wagner viveu durante 12 anos, sofre de alcoolismo. Segundo o jovem, ela vendeu o apartamento em que morava e desapareceu. Wagner não identifica elos de apoio importantes em nenhuma de suas esferas de sociabilidade. Ao longo da entrevista, foram poucos os momentos em que o jovem mencionou a mãe.

Ricardo também vivenciou diversas crises familiares. O pai agredia a mãe e a abandonou quando ele ainda era criança. As duas irmãs engravidaram ainda na adolescência – uma de um rapaz usuário de drogas, que foi assassinado, e outra de um rapaz que trabalha para o tráfico. Ricardo abandonou a escola na 6ª série sem saber ler e escrever. Assim como Mauro, Ricardo associa o seu comportamento agressivo às dificuldades enfrentadas na esfera familiar. O principal elo de apoio da família é uma das representantes do conselho tutelar do distrito.

Sumarizando a configuração

Como vimos, diversos elementos contribuem para conformar a trajetória escolar desses jovens. Sua estória familiar é marcada por crises, mudanças e separações que parecem afetar a sua trajetória escolar.

De forma distinta dos indivíduos da segunda configuração, estes jovens parecem não encontrar fontes de apoio fundamentais (ou suficientes) para superar as dificuldades enfrentadas nesta esfera.

As dificuldades de adaptação à rotina escolar e o sentimento de incapacidade decorrente do mau desempenho escolar parecem, por sua vez, resultar num comportamento desviante desses jovens, gerando rupturas na sua trajetória escolar.

A forma de inserção na esfera do trabalho, por sua vez, e à diferença dos jovens da terceira configuração, não permite a formação de elos de apoio nesta esfera. Além de prejudicar o seu desempenho escolar, a relação entre a escolaridade e progresso profissional parece obscurecida.

Os únicos elos empenhados em reverter o processo de exclusão escolar desses jovens são os estabelecidos nos programas sociais. Nos casos de Júlio e Mauro, eles parecem impedir a ruptura definitiva com a escola. Já para Wagner e Ricardo, eles não conseguem reverter o abandono definitivo da escola. Uma possível explicação pode ser o curto período de permanência dos jovens – eles frequentavam o espaço há menos de seis meses.

Capítulo IX

Configuração 6 –
"Mundo do Crime" como Espaço de Ruptura da Trajetória Escolar
Casos: Fernando, Diogo e Breno

Decidimos reunir estes jovens numa mesma configuração porque duas características se destacam em suas trajetórias de vida: o vínculo com uma comunidade específica do bairro onde moram – "o mundo do crime" – e a consequente ruptura com os elos construídos na esfera escolar.

Nesta configuração, podemos identificar o mecanismo denominado por Durlauff como *Peer Groups*. O envolvimento de diversos colegas em atividades criminosas parece ter funcionado como um estímulo ao envolvimento deles próprios em tais atividades. Estes vínculos foram formados nos espaços de lazer, predominantemente locais. Este envolvimento, por sua vez, provoca rupturas nas suas trajetórias escolares.

Dayrell (2007) fala a respeito da centralidade dos grupos de pares nos espaços de lazer e institucionais:

> A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, 'trocam ideias', buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto. (DAYRELL, 2007, p. 1111)

A relação com a escola que, com exceção de Breno, era considerada boa pela equipe escolar e pelos próprios jovens se deteriora após a suspeita de envolvimento no "mundo do crime". Isto parece afetar negativamente a sua trajetória escolar. A escola funcionou, nos casos aqui analisados, como um canal de inserção do jovem no mundo do crime. Isso ocorreu por dois mecanismos: ela constituiu, junto com as esferas do lazer e da vizinhança, um espaço de estabelecimento de vínculos que propiciaram a inserção do jovem nesta esfera e fortaleceu o elo do jovem com o crime ao excluí-lo do "mundo escolar". O mundo do crime, neste último caso, ocupa o espaço deixado pela escola, ao possibilitar a ampliação do status individual no grupo. Exploraremos esta questão ao longo da configuração.

Como veremos, estes jovens apresentam diferentes estruturas familiares. Contudo, estes vínculos não são capazes de romper com os elos que permitiram a sua inserção no "mundo do crime".

Os jovens aqui reunidos pertencem a famílias com limitadas condições socioeconômicas e culturais. A renda familiar de Fernando é similar a dos jovens reunidos nas configurações 2, 4 e 5. Já Diogo e Breno estão entre os jovens que declararam menor renda. As condições de moradia de Fernando e Breno são regulares – ambos moram em uma casa herdada dos avós situada na área consolidada do bairro. Diogo mora na favela. Fernando mora com o pai e a mãe. Os outros dois jovens não contam com o apoio paterno. Suas mães possuem baixa escolaridade. A mãe de Fernando não está trabalhando e a dos outros dois jovens trabalha como faxineira.

Fernando e Breno confirmaram o seu envolvimento com o crime. Fernando chegou a ficar um período internado na Fundação Casa[113], antiga FEBEM. Diogo não falou de forma direta sobre o seu envolvimento.

Embora os três jovens apresentem descontinuidades na trajetória escolar, os seus comportamentos foram distintos.

Breno, de 18 anos, foi o que apresentou o maior número de rupturas em sua trajetória escolar. Quando o entrevistamos, ele não estava frequentando a escola. Breno deixou de ir à escola em 2008, quando estava na 1ª série do ensino médio. Em 2009 e 2010, a mãe o matriculou, mas o jovem não chegou a frequentar as aulas e foi reprovado por falta.

Começou a estudar na 1ª série do ensino fundamental, em uma escola municipal em Santo André. No ano seguinte, a mãe o matriculou na Machado, devido à proximidade de casa. Breno foi reprovado na 5ª série e evadiu-se da escola por três vezes, sempre na 1ª série do ensino médio:

> "Eu tava trabalhando, ficava cansado, não tinha vontade de ir pra escola..."

No momento da entrevista, Diogo tinha 17 anos e estava matriculado na 1ª série do ensino médio pela 3ª vez. Foi duas vezes reprovado por faltas e por notas. Em 2008, deixou de frequentar a escola por três meses:

> "A coordenadora falou que não precisava mais vir pra escola porque já tinha repetido por falta e nota."

[113] **A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA),** vinculada à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Governo de São Paulo, presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas – determinadas pelo Poder Judiciário – são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes. (http://www.fundacaocasa.sp.gov.br)

Após a entrevista, o jovem abandonou a escola.

Diogo começou a frequentar a pré-escola com 4 anos. Estudou em uma escola municipal do bairro até a 3ª série do ensino fundamental. Ingressou na Machado na 4ª série.

Fernando foi o que apresentou trajetória com menos rupturas. No momento da primeira entrevista, tinha 16 anos e estava matriculado na 1ª série do ensino médio. Foi reprovado uma vez por faltas e deixou de frequentar a escola uma vez por três meses, em 2008.

Ingressou na pré-escola com 4 anos. Cursou da 1ª à 4ª série numa escola municipal em Santo André. Na 5ª série, entrou na Machado. Escolheu a escola devido à proximidade de casa. Até a 8ª série, era considerado bom aluno. Nunca frequentou aulas de recuperação, nem de reforço:

> "Eu conversava, fazia bagunça, mas fazia o que os professores pediam."

Como podemos notar, as rupturas nas trajetórias de Fernando e Diogo só ocorreram na 1ª série do ensino médio, momento em que, aparentemente, os jovens iniciaram a sua inserção no mundo do crime.

Nenhum dos entrevistados aqui reunidos possui projetos para o futuro, o que Fanfani (2000) justifica pelos tipos de experiências vivenciadas:

> Quando objetivamente 'não se tem futuro', porque mesmo o presente é incerto e se vive em situações limite, a simples ideia de se sacrificar e se esforçar para obter recompensas diferidas para o futuro aparece como algo absurdo e literalmente impensável. (FANFANI, 2000., p. 13)

Isso pode explicar, ao menos em parte, a mudança de comportamento dos jovens no espaço escolar.

As redes de sociabilidade dos jovens desta configuração são muito parecidas – limitadas às esferas da vizinhança, do lazer e da família. Entre os vizinhos, companheiros das atividades de lazer, encontramos diversos vínculos com o crime. Alguns pararam de estudar antes de completar o ensino médio ou estão na 1ª série deste nível de ensino – uma série que, como vimos, concentra elevada taxa de reprovação. Diogo mencionou apenas a mãe entre os familiares.

A primeira entrevista de Diogo e Fernando foi feita em conjunto. Na realidade, estávamos interessados em entrevistar Diogo, que só concordou com a conversa depois que o

amigo disse que participaria. O percurso de vida do Fernando, contudo, trouxe novos elementos para nos ajudar a pensar os fatores explicativos da trajetória escolar descontínua ou da inflexão negativa na trajetória escolar inicial.

Enquanto Diogo passou a maior parte da entrevista desconfiado, respondendo aos temas propostos somente após muita insistência e de forma monossilábica, Fernando falava com tranquilidade sobre sua estória de vida, suas relações familiares, a pequena experiência profissional e a sua trajetória escolar.

Durante a primeira entrevista, os jovens não mencionaram o envolvimento com o crime. Na segunda entrevista com Fernando, ele confirmou a participação em alguns roubos. Não consegui entrevistar Diogo pela segunda vez. Ele abandonou a escola.

Breno, por sua vez, foi o único jovem entrevistado em casa. Na época, ele não estava frequentando a escola. Cleber (professor de história e principal referência entre os docentes para os jovens com trajetória escolar precária) e Fernando me conduziram à casa de Breno. Estavam em casa ele, a mãe e duas irmãs. A conversa com o jovem fluiu bem. O fato de ter sido apresentada pelo professor e pelo amigo fez diferença.

A família

Fernando, de 16 anos, branco, paulista, mora com os pais, a irmã e a sobrinha numa casa que pertence ao avô paterno, em cima da serralheria do avô. Sua família é conhecida no Jardim Elba.

Fernando fala dos pais com admiração. Eles são, de acordo com o jovem, as pessoas que o ajudam quando ele tem algum problema:

> "Eles cobram, querem que a gente seja alguém, dizem que a gente tem que ser melhor do que eles..."

Na época da primeira entrevista, o pai estava trabalhando na serralheria do avô e a mãe numa loja de roupas. A irmã mais velha havia parado de estudar na terceira série do ensino médio e não trabalhava. O jovem não mencionou a morte do irmão.

Dona Júlia, mãe do Fernando, aceitou prontamente a conversa. Embora, inicialmente, tenha ficado reticente e desconfiada, ao longo da entrevista foi ganhando segurança, até conseguir falar sobre a morte de Marcelo, seu filho mais velho, e sobre a atual preocupação com Fernando.

Dona Júlia tem 40 anos e um olhar triste e cansado. Pernambucana, veio para São Paulo com 2 anos de idade. Desde então, mora no mesmo bairro. Está casada há 21 anos. Durante 17 anos morou numa casa no quintal da sua mãe. Há quatro anos, mudou-se para a casa do sogro. Estudou até a 7ª série, é católica, mas frequenta também a igreja evangélica com o marido.

A estrutura familiar de Diogo, de 17 anos, negro, paulista, é bem distinta da de Fernando. O jovem mora com a mãe em uma das favelas do bairro. Sempre morou na mesma casa. A mãe estudou até a 5ª série e trabalha como faxineira numa empresa de limpeza. Ela é a provedora da casa. Embora Diogo encontre o pai esporadicamente, o jovem relata que nunca contou com o seu apoio financeiro e afetivo.

O jovem não identifica nenhum elo de apoio na esfera familiar:

> "Os meus problemas eu resolvo sozinho."

A mãe trabalha o dia todo, inclusive aos sábados. Diogo quase não a encontra. À noite, o jovem costuma sair com os amigos e a mãe tem que cuidar das tarefas de casa.

Breno, 18 anos, branco, paulista, mora num sobrado que pertencia aos avós maternos. No térreo, moram a mãe, ele e as três irmãs. No primeiro andar, moram o tio solteiro e cinco primos. Os pais dos primos morreram e sua mãe obteve a guarda deles. Atualmente, eles trabalham. Os orçamentos são separados, mas o tio costuma apoiar a mãe financeiramente.

Breno é vizinho de Fernando; ambos moram no centro do Jardim Elba.

Dona Márcia, mãe de Breno, completou o ensino fundamental e trabalha como faxineira na casa em frente à sua. A irmã mais velha de Breno completou o ensino médio e trabalha como atendente numa lanchonete. A irmã de 17 anos não trabalha e está matriculada na 1ª série do ensino médio. O jovem tem ainda uma irmã de 5 anos que frequenta uma escola municipal de Santo André.

Breno parece ter uma boa relação com a mãe, que foi apontada como o principal ponto de apoio do jovem. Seus pais se separaram recentemente. O pai é alcoólatra, ficou desempregado e costumava agredir a mãe e as irmãs. Na última briga, Breno disse que não aguentou e reagiu:

> "Quando ele tentou bater na minha mãe, eu fui pra cima dele... Mandei ele embora de casa."

Atualmente, eles não se falam. Dona Márcia contou que foi casada durante 17 anos. Há 10 anos, a relação com o marido ficou muito difícil:

> "Ele bebia, chegava em casa, queria bater em todo mundo... Aguentei cinco anos. Depois, ele saiu de casa, mas, quando bebia, vinha atrás da gente. Na última vez, o Breno partiu pra cima dele... Ele agora vem em casa só pra ver a Bruna [filha mais nova]."

O marido não a ajudava em casa. Contribuía muito pouco com as despesas:

> "Ele trabalhava picado, tinha que pagar as contas do bar."

O trabalho irregular do marido e os gastos com bebida obrigaram dona Márcia a trabalhar. Ela acredita que o trabalho prejudicou a criação dos filhos:

> "Eu ficava muito tempo fora... não tinha tempo pra conversar, quase não via eles."

A escola

Fernando possui boas recordações do ensino fundamental, especialmente, do período em que frequentou uma escola em Santo André:

> "Lá a escola é municipal, é diferente. Eles ficam mais em cima. Qualquer coisa comunicam os pais, se tá mal, se tá melhorando... Meus pais tinham mais condição de acompanhar [...] levavam na escola, sempre perguntavam sobre a gente."

O jovem comenta que, embora fosse da "turma da bagunça", sempre foi "bom aluno", realizava as tarefas solicitadas, não costumava faltar. A mudança de comportamento ocorreu na 1ª série do ensino médio, quando o Diogo passou a ser colega de sala:

> "Com o Diogo ficou mais difícil, porque ele é a única pessoa que eu converso mesmo na escola, quando eu vi que tinha caído na turma do Diogo, pensei, não vai dar certo..."

A reprovação e o período em que deixou de frequentar a escola parecem ter desestimulado o jovem. Retornou, mas continuou faltando regularmente às aulas, ficando mais no corredor e no pátio central.

Por outro lado, Fernando comenta que, depois que ele e os irmãos ingressaram no ensino médio, os pais diminuíram as cobranças:

> “Como a gente cresceu, eles acham que a gente tem mais cabeça, que não precisa acompanhar a escola.”

Diversos jovens relatam esta mudança no comportamento dos pais. Quando os jovens ingressam no ensino médio, alguns pais entendem que os filhos atingiram a maturidade e que, por este motivo, prescindem do seu apoio.

Embora diga gostar de uma parcela dos professores, Fernando critica o comportamento de outros:

> “São marrentos... eles falam assim, ‘Tudo o que você tá fazendo agora eu já fiz, tenho faculdade, já sou estudado... Tô ganhando pra tá aqui. Vocês fazem se quiser’.”

Notamos que boa parte dos jovens se sente incomodada com a imagem de indiferença com relação aos alunos que possuem de certos professores. Por outro lado, Fernando reclama do tratamento diferenciado que alguns alunos recebem:

> “Na turma tem o grupo da bagunça e o dos mais quietos... os xodós dos professores.”

Segundo o jovem, este comportamento se agravou em 2009:

> “Este ano a escola mudou muito. Tem muitos professores novos e quando eles veem a gente já fazem cara feia, largam de lado. Como a gente tem histórico na escola, já levam a conversa pro outro lado, qualquer coisa mandam pra diretoria, falam ‘porque vocês não ficaram em casa dormindo?’... Já queima nós pra direção.”

Podemos notar na fala dos alunos a distinção criada por parcela do corpo docente entre os alunos “dedicados e responsáveis”, que ocupam, de acordo com Sá Earp, o centro da sala de aula, e o resto da turma, que ocupa a periferia. Toda a atenção do corpo docente é destinada a esta parcela dos jovens.

Embora argumente que a postura dos professores reforce o seu desinteresse, o jovem atribui a si mesmo a responsabilidade pelo seu fracasso:

> “A gente sabe que não vai passar de ano, eu não fazia lição, fazia bagunça, faltava as aulas, não adianta colocar a culpa nos professores.”

Dois mecanismos parecem operar aqui, a "profecia autorrealizadora", como foi mencionado por Mantovanini[114] (ou o "efeito Pigmalião", utilizado por Sá Earp) e o processo de exclusão escolar, citado por Dubet.[115]

No entanto, o jovem permanece na instituição. De alguma forma, Fernando parece depositar na escola – mais especificamente, na obtenção do certificado de conclusão do ensino médio – as suas expectativas de progresso profissional:

> "A escola ensina a gente a se expressar melhor, abre portas, cursos, ajuda a conseguir um emprego melhor."

Fernando sempre foi considerado um bom aluno e um jovem inteligente. Contudo, desde a morte do irmão, conta a coordenadora do noturno, o seu comportamento mudou:

> "A violência mexeu muito com ele. Ele era bom aluno, mas perdeu o foco. Mora com os pais, família humilde, não mora em favela, mas tem o meio, o irmão já tava nisso."

De certa forma, a morte do irmão parece ter deixado como herança para Fernando o estigma do "bandido". A amizade com Diogo e Breno reforçou a desconfiança do corpo docente a respeito do envolvimento de Fernando com o crime. O período em que passou na Fundação Casa foi a confirmação para a equipe escolar desta suspeita. Todos os professores conheciam o caso do Fernando. Não aceitavam o fato de a escola ter que receber esse "tipo de aluno". Ele ingressou definitivamente no grupo dos "bandidos". Como veremos, antes da sentença judicial, a escola já havia dado a sua sentença.

Talvez isso explique em parte o comportamento do Fernando em nosso encontro após a prisão – calado, com um olhar cabisbaixo. O preconceito com que foi recebido na escola parece ter afastado ainda mais o jovem da instituição.

No ano seguinte, estive na escola e fiquei sabendo que ele havia sido aprovado:

> "A gente decidiu passar ele de ano mesmo sabendo que ele não tinha condições." (Regina, ex-coordenadora da manhã)

Em algumas conversas, a equipe escolar confirmou que, sempre que possível, havia um esforço para "acelerar" o processo de conclusão do ensino médio de jovens envolvidos com o crime.

[114] Vide configuração 2.
[115] Vide item sobre fracasso e sucesso escolar no capítulo II.

Em 2010, seus melhores amigos saíram. Fernando se isolou. Como disse Roberta, atual coordenadora do período da manhã, ele não é indisciplinado, não costuma faltar, mas não faz as tarefas solicitadas e não assiste aula:

> "Fica nos corredores, sozinho, recusa-se a entrar na sala de aula [...] é arrogante."

Como podemos notar, a exclusão escolar parece reforçar os elos do jovem com o mundo do crime.

Diogo foi mais incisivo ao criticar o corpo docente da Machado:

> "Tem uns professores que vêm só pra ganhar dinheiro, entram cheio de marra, de cara feia, são ignorantes, falam que, ensinando ou não, vão ganhar do mesmo jeito, que vão colocar a matéria na lousa, se a gente quiser, aprende, se não, problema é nosso. Tanto faz como tanto fez. Eles falam 'eu tô ganhando, vocês fazem se quiser'... Como nós já não gosta, nós não faz."

O jovem se sente incomodado com o preconceito dos professores:

> "A gente já tem currículo na escola... quando os professores veem a gente já fazem cara feia, já chegam com preconceito, levam a conversa pro outro lado..."

No entanto, ele também se responsabiliza pelo seu fracasso escolar:

> "A gente bagunça muito [referindo-se a ele e ao Fernando], não faz lição. Este ano eu tenho que passar, tenho que recuperar o primeiro bimestre... Acho que ainda tem jeito."

Como mencionamos anteriormente, há uma tendência à culpabilização do jovem pelo seu baixo desempenho escolar e, assim como no caso das crianças estudadas por Mantovanini (2001), os jovens parecem assumir este papel.

Diogo diz que tem dificuldade de concentração. Por este motivo, prefere os trabalhos em grupo:

> "A gente tem umas amigas que ajudam a fazer o trabalho, explicam a matéria, fazer trabalho em grupo é mais fácil."

Segundo o jovem, a mãe não acompanha suas atividades escolares por falta de tempo:

> "Ela sai antes de clarear e chega depois de escurecer."

Diogo passou a engrossar a fileira dos jovens que, como Dubet (2003) mencionou, abandonam o jogo. Parou de frequentar a escola no segundo semestre de 2009 e não retornou.

Denise, coordenadora do noturno, acompanha Diogo desde a 4ª série. Comenta que ele sempre foi um "bom" menino, prestativo, mas que apresentava dificuldade de aprendizagem:

> "Era muito prestativo. Ajudava muito. A levar material pro professor, arrumar a escola, preparar pras festas. Não falava palavrão. Os professores gostavam muito dele. Não era bom aluno, a aprendizagem era no limite. Até a 8ª série, levando ele com carinho conseguia tirar um 5. A mãe trabalhava o dia todo. Da 8ª para a 1ª série, ele começou a beber, fumar, trabalhar na boca, de olheiro. Começou a conviver num meio que fez com que ele se perdesse. O melhor amigo era o Breno. O pai do Breno é alcoólatra, a estrutura familiar é ruim. Ele tem a índole ruim. Entrou para o tráfico. Com a índole mandona, autoritária, acabou levando o Diogo. A mãe percebeu, mas, por trabalhar o dia todo, não conseguiu evitar o envolvimento. Quando tava em casa, à noite, ele tava longe. Já repetiu a 1ª série duas vezes. Não abre o caderno. Os interesses são outros. A escola perdeu o sentido – usa a escola para consumir drogas e vender. Escolheu a profissão. O meio foi decisivo. O Diogo nunca foi um menino galã, um menino bonito, forte. O envolvimento com o trafico tem a ver também com a necessidade de autoafirmação... Nada entra na nossa vida se não tiver um espaço vazio. Em algum momento teve um buraco de família, alguma coisa que deixou a droga entrar na vida dele."

Podemos explorar diversos elementos na fala da coordenadora. Em primeiro lugar, há uma valorização do bom comportamento. Se ele não se traduz num bom desempenho escolar, ao menos ele impede a reprovação do jovem. Por outro lado, há uma ênfase nas "más companhias" e no papel da família. O que provoca o envolvimento do jovem com o "mundo do crime" não é o sentimento de incapacidade e nulidade, mas o vínculo com Breno e a ausência de apoio familiar. No entanto, Denise admite que o ingresso neste mundo guarda relação com a necessidade de distinção dos jovens, de aquisição de status em seus grupos, algo que ele não conseguiu no espaço escolar.

Regina, coordenadora da manhã, desenvolveu uma relação especial com Diogo:

> "Diogo é o menino dos meus olhos. Se eu pudesse pegar ele e levar para a minha casa, eu levava. Conheço ele desde o ano retrasado. Eu gosto muito dele. Ele repetiu por falta no terceiro bimestre. Semana passada eu conversei com a mãe dele. Falei que ele tinha reprovado por falta e eu aconselhei ela a tirar ele daqui porque ele tava perdido com os amigos. A mãe falou que não acreditava nela, porque ele nunca tem dinheiro no bolso. Perguntei se ele saía à noite, falei pra ela observar com quem ele tava andando. Eu entendo, ela não quer acreditar. Ela trabalha o dia todo, não tem tempo, não tem vínculo nenhum com ele. Trabalha o dia todo pra comprar comida, pagar as contas, ela chega à noite, fica um pouco com ele e ele logo sai. Final de semana ele sai o dia todo... Quase não ficam juntos. Não tem contato

> nenhum. Uma vez eu dei uma bronca nele e ele falou ‘você me dá mais atenção que a minha mãe’. Um gesto de atenção, carinho, já mexe com ele.”

Como vemos, Regina justifica o envolvimento do jovem com o crime e o seu fracasso escolar pela ausência de “estrutura” familiar.

Breno foi o jovem desta configuração que apresentou relação mais tensa com a escola e com a equipe escolar. Ele ingressou na Machado na 2ª série do ensino fundamental. Ao longo do primeiro ciclo, costumava participar das atividades escolares, como campeonatos esportivos e festas. A relação com a equipe escolar, no entanto, começou a se deteriorar já no segundo ciclo do ensino fundamental. Ele reclama do tratamento dos docentes:

> “Os professores só sabem gritar, brigar, quando me viam, já olhavam de cara feia.”

Suas únicas referências positivas na escola são Denise, coordenadora do noturno, e Cleber, professor de história.

Dona Márcia insiste para o filho completar o ensino médio. No entanto, reclama da forma como a equipe escolar costuma tratá-lo:

> “O Breno é um daqueles meninos que os professores põem a culpa de tudo o que acontece.”

De fato, o relato das coordenadoras e professoras parece confirmar a visão da mãe. Quando a equipe escolar fala a respeito do jovem, geralmente é para ressaltar a sua “índole ruim”. Como vimos, Denise, coordenadora do noturno atribui o envolvimento de Diogo com o crime à sua amizade com Breno e ressalta a ausência de estrutura familiar do jovem:

> “(...) O pai do Breno é alcoólatra, a estrutura familiar é ruim. Tem a índole ruim. Entrou para o tráfico, índole mandona, autoritária, acabou levando o Diogo”

A imagem que Regina, coordenadora do período da manhã, tem sobre Breno não é diferente:

> “Ele é terrível, a mãe fala pro filho colocar dinheiro dentro de casa. Ele trabalha no crime, fez três vezes o 1º ano de manhã e agora conseguiram transferir ele pra noite. Eles permanecem na escola, é um vinculo.”

Apesar da associação feita pela equipe escolar entre fracasso escolar e desinteresse dos pais, o que notamos é que a mãe do Breno se envolve diretamente nos assuntos escolares do filho. Apesar da conturbada relação com o pai, a mãe parece ser uma importante fonte de apoio para o jovem.

A relação tensa com a escola pode ter relação com os vínculos estabelecidos no próprio espaço escolar, sobretudo com o tratamento do corpo docente. O comportamento em desacordo com as expectativas da equipe é visto como um problema. O processo de exclusão escolar parece surtir efeito. A "profecia" mais uma vez se realiza.

A vizinhança

Os três jovens aqui reunidos possuem vínculos com o "mundo do crime" de Sapopemba. A justificativa adotada para o ingresso no crime é muito próxima à apontada por Bourdieu para a inserção de jovens no mercado de trabalho[116] – a possibilidade de aquisição imediata de bens de consumo que lhes confiram status em seu grupo.

De acordo com Feltran (2008), a entrada dos jovens no mundo do crime – especialmente ao longo da década de 90 e dos anos 2000 – está associada, em grande medida, à restrição de oportunidades de trabalho e à facilidade de obtenção de renda através das atividades criminais:

> Sobretudo para aqueles em que as possibilidades de trabalhar estão mais distantes, e a sorte não tem ajudado, figura a alternativa de obter renda através de atividades criminais, das quais em Sapopemba destacam-se o narcotráfico, o roubo de carros e os assaltos. O ingresso no universo ilícito do tráfico de drogas ou das subcontratações para assaltos propicia de imediato aos adolescentes o que o trabalho traria: renda, possibilidade de consumo e ampliação do *status* individual no grupo." (FELTRAN, 2008, p. 46)

De fato, os jovens aqui reunidos ingressam no mundo do crime em busca de uma fonte rápida de renda de forma a satisfazer os seus desejos de consumo. A fala de Fernando é ilustrativa desta associação entre esfera do trabalho e do crime:

> "A dificuldade de arrumar emprego, trabalho bom, isso acaba levando pro crime. É uma escolha entre o certo e o errado."

[116] De acordo com Bourdieu (1983), uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo é o desejo de atingir o mais rapidamente possível o estatuto de adulto e as capacidades econômicas: ter dinheiro é muito importante para se afirmar em relação aos colegas e às meninas, para ser reconhecido e se reconhecer como um homem.

Por outro lado, Feltran (2008) destaca que a relação entre o mundo do crime e as outras esferas de sociabilidade é dinâmica – ao mesmo tempo em que o mundo do crime se nutre das alterações recentes nas esferas da família, da religião e do trabalho, ele contribui para a deterioração das relações no interior daquelas esferas:

> As inserções dos adolescentes destas famílias no crime, em Sapopemba e em muitas outras periferias, nutrem-se de um lado dos deslocamentos dos projetos familiares, da sociabilidade religiosa e do mundo do trabalho (portanto de todo o centro do universo social nas periferias) e, de outro, contribuem para provocar crises que *aceleram* estes deslocamentos. (FELTRAN, 2008, p. 174)

Como se vê, a mesma relação parece ocorrer entre o mundo do crime e a escola. Por um lado a escola funciona como um canal de inserção do jovem na esfera criminal. Por outro, o ingresso nesta esfera leva à deterioração da relação do jovem com a escola.

Em suma, o envolvimento dos jovens com o crime parece estar associado a três grandes fatores:

1. **Ausência de oportunidades**: os postos de trabalho disponíveis para esses jovens são, geralmente, marcados por condições precárias, baixas remunerações e instabilidade. Por outro lado, os programas sociais existentes não ocorrem de forma contínua e têm dificuldade de estabelecer um projeto conjunto com a escola que, como afirmou Dubet (2008), é a última instituição presente (de forma continuada) na periferia das grandes cidades;
2. **Exclusão escolar**: a discriminação que sofrem por parte do corpo docente e a responsabilização pelo fracasso escolar geram, conforme apontado por Dubet (2003), duas reações – o retraimento e a violência. Estes jovens parecem ter escolhido a primeira resposta. Eles decidiram abandonar o jogo;
3. **Facilidade de envolvimento com o crime**: os membros da organização criminosa instalada na região frequentam os mesmos espaços que esses jovens. Como afirmou Breno, os "colegas de balada, de rua" têm envolvimento com o crime e oferecem oportunidades atraentes para os jovens. A participação num pequeno assalto ou o trabalho de dois dias da semana num dos pontos de venda de drogas rendem uma quantia superior ao salário de um mês de trabalho árduo. Por outro lado, o envolvimento com o mundo do crime propicia a estes jovens status social – eles

passam a ser respeitados pela comunidade, compram bens de consumo, as meninas passam a notá-los.

Os três sempre moraram no mesmo bairro. Fernando pertence a uma família tradicional do bairro. Na primeira entrevista, o jovem não mencionou a morte do irmão, mas destacou como principal problema do local a violência:

> "Tem muita polícia, muito ladrão, muita droga. Na periferia, o que mais tem é desrespeito. Eles acham que todo mundo é bandido. Os policiais são todos bandidos. Recebem dinheiro para deixar a boca funcionando [...] Na madrugada tem muita porrada. Às vezes, só porque você está com uma pessoa envolvida, você pode levar porrada."

Segundo Feltran (2008), os ataques do PCC em 2006 – período no qual Marcelo, irmão mais velho de Fernando, foi assassinado – reforçaram esta indiferenciação entre sujeito e ação apontada pelo jovem:

> Morrem todos aqueles que têm a mesma idade e cor de pele, que usam as mesmas roupas ou os mesmos acessórios daqueles identificados publicamente como criminosos, ou seja, os jovens das periferias urbanas [...] As figurações públicas e a violência policial (legítima, evidentemente) são dirigidas sistematicamente, a partir daí, a todos os jovens das periferias e suas famílias porque, sendo semelhantes em natureza, todos estão aquém do estatuto do direito: eles *são* (verbo ser) bandidos. (FELTRAN, 2008, p. 195).

Dona Júlia, mãe de Fernando, não gosta do bairro em que mora:

> "É muita violência, polícia prendendo gente inocente, muita droga [...] é um lugar ruim para os jovens."

A relação com os vizinhos se deteriorou após o assassinato do filho mais velho e o atual envolvimento de Fernando com o crime. A família passou a ser apontada como "lugar de bandido". Por outro lado, o envolvimento dos jovens com o crime ainda está fortemente associado ao desinteresse da mãe e à desestrutura familiar.

Um pouco antes da entrevista com dona Júlia, Regina, coordenadora da manhã, comentou que o Fernando havia assumido que estava fazendo uns assaltos e responsabilizou a mãe pelo ocorrido:

> "Ontem ele tava aí, conversou comigo. Disse 'você falou com a minha mãe que eu não tenho mais jeito. Vou ter que ir pro crime mesmo e a próxima vez que você me visitar vai ser embaixo da terra'. Eu disse 'pára com isso. Sua mãe já perdeu um filho.' A mãe é fria, calculista... O Fernando tem carro

> importado, tem moto, como a mãe não sabe? Eu não consigo ver esses meninos assaltando... Ele começou a se envolver com assalto depois que o irmão morreu. Ele me mostrou fotos no celular com um bolo de dinheiro."

Embora possa haver um excesso na fala da coordenadora, o envolvimento do jovem com o crime foi confirmado posteriormente. Dona Júlia não mencionou diretamente atividades criminosas, mas disse estar preocupada. Até ingressar no ensino médio, o desempenho escolar do filho era considerado bom. A mudança de comportamento é atribuída às "novas amizades" do filho:

> "No ano passado ele começou a sair com gente errada, faltar muito as aulas, repetiu de ano, ficou desanimado."

Dona Júlia decidiu parar de trabalhar para acompanhar os filhos.

Diogo, que mora na favela, também reclama da violência:

> "Já vi de tudo nesse Elba. Pobreza, morte, prisão, muita polícia, ladrão, traficante, drogas. Já acordei com a polícia dentro da minha casa. Primeiro eles batem, matam, pra depois saber quem é, policial é tudo bandido."

Embora não tenha falado diretamente do seu envolvimento com atividades criminosas, Diogo o sugeriu em diversos momentos da entrevista – ao mencionar os amigos que estavam presos, ou ao descrever o funcionamento do mundo do crime. A notícia que tive do jovem quando ele abandonou definitivamente a escola foi a de que ele havia feito a sua opção – ingressar de forma definitiva no mundo do crime.

Os elos da vizinhança citados por Fernando e Diogo são similares: jovens que estão fora da escola ou matriculados na 1ª série do ensino médio e que não trabalham. Muitos foram presos.

Breno afirma gostar do bairro. Além dos elos familiares, o jovem conta com o apoio de duas vizinhas. Maria, uma das vizinhas, é agente comunitária de saúde:

> "Quando tem alguém doente, a Maria ajuda com remédios."

O jovem menciona ainda alguns amigos, entre os quais Fernando, e foi o único que falou já na primeira entrevista a respeito do seu envolvimento com o crime:

> "Eu já roubei, trafiquei, trabalhei em bingo."

A primeira vez que participou de um assalto foi aos 16 anos. O interessante neste caso é que as atividades ilícitas ocorrem de forma paralela às licitas. O jovem relatou diversos vínculos – precários – de trabalho. As atividades ilícitas são, na visão do jovem, uma forma de complementar a baixa renda obtida no mercado de trabalho.

Não sabemos até que ponto é mero discurso ou se os jovens de fato acreditam no que estão afirmando, mas o fato é que, quando eles falam do seu envolvimento com o crime, fazem questão de ressaltar que o mundo do crime não é um caminho "correto":

> "Se fosse, as pessoas não morriam, não eram presas." (Breno)

Durante a entrevista, Breno comentou que havia decidido abandonar as atividades ilícitas. O motivo foi ter completado 18 anos:

> "Quando é de menor, passa o dia na FEBEM tomando Danone. Quando é maior, a situação complica – é presídio, muito tempo preso..."

A maioridade parece ser um momento decisivo na trajetória dos jovens – de abandono ou de inserção definitiva no mundo do crime. Quando retornei à escola em 2011, o professor de história confirmou que Breno havia de fato abandonado o "mundo do crime". Estava trabalhando num mercado do bairro. Começou como empacotador e já havia passado para o posto de caixa. Roberta, a nova coordenadora do período da manhã, disse que ele a havia procurado, pedindo para retornar à escola, mas ela o aconselhou a postergar para o início de 2011.

Dona Márcia não mencionou o envolvimento do jovem com o crime. No entanto, assim como dona Júlia, disse estar preocupada com o filho, devido as "más companhias":

> "Fico preocupada com ele. A irmã namora um rapaz que já roubou... o meu sobrinho usa e trafica. Já foi preso duas vezes... não gosto que ele fique na rua... aprende o que não presta, vejo os amigos dele usando droga..."

Quanto ao bairro, ela comenta:

> "Agora tá melhor... antes era muito tiroteio porque tem uma boca no final da minha rua."

O lazer

O lazer dos três jovens é local. Durante o dia, costumam passear de moto e encontrar os amigos. À noite são os bailes – gostam de funk e samba. Estes locais são, como relata

Breno, espaços privilegiados de captação dos jovens para as atividades relacionadas ao tráfico de drogas.

Outros espaços de sociabilidade

Fernando e Diogo só tiveram uma curta experiência de trabalho – durante os três meses que deixaram de frequentar a escola.

Breno, por sua vez, fez vários tipos de "bicos" – trabalhou em padaria, em lanchonete, em construção. Começou a trabalhar com 15 anos. Trabalhou de balconista na padaria do bairro durante dois meses. Saiu porque a padaria fechou. Depois trabalhou um mês em outra padaria, mas não permaneceu. Trabalhou como ajudante de pedreiro em algumas obras do bairro e foi, então, trabalhar num bingo. Cuidava de 20 máquinas. Permaneceu por quatro meses. No final de 2008, foi trabalhar com o sogro da irmã como instalador de alarmes. Permaneceu quatro meses. A empresa também fechou.

No momento da entrevista, Breno estava procurando trabalho. Viu uma vaga na Vila Prudente como auxiliar administrativo. Fez a entrevista e estava aguardando.

Para Breno, o trabalho tem a função primordial de gerar renda. Além de ser importante provedor da família, o jovem tem acesso, por meio do trabalho e de atividades criminosas, a bens de consumo, como moto, roupas, tênis, celular.

Como já mencionado, ao retornarmos à escola, em 2011, o professor de história disse que Breno havia começado a trabalhar em um mercado do bairro.

Situações de crise

Fernando vivenciou dois períodos de crise que tiveram consequências sobre a sua trajetória escolar. O primeiro foi a morte do irmão mais velho. Marcelo foi morto de forma violenta pela polícia no período dos atentados do PCC, em 2006. Há diferentes versões sobre o caso. Os amigos do jovem relataram à dona Júlia que ele estava num bar do bairro, quando um carro da polícia parou e mandou Marcelo entrar. Eles desapareceram. A versão oficial é a de que Marcelo tentou assaltar os policiais, que reagiram. Fernando parece acreditar nesta versão:

> "Ele não roubava muito, mas, daquela vez, caiu numa emboscada."

Marcelo trabalhava com o pai. Contudo, a renda obtida era insuficiente para arcar com o consumo de drogas. A facilidade de acesso ao mundo do crime levou-o a se envolver, de forma esporádica, em algumas ações criminosas.

Feltran (2008) discute a diferença entre o consumo das classes altas e dos moradores da periferia. No primeiro grupo, é comum que o consumo de drogas esteja desvinculado do tráfico profissional:

> O que importa é que, nestes casos, a distribuição passa por tantas etapas antes de acessar o consumidor final, tão capilares, que aquele que acende o 'baseado' já está bem distante, no plano das relações sociais, daquele indivíduo imerso na sociabilidade violenta do 'mundo do crime'. O consumo, nestas circunstâncias, isola-se do circuito direto do tráfico de drogas, dos interesses que o disputam e da violência que o cerca. (FELTRAN, 2008, p. 120)

Já entre os moradores da periferia, o consumo está, na maioria dos casos, associado ao "mundo do crime":

> Ali, se um adolescente fuma maconha nos finais de semana, é quase certo que suas relações sociais vão passar diretamente por pessoas que vivem, ou obtém parte significativa da sua renda, do tráfico de drogas. Mais do que isso, é quase certo que estas relações sociais estarão marcadas pela violência – dos traficantes, dos indivíduos vinculados a eles, que participam de outras atividades criminosas, de dependentes e, principalmente, da polícia. (FELTRAN, 2008, p. 121)

Marcelo é um bom exemplo deste grupo. Ele deixou um filho de 4 anos, que mora com dona Júlia. Ela afirma que o ocorrido desestruturou a família:

> "Os meninos sentiram muito a morte do irmão, ficaram revoltados. A Roberta[117] parou de estudar e o Fernando começou a se envolver com gente errada."

Denise, coordenadora do noturno, confirma a mudança de comportamento dos jovens:

> "Eles [Fernando e Roberta] deixaram de vir à escola. Decidi ir visitar a família, moram numa casa humilde, mas fora da favela. Cheguei e a mãe estava muito abatida, o Fernando e a Roberta estavam jogados na cama [...] Tentei conversar, mas eles não respondiam. A Roberta entrou em depressão, o Fernando não queria sair de casa. A violência mexeu muito com ele. Ele era bom aluno, mas perdeu o foco."

[117] Roberta é a filha do meio, de 19 anos.

Fernando estava na 7ª série. De acordo com a coordenadora, ele passou a faltar aulas, a se relacionar com meninos considerados “maus elementos” no bairro. O jovem, contudo, completou o ensino fundamental. Os problemas parecem ter sido intensificados na 1ª série do ensino médio. Como mencionamos, Fernando foi reprovado por falta três meses antes de terminar o ano letivo.

O segundo evento foi o período de permanência na Fundação Casa. Logo depois da entrevista com a mãe, retornei à escola e Regina, coordenadora da manhã, mencionou que o Fernando havia sido preso durante um assalto, mas não soube explicar o que aconteceu.

Um mês após a notícia da prisão, descobri que o Fernando estava livre e havia retornado à escola. Encontrei com ele no corredor e perguntei se ele conversaria comigo. Ele concordou.

Nesta segunda conversa, Fernando estava abatido, triste, falava pouco. Apesar do calor, vestia um casaco de moletom com capuz e boné. Parecia querer esconder o rosto.

O jovem contou que passou 43 dias na Fundação Casa. Foi preso porque estava com o carro do cunhado, que havia participado de um assalto. O cunhado trabalhava numa empresa e foi demitido. Acabou participando de alguns assaltos.

Naquele dia, o cunhado estava dirigindo o carro que conduziu outros rapazes para o local do assalto. Os rapazes deixaram os objetos roubados no carro. Fernando pediu o carro emprestado.

Eles não sabiam que uma das vítimas tinha anotado a placa do carro e avisado a polícia. Os policiais viram o carro e pararam. Revistaram e encontraram os objetos roubados.

Preocupado com a demora, o cunhado decidiu ligar para Fernando. Os policiais falaram para ele ir encontrá-los. Os três foram presos. A vítimas reconheceram os três. Fernando acredita que foi pressão dos policiais.

Como ele tinha 16 anos, foi para a Fundação Casa. O cunhado e o colega foram para uma unidade prisional aguardar o julgamento. Fernando passou seis dias na unidade de atendimento inicial:

> “A gente tinha que obedecer, se não apanhava. Não podia conversar com ninguém... Passava o dia todo vendo TV... ficava até com o pescoço duro.”

Foi quando ocorreu a primeira audiência com a promotora. Ela pediu para ele contar o que havia acontecido. Ele relatou. A promotora disse que era difícil acreditar em sua versão. Ele respondeu que era a verdade. Ela encaminhou o seu caso para o juiz e Fernando para a

unidade de internação provisória, onde os jovens aguardam a audiência. Foram 37 dias. Segundo ele, esta unidade era melhor do que a anterior:

> "A gente acordava às cinco e meia. Tomava café. Às sete horas começavam as aulas. Tinha um intervalo para o lanche às nove e meia. Meio-dia era o almoço."

Fernando gostava das aulas, além de ressaltar o fato de os professores não agirem com preconceito:

> "Falavam que não queriam saber por que a gente estava lá. Só queriam ensinar."

Depois do almoço, havia um intervalo até às 14 horas. Nesse momento, Fernando podia conversar com os outros jovens. À tarde, eles tinham aula de *street dance*, capoeira, estória em quadrinhos e droga-adição. Fernando gostava das atividades, das aulas e mesmo do lugar; o problema, dizia, era a ausência de liberdade.

No período em que esteve na unidade de internação provisória, Fernando passou por duas audiências com o juiz. Dessa vez, as vítimas não o reconheceram e ele foi absolvido por falta de provas, um dia antes de completar 17 anos. O cunhado e o amigo continuavam presos.

No dia da segunda entrevista, Fernando contou que já esteve envolvido em alguns assaltos com o cunhado. Nunca foi capturado por conta desses atos. Perguntei se valia a pena. Ele respondeu:

> "Vale enquanto não acontece nada. O problema é quando te pegam. Além de ficar preso um tempo, fica fichado e aí não consegue mais nada."

E em outro momento completou:

> "Dinheiro que você ganha fácil vai fácil. Comprei uma moto, saía com a minha namorada, gastava 50 reais numa noite com bebida, comida, os amigos pediam dinheiro eu dava... Quando o dinheiro é suado é diferente. Você fica mais controlado, o dinheiro rende mais."

Fernando estava tentando recuperar o período perdido. O evento foi a confirmação para a equipe escolar do envolvimento do jovem com o crime. Sua relação com a escola se deteriorou muito. O jovem permanece nos cantos, não assiste aulas, não tem interesse pelas aulas. No final do ano, os professores decidiram aprová-lo.

No ano seguinte, sem os seus amigos, uma vez que o Diogo abandonou a escola e o Breno, embora matriculado, não a estava frequentando por conta do trabalho, o jovem ficou

ainda mais distante, resistente a qualquer contato. Roberta, coordenadora do período da manhã desde abril de 2010, relata que foi "alertada" sobre o caso do Fernando e me contou o seguinte a respeito dele:

> "O Fernando tava resistente a um bom contato, parecia que ele tinha um poder diante dele. Você sabe o histórico dele, né? [...] Ele não dá trabalho, é na dele, quase não falta, mas o desempenho não está bom, ele não faz as atividades. Mas ele não tem problema de indisciplina, o que ele tem é um falso poder por conta da bandidagem, mas, depois que ele viu que de manhã nós tratamos todo mundo igual, mudou."

Embora continuasse frequentando a escola até meados de 2010, o jovem não assistia as aulas.

Diogo não mencionou situações de crise. Já Breno apontou como principal crise a briga com o pai, que agredia a mãe e as irmãs. Atualmente, o jovem não fala com o pai.

Sumarizando a Configuração

Como vimos, dois elementos parecem contribuir para as rupturas nas trajetórias escolares desses jovens: o ingresso no mundo do crime e a relação com a escola.

Nesta configuração, podemos identificar o mecanismo denominado por Durlauff como *Peer Groups*. O engajamento de diversos colegas em atividades criminosas parece ter funcionado como um estímulo ao seu envolvimento. Estes vínculos foram formados nos espaços de lazer, predominantemente locais, e na escola.

A relação com a escola (que, com exceção de Breno, era considerada boa pela equipe escolar e pelos próprios jovens) se deteriora após a suspeita de envolvimento no "mundo do crime". Sendo que a própria escola funciona, nos casos aqui analisados, como um canal de inserção do jovem no mundo do crime. Ao mesmo tempo em que ela é um espaço de estabelecimento de vínculos que propiciam a inserção do jovem nesta esfera, ela também fortalece o elo do jovem com o crime quando decide excluí-lo do seu espaço.

Como vemos, esses jovens se encontram em um círculo vicioso: ao mesmo tempo em que o mundo do crime afeta a sua trajetória escolar, a relação com a escola parece fortalecer os seus elos com aquele mundo.

Os vínculos familiares, por sua vez, não são capazes de romper com os elos que permitiram a sua inserção no "mundo do crime". No caso de Fernando, como vimos, as duas

crises vivenciadas parecem ter sido importantes elementos para o ingresso nesta esfera e a consequente deterioração das relações escolares.

Conclusão

Nestas considerações finais, sumarizamos os principais achados desta pesquisa. O objetivo deste trabalho era explorar os mecanismos e as dinâmicas que podem afetar as trajetórias escolares dos jovens, provocando mudanças ou fortalecendo a sua direção inicial. Buscamos compreender a heterogeneidade encontrada numa mesma escola, localizada num distrito da periferia de São Paulo.

Investigamos de que forma as diferentes esferas de sociabilidade em que os jovens estão inseridos se articulam e afetam as suas trajetórias escolares. Observamos as seguintes esferas: a família, a escola, a vizinhança, o trabalho, os programas sociais, a igreja e o lazer.

Por outro lado, examinamos em que medida eventos que ocorrem ao longo da vida do jovem – que denominamos como "momentos de crise" – podem afetar a sua conduta, a relação com os elos estabelecidos nos diferentes espaços de sociabilidade e, consequentemente, as suas trajetórias escolares.

Apesar de nos limitarmos a uma única escola de periferia e do quadro traçado pela equipe escolar dos alunos como um grupo homogêneo, encontramos entre os entrevistados heterogeneidade em termos de atributos individuais e de dimensões socioeconômicas e culturais. Os jovens apresentam diferenças quanto à idade, à cor, ao gênero, à renda familiar, às condições de moradia, ao tipo de família – monoparental ou biparental –, à escolaridade e à situação dos pais ou responsáveis no mercado de trabalho. Esses fatores certamente influenciam a trajetória escolar desses jovens.

No entanto, identificamos jovens que apresentam atributos e condições socioeconômicas similares, mas trajetórias escolares distintas. Nestes casos, as relações estabelecidas com os elos das esferas de sociabilidade e as formas como lidaram com as situações de crise parecem explicar as diferenças encontradas.

Em cada uma das narrativas, encontramos distintos arranjos entre as esferas de sociabilidade. Elas coexistem numa relação de interdependência. Esses arranjos, por sua vez, modificam-se ao longo do tempo, podendo afetar – positiva ou negativamente – a trajetória escolar dos jovens. Além disso, um importante elemento para a orientação ou a reorientação das trajetórias foi a forma como os jovens vivenciaram as situações de crise, suas representações e as consequentes reorientações de condutas.

Esforçamo-nos, então, para identificar configurações que exprimissem a variedade de situações encontradas em campo. Em cada configuração, enfatizamos as esferas que apareceram nos relatos dos jovens como determinantes da sua trajetória escolar ou das inflexões encontradas. Isso, no entanto, não significa que outras esferas não tenham reforçado ou enfraquecido o efeito das primeiras sobre os percursos escolares de um ou mais jovens da configuração. Apresentamos, a seguir, um breve resumo de cada configuração.

Os jovens das três primeiras configurações apresentam trajetória escolar contínua ou mudança no percurso escolar em sentido positivo.

Na configuração 1 – *Família como espaço primordial de definição da trajetória escolar*, como o próprio título indica, a esfera que se destaca na definição das trajetórias escolares é a familiar. Os principais projetos escolares e profissionais são elaborados com o apoio de elos familiares. Este grupo de jovens se diferencia do restante por pertencerem a famílias com condições socioeconômicas e culturais superiores às da média dos entrevistados. Há uma forte valorização da formação educacional e uma presença dos responsáveis nas atividades escolares. Como alguns autores[118] enfatizam, estes são importantes elementos para o sucesso escolar dos jovens. A religião, por sua vez, desempenha um papel relevante na definição da postura e da conduta dos jovens aqui reunidos.

Na configuração 2 – *Escola como espaço primordial de definição da trajetória escolar,* os papéis desempenhados pelos elos familiares e escolares perecem se inverter. Os vínculos familiares atuam como limitadores do desenvolvimento escolar e profissional dos jovens aqui reunidos. Eles pertencem a famílias com reduzidas condições socioeconômicas e culturais e sua trajetória familiar é marcada por crises. No entanto, eles identificam em outras esferas de sociabilidade importantes fontes de apoio para definição dos seus projetos escolares e profissionais e superação das crises familiares. A esfera primordial para a definição das trajetórias escolares desses jovens é a escolar. Além da escola, outras esferas aparecem nos relatos desses jovens. No caso de Ivo, destaca-se a esfera da igreja. Já Júlia enfatiza os elos estabelecidos na vizinhança. Lúcio, por sua vez, destaca os programas sociais que participou.

Como mencionamos no capítulo III, os jovens destas duas configurações parecem não ser afetados pelo processo de "desinstitucionalização" escolar descrito por Dubet. A família, a escola e a igreja permanecem como espaços produtores de valores morais e identitários. Estas são as principais esferas de socialização desses jovens. A sua formação está vinculada aos

[118] Lahire, 1996; Charlot, 2008; Lacerda, 2006 e Pereira, 2005.

moldes impostos por estas instituições. Há uma convergência entre os seus interesses e os da escola.

Na configuração 3 – *Trabalho como espaço primordial de definição da trajetória escolar*, a única esfera relevante para a definição das trajetórias escolares recentes dos jovens é o trabalho. Eles estão formalmente inseridos no mercado de trabalho. Embora reclamem do cansaço, das dificuldades de se concentrar em sala de aula e dos constantes atrasos, o vínculo empregatício e as possibilidades futuras de progresso profissional funcionam como estímulos à conclusão do ensino médio e à continuidade dos estudos. Eles pertencem a famílias com condições socioeconômicas similares às dos jovens da primeira configuração. Contudo, o papel desta esfera de sociabilidade é neutro no caso de Carlos e negativo no de Bernardo.

Embora apresentem trajetória escolar contínua ou mudança de trajetória em sentido positivo, a experiência escolar destes alunos já aponta para o referido processo de "desinstitucionalização escolar". Eles vivem uma forte dissociação entre os seus interesses – associados ao mundo do trabalho – e os estudos. Frequentam a escola para obter o certificado de conclusão e, dessa forma, realizar os seus projetos profissionais. Sua principal esfera de socialização é o trabalho. Procuram se adaptar à vida escolar, mas não se sentem integrados neste espaço.

Os jovens das três últimas configurações, por sua vez, apresentam trajetória escolar descontínua ou mudança de percurso em sentido negativo ou ainda ausência de projetos escolares e profissionais – estímulo fundamental para a sua mobilização em relação à escola. O processo de "desinstitucionalização escolar" se torna mais nítido entre esses jovens.

A configuração 4 – *Obrigações com a família e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares* se distingue da quinta e da sexta pela questão de gênero. As dificuldades vivenciadas por estas jovens estão associadas a eventos que costumam afetar mais fortemente as mulheres. Elas pertencem a famílias com reduzidas condições socioeconômicas e culturais. Os papéis desempenhados no interior da família por estas jovens – esposa, mãe, responsável pelos irmãos ou pela manutenção financeira da família – limitam a sua capacidade de estabelecer novos vínculos e, principalmente, a sua disposição para formular projetos para o futuro, seja no campo educacional ou profissional. O ingresso precoce na vida adulta gera constrangimentos ao seu desenvolvimento escolar e profissional. Por outro lado, de forma distinta da jovem da segunda configuração, elas não encontram espaços alternativos para a superação dos limites impostos pela família. Como resultado, notamos um retraimento com relação à escola e aos assuntos relacionados a este espaço. A

participação de uma das jovens em um programa social voltado para a juventude – o Fábricas de Cultura – apontou para uma mudança na sua relação com a escola. O fortalecimento da autoestima e da confiança da jovem permitiu uma reversão no processo de retraimento.

Como podemos notar nos relatos dessas jovens, elas enfrentam dificuldades na construção da experiência escolar – sucumbem aos julgamentos escolares, ocupam a periferia da sala de aula e decidem abandonar o jogo escolar. Sua reação, contudo, é marcado pelo retraimento (ou desinteresse) e não pela violência.

Na configuração 5 – *Relação tensa com a escola e ausência de espaços alternativos de construção de projetos escolares*, diversos elementos parecem se associar e afetar de forma negativa a trajetória escolar desses jovens. Eles pertencem a famílias com limitadas condições socioeconômicas e culturais. Sua estória familiar é marcada por crises, mudanças, separações que parecem afetar a sua relação com a escola. No entanto, de forma distinta dos jovens da segunda configuração, a escola parece reforçar o efeito negativo da família, gerando significativas – e, em dois casos, definitivas – rupturas nas trajetórias escolares desses jovens. A forma de inserção na esfera do trabalho, por sua vez, à diferença dos jovens da terceira configuração, não propicia a formação de elos de apoio nesta esfera. Os únicos vínculos empenhados em reverter o processo de exclusão escolar desses jovens são os estabelecidos nos programas sociais. Em dois casos, eles parecem impedir a ruptura definitiva com a escola.

Já na configuração 6 – *"Mundo do Crime" como espaço de ruptura da trajetória escolar*, dois elementos contribuem para a descontinuidade nas trajetórias escolares dos jovens: o ingresso no mundo do crime e a relação tensa com a escola. Os elos com integrantes do "mundo do crime", estabelecidos nas esferas da vizinhança, do lazer e da escola, provocam rupturas nas suas trajetórias escolares. A escola, por sua vez, além de funcionar como um espaço mesmo de estabelecimento de vínculos com aquele mundo, também reforça o elo do jovem com o crime ao excluí-lo do cotidiano escolar. Eles pertencem a famílias com limitadas condições socioeconômicas e culturais. Embora relatem distintas experiências familiares, estes vínculos não são capazes de romper com os elos que permitiram a sua inserção no "mundo do crime". No caso de Fernando, como vimos, as duas crises vivenciadas são fatores que estimulam o seu ingresso no crime e a deterioração das relações escolares.

Os jovens dessas duas últimas configurações podem ser incluídos no quarto tipo de experiência escolar descrito por Dubet. Estes alunos reagem aos julgamentos escolares com violência ou afastamento da rotina escolar. A forma que encontram de resguardar a

autoestima ou a dignidade é voltarem-se contra a escola. O resultado final, na maioria dos casos, tem sido o abandono do jogo ou a ruptura definitiva com a escola.

Em suma, a análise das configurações revela grande heterogeneidade entre os jovens desta escola. As diferenças de atributos e condições socioeconômicas são, no entanto, insuficientes para explicar as desigualdades de percursos escolares. A relação com as diferentes esferas de sociabilidade influi nas trajetórias dos jovens.

A trajetória escolar contínua ou a mudança de percurso em sentido positivo ocorre quando pelo menos uma das seguintes esferas de sociabilidade apresenta efeito positivo: a família, a escola ou o trabalho. As duas primeiras esferas parecem confirmar a importância das instituições tradicionais para a "adequação" do comportamento do jovem às expectativas da equipe escolar, a ausência de conflito entre os seus interesses e os da escola e o bom desempenho escolar. Já a esfera do trabalho aponta uma novidade. Embora não esteja entre as instituições tradicionais de formação do indivíduo, ela pode estimular a mobilização escolar e a mudança positiva na trajetória escolar. A religião, outra instituição clássica, atuou de forma conjunta com a família na primeira configuração como condições necessárias e suficientes para a definição do percurso desses jovens.

Por outro lado, o efeito negativo da esfera escolar está associado, em todos os casos, à trajetória descontínua ou à mudança de percurso em sentido negativo. Contudo, a escola não aparece em nenhuma das configurações como única esfera determinante do percurso dos jovens. A família, o trabalho e a vizinhança atuam de forma combinada com a escola, resultando em trajetória descontínua. A incapacidade da equipe escolar de lidar com a realidade atual – em que as linguagens e saberes apropriados em espaços alternativos à escola "invadem" o seu mundo – e os conflitos daí decorrentes são importantes elementos explicativos da descontinuidade da trajetória escolar.

Já os efeitos dos programas sociais sobre a trajetória escolar dos jovens não é homogêneo. Apenas entre os jovens da quinta configuração identificamos um importante esforço dos elos desta esfera para reverter a sua trajetória negativa. Em dois casos, eles parecem ter conseguido impedir a ruptura definitiva com a escola. Nos outros dois, o empenho desses elos não foi suficiente para reverter a exclusão escolar. Por outro lado, encontramos uma jovem na quarta configuração que relatou uma importante mudança de comportamento e atitude com relação à escola após a participação em um programa social.

A instabilidade e a curta duração desses programas, além da inexistência de canais de diálogo entre a equipe escolar e os técnicos das entidades sociais do bairro, podem ser alguns dos limitadores da ação desta esfera.

Por fim, vale ressaltar que as situações de crise afetam as relações estabelecidas com os diferentes elos das esferas de sociabilidade dos jovens. A forma como a crise é vivenciada, o apoio recebido dos vínculos e a solução encontrada pelo jovem são alguns dos elementos que podem atenuar ou acentuar os efeitos desses eventos sobre a sua trajetória escolar.

Referências bibliográficas

ABAD, M. “Crítica Política das Políticas de Juventude”. In: FREITAS, M.V. e PAPA, F.C. *Políticas Públicas: juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, H.W. “Espaços de Juventude”. In: FREITAS, M.V. e PAPA, F.C., *Políticas Públicas: juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003.

AÇÃO EDUCATIVA. *Que Ensino Médio Queremos?* Relatório final de Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre Ensino Médio. São Paulo, Junho de 2008.

ALBERNAZ, A. “A Melhoria da Qualidade da Educação no Brasil: um desafio para o século XXI”. *Trabalho e Sociedade*, ano 2, n. 4. Rio de Janeiro, agosto de 2002.

ALGEBAILE E. B. *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil.* Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

AQUINO, J. G. “As transgressões da ordem escolar”. *Revista Educação. Especial Grandes Temas. Violência e Indisciplina.* São Paulo: Segmento, 2007.

ARENDT, H. “A Crise na Educação” In: ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro.* São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARROYO, M.G. “Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica”. *Em Aberto*. Ano 11, n. 53, Brasília, jan/mar 1992.

BANGO, J. “Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios”. In: FREITAS, M.V. e PAPA, F.C., *Políticas Públicas: juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS et al. “Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil”. Texto para discussão n. 834. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

BATISTA, L. P. *Os jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENNETT, A e ELMAN, C. “Qualitative Research: recent developments in case study methods”. *Annual Review of Political Science*, vol. 9: 455-476. June 2006.

BERTAUX, D. “L’appoche biographique: sa validité méthodologique, sés potentialités”. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX. Juillet-Décembre 1980.

___ *Los Relatos de Vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2005.

BICHIR, R. M., TORRES, H.G. e FERREIRA, M. P. “Jovens no município de São Paulo: explorando os efeitos das relações de vizinhança”. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, vol. 6, n. 2, 2004.

BITTAR, M. *O Sistema de Proteção Social Brasileiro e o Combate à Pobreza*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ, Rio de Janeiro, 2002.

BLOKLAND, T. *Urban Bonds*. Cambridge: Ed. Polity Press, 2003

BOURDIEU, P. “A Juventude é apenas uma palavra”. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

____ “A Ilusão Biográfica”. In: FERREIRA, M. M. e AMADO, J (orgs.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

BRIGGS, X. “Ties that bind, bridge and constrain: social capital and segregation in the American Metropolis”. Artigo apresentado no seminário “Segregation and the city”, realizado no Lincoln Institute for Land Policy, 2001.

BURGESS, S., GARDINER, K. and PROPPER, C. “Growing up: School, family and area influences on adolescents’ later life chances”. Case paper 49. London: London School of Economics, 2001.

BURGOS, M. B. “Escola e projetos sociais: uma análise do efeito favela”. In PAIVA, A. R. e BURGOS, M. B. “A Escola e a Favela”. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009.

CARROCHANO, M. C. *O Trabalho e a sua Ausência: narrativas de jovens do programa Bolsa-Trabalho no município de São Paulo.* Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

CASASSUS, J. *A Escola e a Desigualdade*. Brasília: Ed. Plano, 2002.

CASTRO, C. M. “Desventuras do Ensino Médio e seus Desencontros com o Profissionalizante”. In: VELOSO et al. *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CEBRAP *Mapa da Vulnerabilidade Social e do Déficit de Atenção a Crianças e Adolescentes no Município de São Paulo.* São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2003. Impresso.

CÉSAR, C. C. e SOARES, J. F. “Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar”. *Revista Brasileira de Estudos de População*. Vol. 18, n^{o}. 12, jan/dez 2001.

CHARLOT, B. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”. *Caderno de Pesquisa*, n. 97, São Paulo, 1996.

___ *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTI, A. P. “No labirinto do ensino médio”. *Revista Ciência e Vida*. Especial Sociologia. Juventude Brasileira. Ano I n. 2, 2007.

COSTA, B. L. D. e CARNEIRO, C. B. L. *Os Desafios da Inclusão Social: programas de assistência à infância e juventude vulnerabilizada na administração municipal de Belo Horizonte*. Texto para Discussão n. 5. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2004.

DAYRELL, J. “A Escola como Espaço Sócio Cultural”. In: DAYRELL, J. *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

___ “A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 100, outubro 2007.

___ et al. “Juventude e escola”. In: SPOSITO, M. P. *O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Ed. Argumentum, 2009.

DOMINGUEZ, S. “Estrategias de movilidad social: el desarrollo de redes para el progreso personal”. *Redes*, vol. 7 (1), 2004.

DUBET, F. “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”. *Revista Contemporaneidade e Educação,* ano 3, vol.3, 1998.

___ “As desigualdades multiplicadas”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, maio-agosto 2001.

___ “A escola e a exclusão”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, julho 2003.

___ “Pour une conception dialogique de l’individu”. *Espaces Temps*. Juin 2005. Disponível em: http://www.espacestemps.net/document1438.html. Acessado em 05/01/2011.

___ *O que é uma Escola Justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DURLAUF, S.N. “The memberships theory of poverty: the role of group affiliations in determining socioeconomic outcomes”. In: Danziger, S.H. and Haveman, R. H. (editors) *Understanding Poverty*. New York: Russel Sage Foundation, 2001.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008.

FANFANI, E. T. “Culturas jovens e cultura escolar”. Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Ministério da Educação, Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

FELTRAN, G. S. *Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo.* Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, M. I. C. *Trajetórias Urbanas de Moradores de uma Favela de um Distrito de Elite da Capital Paulista*. Tese de Doutorado apresentada ao Depto. de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Política da Universidade de São Paulo, 2003.

FILGUEIRAS, C. A. C. “Pressupostos, lógicas programáticas e situação institucional da política pública de juventude na América Latina”. Artigo apresentado no 6º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política. Campinas, 2008.

FILHO, N. M. E RIBEIRO, F. P. “Os Determinantes da Melhoria do Rendimento Escolar”. In: VELOSO et al. *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FREITAS, M. V. e PAPA, F. C. *Políticas Públicas: juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003.

GEORGE, A. L. and BENNETT, A. *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*, Massachusetts: MIT Press, 2005.

GOMES, E. E. *Ensaios Etnográficos sobre a Socialização da Juventude para a Sexualidade e a Fé: “vem, você vai gostar!”*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

GOMES, S. e AMITRANO, C. “Local de moradia na metrópole e vulnerabilidade ao (emprego e) desemprego”. In: MARQUES, E. e TORRES, H. *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais.* São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

GUIMARÃES, E. *Escola, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

GUIMARÃES, N. A. “Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil?”. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Prol Editora Gráfica, 2005.

___ “Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais”. In: CAMARANO, A. A. (org.) *Transição para a Vida Adulta ou Vida Adulta em Transição*. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

KOFES, S. “Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites”. *Cadernos Pagu*, n. 3, 1994.

LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos.* 2006. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

LEÓN, O. D. “Da Agregação Programática à Visão Construtiva de Políticas de Juventude”. In: FREITAS, M. V. e PAPA, F. C., *Políticas Públicas: juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003.

LIPSKY, M. *Street – Level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

MANTOVANINI, M. C. *Professores e Alunos Problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MARQUES, E. “Elementos conceituais da segregação, da pobreza urbana e da ação do Estado”. In: MARQUES, E. e TORRES, H., *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005a.

____ “Espaço e grupos sociais na virada do século XXI”. In: MARQUES, E. e TORRES, H., *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais.* São Paulo: Ed. SENAC, 2005b.

____ e TORRES, H. *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

____. *Redes sociais, Segregação e Pobreza*. São Paulo, UNESP, 2010.

NOVAES, R. “Juventude, Exclusão e Inclusão Social: aspectos e controvérsias de um debate em curso”. In: FREITAS, M.V. e PAPA, F.C. *Políticas Públicas: juventude em Pauta.* São Paulo: Cortez, 2003.

___. “Juventude e Sociedade: jogos de espelhos”. *Revista Ciência e Vida*. Especial Sociologia. Juventude Brasileira. Ano I n. 2, 2007.

PAIS, J. M. “Lazeres e sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica”. *Análise Social*, vol. XXV (108-109), Lisboa, 1990.

___ Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2003.

PAIVA, A. R. e BURGOS, M. B. “A Escola e a Favela”. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009.

___ “Cidadania e formas de solidariedade”. In PAIVA, A. R. e BURGOS, M. B. “A Escola e a Favela”. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009.

PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, S. T. S. “Educação básica: a construção do sucesso escolar”. *Em Aberto*. Ano 11, n. 53, Brasília, jan/mar 1992.

PEREGRINO, M. *Desigualdade numa Escola em Mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PEREIRA, A. B. *"A Maior Zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia, São Paulo, 2010.

PEREIRA, A. S. A. *Sucesso escolar nos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares.* Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

PERLMAN, J.E. "Marginality: from myth to reality in the Favelas of Rio de Janeiro, 1969 – 2002". In: Roy A. and AlSayyad N. (eds.) *Urban Informality: transnational perspective from the Middle East, Latin America and South Asia*. Lexington Books, Forthcoming, 2004.

PIMENTA, M. M.*"Ser Jovem" e "ser Adulto": identidades, representações e trajetórias*. Tese de Doutorado apresentada ao Depto de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Política da Universidade de São Paulo, 2007

PRO JOVEM. Relatório Parcial de Avaliação do PROJOVEM. 2007

QUEIROZ, M. I. P. "Relatos Orais: do indizível ao dizível" In: Von Simson, O. M. *Experimentos com Histórias de Vida (Itália – Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988.

RAGIN, C. C. *The Comparative Method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1989.

RESENDE, Maria Augusta Monteiro de. *Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?* Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Universidade Federal De Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

RODRIGUES, H. B. E COSTA, B. L. *Pressupostos, Contextos Institucionais e as Políticas Públicas para Juventude*. Texto para Discussão n. 20. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2005.

ROMAN, M. C. "¿Por qué los Docentes no Pueden Desarrollar Procesos de Enseñanza aprendizaje de calidade em contextos sociales vulnerables?". *Revista Persona y Sociedade*, Ed. Universidad Alberto Hurtado e ILADES: vol. 17, n. 1, Santiago, 2003.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. *A Cultura da Repetência em Escolas Cariocas*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SEADE *Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ)*. São Paulo: Fundação SEADE. Disponível em: www.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php

SEADE *Evolução do Índice de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ*: 2000/2005. São Paulo: Fundação SEADE, 2007. Disponível em: www.seade.gov.br.

SETTON, M. G. J. "Família, escola e mídia: um campo com novas configurações". *Educação e Pesquisa*, vol. 28, n. 1, São Paulo: jan/jun 2002.

___ "As religiões como agentes de socialização". *Cadernos CERU*, série 2, vol. 19, n. 2, São Paulo: dezembro de 2008

SILVA, J. S. *Por que Uns e Não Outros?* Caminhada de Estudantes da Maré para a Universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, R. R. *Encontros e Desencontros: a relação dos jovens/novos alunos do ensino médio em moratória com os saberes escolares.* Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SILVA, Francisco Cláudio de Sousa. *A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba, Pará.* Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual De Campinas, São Paulo, 2005.

SPOSITO, M. P. *Juventude e Escolarização* (1980-1998). Brasília: INEP/MEC, 2002.

___ "Trajetórias na Constituição de Políticas Públicas de Juventude no Brasil". In: FREITAS, M.V. e PAPA, F.C. *Políticas Públicas: juventude em Pauta.* São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

___ "Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola". *Revista USP*, n. 57, São Paulo, mar/maio 2003.

___ "(Des)encontros entre os jovens e a escola." In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.(orgs.) *Ensino Médio – ciência, cultura e trabalho.* vol. 1 Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

____ (coord.) *O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).* Belo Horizonte: Ed. Argumentum, 2009.

___ e CARRANO, P. C. R. "Juventude e políticas públicas no Brasil". *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/dez 2003.

___ e GALVÃO, I. "A experiência e as percepções de jovens na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência". *Perspectiva*, v. 22, n. 02, Florianópolis: 2004.

____ et al. *Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos e Juventude na Região Metropolitana de São Paulo.* Relatório de Pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

TARTUCE, G.L.B.P. C. *Tensões e Intenções na Transição Escola-Trabalho: um estudo das vivencias e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo.* Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

TELLES, V.S. *Pobreza e Cidadania*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

____ e CABANES, R. (orgs.) *Nas tramas da cidade: trajetórias urbanas e seus territórios*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

THOMPSON, P. "Des récits de vie a l'analyse du changement social". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX. Juillet-Décembre 1980.

TILLY, C. "Afterword: political ethnography as art and science". *Qualitative Sociology*, vol. 29, n. 3, 2006.

TORRES, H. G. "Medindo a segregação". In: MARQUES, E. e TORRES, H., *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005a.

____. "A fronteira paulistana". In: MARQUES, E. e TORRES, H., *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005b.

____. "Políticas sociais e território: uma abordagem metropolitana". In: MARQUES, E. e TORRES, H., *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais.* São Paulo: Ed. SENAC, 2005c.

____ e MARQUES, E. "Reflexões sobre a Hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno municipal". *Estudos Urbanos e Regionais*, n. 4, 2001.

____ e GOMES, S. “Desigualdade Educacional e Segregação Social na Região Metropolitana de São Paulo”. *Novos Estudos*, n. 64. São Paulo: CEBRAP, 2002.

____, MARQUES, E, FERREIRA M.P e BITAR, S. “Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo”. *Estudos Avançados*, n. 17 (47), 2003.

____, FERREIRA, M. P. e GOMES, S. “Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança”. In MARQUES, E. e TORRES, H. *São Paulo, Segregação Pobreza e Desigualdades Sociais*. São Paulo: Ed. SENAC, 2005.

____ et al. Educação na Periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? Texto apresentado no workshop “Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies”. Rio de Janeiro, agosto de 2006.

VAN ZANTEN, A. “Cultura da rua ou cultura da escola”, *Educação e Pesquisa*, vol. 26, nº 1, São Paulo, FEUSP, 2000

VIANNA, M. L. T. W. “A Emergente Temática da Política Social na Bibliografia Brasileira”. *Boletim Informativo Bibliográfico de Ciências Sociais*, nº 28. (2º. Semestre). pp.3-39. Rio de Janeiro, 1989.

APÊNDICE

Caracterização dos Jovens

Jovem	Idade	Cor	Local de nascimento	Posição no domicílio	Local de nascimento dos pais	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Renda Familiar	Situação Mercado Trabalho do responsável	Condições de Moradia	Escola	Trabalho	Igreja	Programa Social	Vizinhança/ Lazer
Pedro	16 anos	Pardo	São Paulo	Filho - mora com os pais e 2 irmãos	Mãe - Minas Gerais; Pai - São Paulo	Mãe e Pai - ensino médio completo	R$3,5 mil	Pai - Metalúrgico de uma montadora; Mãe - Inspetora de alunos de uma escola estadual	Boas - casa própria num conjunto habitacional	2ª série ensino médio matutino	1º emprego com 16 anos Empregado - com vínculo formal de trabalho	Pais e o jovem frequentam regularmente a igreja evangélica	Não frequenta	Possui poucos, mas, importantes elos na vizinhança
Denise	17 anos	Branca	Rio Grande do Norte	Filha - mora com os pais e 1 irmão	Mãe e Pai - Rio Grande Norte	Mãe - ensino médio completo Pai - ensino fundamental incompleto	R$ 4 - 5 mil	Pai e Mãe são vendedores e abriram uma micro-empresa	Boas - casa própria localizada na área mais consolidada do bairro	3ª série ensino médio noturno	1o emprego com 17 anos numa empresa do bairro. Abandonou o emprego para estudar para o vestibular	Mãe e a jovem frequentam regularmente a igreja católica	Não frequenta	Importante rede de apoio familiar residente no distrito
Patrícia	17 anos	Branca	São Paulo	Filha - mora com os pais e 1 irmão	Mãe - Pernambuco ; Pai - São Paulo	Mãe - cursa ensino superior Pai - ensino médio incompleto	R$ 4 mil	Pai - Metalúrgico de uma montadora; Mãe - Atendimento de Telemarketing	Boas - casa própria localizada na área mais consolidada do bairro	3ª série ensino médio noturno	1º emprego com 17 anos Empregado - com vínculo formal de trabalho	Pais e a jovem frequentam regularmente a igreja evangélica	Não frequenta	Importante rede de apoio familiar residente no distrito
Caíque	18 anos	Branco	São Paulo	Filho - mora com os pais e uma irmã	Mãe - Pernambuco; Pai - São Paulo	Mãe - cursa ensino superior Pai - ensino médio incompleto	R$ 4 mil	Pai - Metalúrgico de uma montadora; Mãe - Atendimento de Telemarketing	Boas - casa própria localizada na área mais consolidada do bairro	1º semes-tre curso superior	1º emprego com 19 anos Empregado - com vínculo formal de trabalho	Pais e o jovem frequentam regularmente a igreja evangélica	Não frequenta	Importante rede de apoio familiar residente no distrito
Daniela	17 anos	Parda	São Paulo	Sobrinha - mora com dois tios, 4 primos e 3 irmãos	Pais e avós faleceram. Mora com o tio e os irmãos	Tio - ensino fundamental completo Irmaos - ensino médio completo	Não soube informar	Tio trabalha numa indústria de tecido ; Irmão mais velho trabalha numa grafica e o mais novo faz "bicos"	Precárias - casa (herança avós). Moram 10 pessoas num sobrado	3ª série ensino médio matutino	Nunca trabalhou	Jovem frequenta a igreja evangélica regularmente. Importante fonte de apoio	Não frequenta	Importante rede de apoio familiar residente no distrito
Cristiano	16 anos	Branco	São Paulo	Filho - mora com os pais e 4 irmãos	Mãe e Pai - São Paulo	Mãe - ensino médio completo Pai - cursa EJA ensino médio	Não soube informar	Mãe não trabalha; Pai - trabalha numa empresa com carteira de trabalho assinada	Regulares - casa própria num conjunto habitacional	1ª série ensino médio matutino	Nunca trabalhou	Não frequenta	Não frequenta	Importante rede de apoio familiar residente no distrito
Júlia	16 anos	Parda	São Paulo	Filha - mora com a mãe, a avó e 2 irmãos	Mãe - Pernambuco; Pai - Não soube informar	Mãe - ensino fundamental completo Pai - Não soube informar	R$1,2 - 1,5 mil	Mãe cuida dos netos; Avó é aposentada	Regulares - casa própria (pertence ao pai) no bairro.	2a série ensino médio matutino	Trabalha no bairro sem vínculo formal - como babá e em pizzaria - desde os 14 anos	Católica, mas, não frequenta com regularidade	Não frequenta	Importantes elos na vizinhança
Ivo	16 anos	Branco	São Paulo	Amigo - Mora com o pastor, a esposa e a filha	Mãe - Bahia; Pai - Não soube informar	Mãe - ensino fundamental incompleto Pai - Não soube informar	R$600 - Mãe Atualmente, mora com o pastor	Mãe - costureira	Precárias - mora "de favor" na casa do pastor.	2ª série ensino médio e SENAI	1º trabalho com 15 anos. Trabalhou em dois lugares, sem vínculo empregatício. Atualmente, não trabalha	Jovem frequenta a igreja evangélica regularmente. Importante fonte de apoio	Não frequenta	Não possui elos na vizinhança
Lúcio	19 anos	Branco	São Paulo	Filho - mora com a mãe e a irmã	Mãe e pai - Pernambuco	Mãe - analfabeta Pai - ensino fundamental incompleto	R$ 700 - o	Mãe - não trabalha. Jovem é o único provedor da casa	Precárias - favela	Ens médio completo Não estuda	1º trabalho com 9 anos ocupações diversas, mas, sempre precárias. Atualmente empregado com vínculo	Não frequenta	Já participou de diversos programas sociais. Importante fonte de apoio	Possui poucos, mas, importantes elos na vizinhança

Jovem	Idade	Cor	Local de nascimento	Posição no domicílio	Local de nascimento dos pais	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Renda Familiar	Situação Mercado Trabalho do responsável	Condições de Moradia	Escola	Trabalho	Igreja	Programa Social	Vizinhança/ Lazer
Bernardo	19 anos	Branco	São Paulo	Filho - mora com a mãe, duas irmãs e uma sobrinha	Mãe - Pernambuco; Pai - não soube informar	Mãe - ensino fundamental incompleto	R$ 2.900	Mãe - aposentada. Jovem é uma importante fonte de renda para a família	Boas - casa alugada na área consolidada do bairro	2a série ensino médio noturno	1º trabalho com 17 anos. Trabalhou em dois lugares, o atual, com vínculo	Jovem frequenta a igreja evangélica esporadicamente	Não frequenta	Não possui elos na vizinhança
Carlos	18 anos	Branco	Bahia	Filho - mora com os pais, dois irmãos e o tio	Mãe e Pai - Bahia	Mãe - ensino médio completo Pai - ensino fundamental completo	R$ 3.600	Pai - Motorista de ônibus, atualmente sem vínculo; Mãe - pesquisadora sem vínculo	Boas - casa própria num conjunto habitacional	3ª série ensino médio noturno	1º trabalho com 10 anos ocupações diversas, mas, sempre precárias. Atualmente empregado com vínculo	Não frequenta	Não frequenta	Possui poucos elos na vizinhança
Jéssica	19 anos	Parda	Piauí	Esposa - mora com o marido	Mãe e Pai - Piauí	Mãe - analfabeta Pai - ensino fundamental incompleto	R$ 1.160	Marido - autônomo (vendedor de cosméticos) . Possui ensino médio completo	Precárias - favela - alugada	3ª série ensino médio matutino	Fez um bico durante um curto espaço de tempo	Não frequenta	Frequenta. Importante fonte de estímulo pessoal e aumento da auto-estima	Possui poucos elos na vizinhança
Fabiana	16 anos	Branca	São Paulo	Filha e mãe - mora com os pais, os irmãos e o filho	Mãe - Pará; Pai - Paraíba	Mãe e Pai - ensino fundamental incompleto	Não soube informar	Pai - cozinheiro num restaurante; Mãe - desempregada	Precárias - favela	2ª série ensino médio matutino	Nunca trabalhou	Não frequenta	Não frequenta	Possui poucos, mas, importantes elos na vizinhança
Diana	18 anos	Branca	São Paulo	Filha - mora com os pais e os irmãos	Não soube informar	Mãe e Pai - ensino fundamental incompleto	R$ 900	Mãe - não trabalha; Pai - gari; Jovem destina toda a sua renda para a família	Precárias - divide o terreno com os familiares	3ª série ensino médio matutino	1º trabalho com 17 anos nos Correios - estágio	Não frequenta	Não frequenta	Possui poucos vínculos na vizinhança.
Joana	16 anos	Negra	São Paulo	Filha - mora com os pais e os irmãos	Mãe e Pai - Minas Gerais	Mãe - analfabeta Pai - ensino fundamental incompleto	R$ 1.500	Mãe - não trabalha ; Pai - atendente de uma padaria; Irmão - repositor de mercadorias superm	Precárias - mora num sobrado. A irmã e o cunhado no térreo e eles no 1º andar	2a série ensino médio noturno	Fez um bico durante 2 meses para uma vizinha	Não frequenta	Frequenta. Não identifica como importante fonte de apoio ou estímulo	Possui poucos vínculos na vizinhança (no último bairro que morou)
Júlio	18 anos	Negro	São Paulo	Filho - mora com a mãe, a irmã e os avós	Mãe - São Paulo; Pai - não soube informar	Mãe - ensino fundamental completo . Pai - não soube informar	R$ 1.310	Mãe - não trabalha; Avós - aposentados; Pai - não soube informar, mas, paga pensão	Boas - mora na casa que pertence aos avós, na área mais consolidada do bairro	1a série ensino médio matutino + EJA	1º trabalho com 15 anos ocupações diversas, mas, sempre precárias.	Evangélico, mas, não frequenta	Frequenta. Espaço em que se sentiu valorizado e reconhecido.	Possui importantes elos na vizinhança
Mauro	18 anos	Branco	São Paulo	Mora com a irmã, o cunhado, a companheira e o filho	Mãe - São Paulo; Pai - não soube informar	Mãe - ensino fundamental incompleto Pai - não soube informar	Depende dos bicos e da ajuda do padrasto	Ele é o responsável pela família (companheira e filho)	Precárias - favela Relação tensa com a irmã e o cunhado	1a série ensino médio matutino + EJA	1º trabalho com 15 anos ocupações diversas, mas, sempre precárias.	Jovem frequenta a igreja evangélica regularmente. Mas, não considera fonte de apoio	Frequenta. Importante fonte de apoio	Possui vínculos na vizinhança, mas, frágeis.
Wagner	16 anos	Negro	São Paulo	Filho - mora com a mãe, os irmãos e o padrasto	Mãe - Bahia; Pai - não soube informar	Mãe - ensino fundamental incompleto Pai - não soube informar	Não soube informar	Mãe - recepcionista de um hotel	Precárias - dividia-se entre a casa da mãe e da avó	Parou de estudar na 8ª série	1º trabalho com 15 anos durante quatro meses com o avô	Não frequenta	Frequenta. Não identifica como importante fonte de apoio ou estímulo	Possui vínculos na vizinhança, mas, frágeis.
Ricardo	15 anos	Negro	São Paulo	Filho - mora com a mãe e os irmãos	Mãe e Pai- Bahia	Mãe - ensino fundamental incompleto Pai - não soube informar	R$1,0 - 1,4 mil	Mãe - faxineira no CEU Sapopemba	Precárias - favela	Parou de estudar na 6ª série	1º trabalho com 12 anos ocupações diversas, mas, sempre precárias.	Jovem frequenta a igreja evangélica regularmente. Mas, não considera fonte de apoio	Frequenta. Não identifica como importante fonte de apoio ou estímulo	Possui poucos e frágeis vínculos na vizinhança.

Jovem	Idade	Cor	Local de nascimento	Posição no domicílio	Local de nascimento dos pais	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Renda Familiar	Situação Mercado Trabalho do responsável	Condições de Moradia	Escola	Trabalho	Igreja	Programa Social	Vizinhança/ Lazer
Fernando	16 anos	Branco	São Paulo	Filho - mora com os pais, uma irmã e uma sobrinha	Mãe -Pernambuco; Pai - São Paulo	Mãe e Pai - ensino fundamental completo	R$ 1.200	Pai - trabalha na serralheria do avô; Mãe - vendedora numa loja do bairro	Regulares - mora em cima da serralheria avô na área mais consolidada bairro	1a série ensino médio matutino	1º trabalho com 16 anos quando evadiu a escola. Ajudava o tio como gesseiro Permaneceu menos de 2 meses	Não frequenta	Não frequenta	Possui vínculos na vizinhança, muitos ligados ao crime. Possui muitos vínculos familiares
Diogo	17 anos	Negro	São Paulo	Filho - mora com a mãe	Mãe e Pai - Alagoas	Mãe - ensino fundamental incompleto Pai - não soube informar	R$ 450	Mãe - faxineira	Precárias - favela	1a série ensino médio matutino	1º trabalho com 17 anos quando evadiu a escola. Ajudante de obras e pintor Permaneceu menos de 3 meses	Não frequenta	Não frequenta	Possui vínculos na vizinhança, muitos ligados ao crime.
Breno	18 anos	Branco	São Paulo	Filho - mora com a mãe e as irmãs	Mãe e Pai - São Paulo	Mãe - ensino fundamental completo Pai - não soube informar	R$ 650	Mãe - faxineira	Regulares - sobrado (herança avós). O tio e os primos em cima . Ele e a fam em baixo	Parou de estudar na 1ª série ensino médio	1º trabalho com 15 anos ocupações diversas, mas, sempre precárias.	Não frequenta	Não frequenta	Possui vínculos na vizinhança, muitos ligados ao crime.
Arlindo	16 anos	Negro	São Paulo	Irmão - mora com a irmã, o cunhado e o sobrinho	Mãe e Pai - Minas Gerais	Mãe - ensino médio incompleto Pai - ensino médio completo	Não soube informar	Irmã - vendedora	Regulares	2a série ensino médio matutino	1o trabalho com 15 anos Permaneceu menos de 1 ano. Foi demitido porque tinha menos de 18 anos	Não frequenta	Não frequenta	Não possui elos na vizinhança